



**TALITA YARA OLIVEIRA**

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:  
ENTRE OS TEXTOS E OS ESTUDANTES**

**LAVRAS – MG  
2025**

**TALITA YARA OLIVEIRA**

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:  
ENTRE OS TEXTOS E OS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA,  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Oliveira, Talita Yara.

O Ensino de Literatura no Ensino Médio: entre os textos e os  
estudantes / Talita Yara Oliveira. - 2025.

197 p.

Orientador(a): Rodrigo Garcia Barbosa.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras,  
2025.

Bibliografia.

1. Ensino de Literatura. 2. Letramento Literário. 3. Ensino Médio. I.  
Barbosa, Rodrigo Garcia. II. Título.

**TALITA YARA OLIVEIRA**

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:  
ENTRE OS TEXTOS E OS ESTUDANTES**

**TEACHING LITERATURE IN HIGH SCHOOL:  
BETWEEN TEXTS AND STUDENTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 12 de fevereiro de 2025.

Dra. Andréa Portolomeos – UFSJ

Dra. Patricia Vasconcelos Almeida – UFLA

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa  
Orientador

**LAVRAS – MG  
2025**

*A todas as pessoas que direta ou indiretamente participam da minha caminhada e torcem por mim, nunca permitindo que eu desista de mim ou dos meus sonhos.  
Àqueles que amo incondicionalmente, que me inspiram nessa curta caminhada a que chamamos de vida.  
Dedico*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço: a tudo que me move e motiva-me, à minha família; à minha irmã Jadna, que sempre foi inspiração, pelo exemplo, para que eu fizesse o Mestrado;

aos meus pais, Cláudia e José de Arimateia;

ao meu companheiro, Miller, por me levar a Lavras e compartilhar comigo das viagens que precisei fazer à UFLA, sempre tornando meu caminho mais bonito e agradável;

a Ângela Furtado, quem eu admiro, porque nós nos inspiramos mutuamente;

agradeço a meus colegas de trabalho da Delegacia, porque sempre se sensibilizaram e apoiaram-me quando eu precisava;

a Andréa Mappa, minha chefe e companheira de estudos e jornada, em nome de quem também agradeço meus amigos Varginhenses da Carona, Maria Clara e Renan;

a meu amigo Leandro, cuja poética é também inspiração para mim;

a meus amigos, que em alguns momentos tiveram que lidar com minha ausência;

ao Beto e a Dany, em nome de quem agradeço a meus irmãos de fé, que sempre foram minha sustentação quando as forças me esvaíam;

aos companheiros de turma, que tive a honra de conhecer;

agradeço a todos que pertencem ou já pertenceram à minha caminhada, que contribuem e contribuíram para que eu me tornasse quem eu sou;

ao meu Orientador Rodrigo Garcia Barbosa, sem o qual esse trabalho não seria possível;

ao programa de pós-graduação em Educação da UFLA e aos professores do Mestrado Profissional;

Ao Projeto Trilhas do Futuro da SEE, sem o qual os professores mineiros não seriam agraciados com o aperfeiçoamento pessoal e profissional;

Sou grata!

*Por ser linguagem simbólica, palavra imaginada,  
a literatura guarda em si todos os sonhos do  
homem e a experiência literária nos revela que não  
há sujeito ou mundo impossível de ser sonhado.  
(Paulino e Cosson, 2009)*

## RESUMO

As mudanças sociais acerca das concepções de língua e linguagem trouxeram mudanças culturais, as quais influenciam no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. O ensino de Literatura, ao longo do tempo, vem sendo tratado como uma subdivisão do ensino de língua materna, pelo que contribui com a desvalorização daquele conteúdo, que não é autônomo, além de outros fatores que prejudicam o trabalho adequado com a Literatura. No contexto da escola pública brasileira, é necessário repensar o ensino de Literatura no Ensino Médio, de maneira que este possa incluir, além da fruição estética, a construção de criticidade pelos estudantes, através da ampliação de seu repertório cultural ao terem contato, por meio da Literatura, com um amplo espectro de culturas e escritas. Diante deste quadro, este trabalho propõe um estudo, ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo (Creswell; Creswell, 2021), com revisão bibliográfica que inclui autores como Dalvi (2013, 2021), Zilberman (2004, 2012, 2021), Cosson (2009, 2020, 2021), Colomer (2022), dentre outros pesquisadores. Além da fortuna teórica dos autores, foram considerados na pesquisa os documentos normativos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, 2000a, 2000b) e a Base Nacional Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). A revisão bibliográfica subsidiou o levantamento de hipóteses sobre o possível desinteresse dos estudantes em relação à aprendizagem de Literatura, a partir da qual foi elaborado um questionário semiestruturado que foi aplicado em um município sul-mineiro com estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública. A pesquisa parte da hipótese de que o ensino de Literatura no contexto contemporâneo não desperta o interesse dos alunos, razão pela qual os problemas de pesquisa são: quais as possíveis causas do desinteresse dos estudantes em relação ao ensino-aprendizagem de Literatura? Qual a percepção dos estudantes a respeito do ensino de Literatura a que têm acesso? Como objetivos, a pesquisa pretende compreender a percepção dos estudantes pesquisados, de forma a elencar hipóteses para as razões desse desinteresse, visando também à compreensão acerca das dificuldades dos estudantes em relação ao ensino-aprendizagem de literatura e quais as expectativas que os alunos possuem em relação a como a Literatura deve ser trabalhada na escola, com possibilidades de inserção de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs). Um dos questionamentos levantados pela pesquisa recai sobre pensar como a escola contemporânea pode conduzir o ensino de Literatura de maneira a contribuir com a ampliação do *corpus* literário dos estudantes, além de contribuir com o desenvolvimento da leitura literária e suas especificidades. A análise de dados foi obtida através do questionário aplicado, com

agrupamento de respostas semelhantes, de forma a permitir a elaboração de gráficos quantitativos e de considerações qualitativas. Além dos resultados obtidos pela análise das respostas dos estudantes, outro resultado foi a elaboração de um produto educacional na forma de *Guia didático* para o professor, que foi pensado a partir de toda a pesquisa desenvolvida, de modo a contribuir com os professores que desejam melhorar o desempenho dos estudantes em relação à aprendizagem de Literatura.

**Palavras-chave:** ensino de literatura; literatura no Ensino Médio; BNCC.

## ABSTRACT

Social changes in the conceptions of language have brought cultural transformations, which influence the teaching of Portuguese language and Literature. Over time, literature teaching has been treated as a subdivision of mother tongue teaching, which contributes to the devaluation of that content, which is not autonomous, as well as other factors that hinder the proper work with Literature. In the context of Brazilian public schools, it is necessary to rethink the teaching of Literature in secondary schools, so that it can include, in addition to aesthetic enjoyment, the construction of criticality by students, through the broadening of their cultural repertoire by having contact, through Literature, with a wide range of cultures and writings. In this context, this paper proposes a study, which is both quantitative and qualitative (Creswell; Creswell, 2021, with a literature review that includes authors such as Dalvi (2013, 2021), Zilberman (2004, 2012, 2021), Cosson (2009, 2020, 2021), Colomer (2022), among other researchers. In addition to the theoretical fortune of the authors, the research considered official normative documents, such as the National Curriculum Parameters (PCNs) (Brasil, 1997, 2000a, 2000b) and the National Curriculum Base (BNCC) (Brasil, 2018). The literature review helped to identify hypotheses about students' possible lack of interest in learning Literature, based on which a semi-structured questionnaire was prepared and applied to third-year high school students from a public school in a city in the south of Minas Gerais. The research is based on the hypothesis that the teaching of Literature in the contemporary context does not arouse students' interest, which is why the research research problems are: what are the possible causes of students' lack of interest in teaching and learning Literature? What is the students' perception of the Literature teaching they have access to? As objectives, the research aims to understand the perception of the students surveyed, in order to list hypotheses for the reasons for this lack of interest, also aiming to understand the students' difficulties in relation to teaching-learning literature and what expectations the students have in relation to how Literature should be developed at school, with the possibility of inserting Digital Communication and Information Technologies (DICTs). One of the questions raised by this research is how contemporary schools can teach literature in such a way as to contribute to the expansion of students' literary corpus, as well as contributing to the development of literary reading and its own specific language. Data analysis was carried out using the questionnaire, grouping similar answers so that quantitative graphs and qualitative considerations could be compiled. In addition to the results obtained by analyzing the students' answers, another result was the creation of an educational product in

the form of a teaching guide for teachers, which was developed on the basis of all the research carried out, in a manner that contributes to teachers who wish to improve their students' performance in relation to literary learning.

**Keywords:** teaching literature; literature in the secondary school; BNCC.

## INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa, voltada para o ensino de Literatura no Ensino Médio, possui impactos social, cultural, tecnológico e educacional para a comunidade acadêmica da UFLA e para a comunidade escolar das escolas públicas, além de possuir impactos potenciais para um contexto educacional mais amplo. Em um contexto imediato escolar, ao ser aplicado, o produto educacional *Guia Didático*, que é voltado para professores, tem caráter extensionista. Assim, os impactos diretos recaem sobre estudantes do Ensino Médio da escola na qual o produto educacional for aplicado, sobre docentes e técnicos da área de Literatura e Educação, além de gestores escolares. Potencialmente, ao ficar disponível na Internet, nas plataformas de divulgação da CAPES ou de outros repositórios acadêmicos e educacionais, tanto a pesquisa quanto o *Guia Didático* podem ter alcance maior, podendo ser acessado por professores e pesquisadores de todo o país, o que lhes confere também impactos econômicos, na medida em que estão em formato digital e na medida em que podem ser aplicados a diferentes contextos escolares. Em termos sociais, a pesquisa pensa como a desvalorização da Literatura e outros aspectos socioeconômicos do contexto escolar contribuem com o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem e leitura literárias. Ao refletir sobre a desvalorização da Literatura e da leitura literária, é possível refletir como a proficiência (ou a falta dela) na leitura impacta a sociedade como um todo, inclusive, no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho. No que diz respeito aos impactos culturais, tecnológicos e educacionais, estes se fazem presentes na medida em que a pesquisa propõe os letramentos literário e tecnológico, bem como propõe a ampliação do repertório cultural dos estudantes por meio da leitura literária, aliada ao uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs), o que permite novas possibilidades pedagógicas, visando a promover a fruição estética das obras literárias. Em termos culturais, a pesquisa contribui ao pensar a Literatura como ferramenta na formação essencial e crítica dos estudantes, a fim de que tenham uma compreensão mais aprofundada dos textos e das realidades sociais e culturais. A pesquisa se classifica nas áreas temáticas de **Cultura e Educação** da Política Nacional de Extensão, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com propostas inovadoras. Além disso, alinha-se com vários Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), como o **ODS 4 (Educação de qualidade)**, ao promover o acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, e o **ODS 10 (Redução das desigualdades)**, ao buscar ampliar o repertório cultural e literário, aliado ao uso de tecnologias, dos estudantes de escolas públicas.

## IMPACT INDICATORS

The research, focused on the teaching of literature in secondary schools, has social, cultural, technological and educational impacts for the UFLA academic community and the public school community, as well as having potential impacts for a wider educational context. In an immediate school context, when applied, the educational product, a Teaching Guide, which is aimed at teachers, has an extensionist character. Thus, the direct impacts fall on high school students in the school where the educational product is applied, on teachers and technicians in the field of Literature and Education, as well as school administrators. Potentially, by becoming available on the Internet, on the CAPES dissemination platforms or other academic and educational repositories, both the research and the Teaching Guide can have a wider reach, and can be accessed by teachers and researchers from all over the country, which also gives them economic impacts, insofar as they are in digital format and they can be applied to different school contexts. In social terms, the research considers how the devaluation of Literature and other socio-economic aspects of the school context contribute to students' lack of interest in literary learning and reading. By reflecting on the devaluation of Literature and literary reading, it is possible to reflect on how proficiency (or lack thereof) in reading impacts society as a whole, including access to the labor market. As far as cultural, technological and educational impacts are concerned, these are present to the extent that the research proposes literary and technological literacy, as well as expanding students' cultural repertoire through literary reading, combined with the use of Digital Communication and Information Technologies (DICTs), which allows for new pedagogical possibilities aimed at promoting the aesthetic enjoyment of literary works. In cultural terms, the research contributes to thinking of Literature as a tool in the essential and critical formation of students, so that they have a deeper understanding of texts and social and cultural realities. The research falls within the thematic areas of Culture and Education of the National Extension Policy, contributing to the development of pedagogical practices with innovative proposals. In addition, it is aligned with several United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs), such as **SDG 4 (Quality education)**, by promoting access to inclusive and quality education, **and SDG 10 (Reducing inequalities)**, by seeking to expand the cultural and literary repertoire, combined with the use of technologies, of public school students.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2.1 – Exemplo de habilidades referentes ao ensino de Literatura extraído do CRMG/2024 .....	74
Figura 2.2 – Sumário das Eletivas Ofertadas pela SEE/MG em 2023.....	76
Figura 2.3 – Sumário das Eletivas a serem ofertadas pela SEE/MG em 2024.....	76
Figura 2.4 – Ementa e Objetivos do Componente Curricular <i>Literatura e Criação Literária</i> em 2023.....	78
Figura 2.5 – Ementa e Objetivos do Componente Curricular <i>Literatura e Criação Literária</i> para 2024 .....	79
Gráfico 4.1 – Início do contato dos estudantes com a Literatura e Livros Literários.....	112
Gráfico 4.2 – Acesso a livros literários em casa.....	113
Gráfico 4.3 – Acesso a livros literários na escola.....	113
Gráfico 4.4 – Gosto pela leitura .....	115
Gráfico 4.5 – Formato dos textos lidos.....	115
Gráfico 4.6 – Tipos de leitura nas horas vagas .....	116
Gráfico 4.7 – Frequência semanal de leitura de livros literários .....	117
Gráfico 4.8 – Pessoas que incentivam a leitura de textos e livros literários .....	119
Gráfico 4.9 – Nível de satisfação com as aulas de Literatura e livros literários indicados pela escola .....	120
Gráfico 4.10 – Livros lidos na escola despertam interesse dos estudantes.....	123
Gráfico 4.11 – Abordagem dos professores em relação à Literatura.....	124
Gráfico 4.12 – Dificuldades dos estudantes em relação às aulas de Literatura.....	127
Gráfico 4.13 – Relevância do ensino de Literatura para a formação escolar, intelectual e pessoal.....	128
Gráfico 4.14 – Sugestões para as aulas de Literatura serem melhores, mais motivadoras e mais interessantes.....	134
Gráfico 4.15 – Como o uso de tecnologias digitais tornaria as aulas de Literatura mais interessantes.....	137

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 4.1 – Sugestão de textos da Internet para a aula de Literatura .....	<b>131</b>
Tabela 4.2 – Preferência acerca dos tipos de leitura, temas e assuntos .....	<b>132</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVAS DA LITERATURA NA ESCOLA.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1</b>	<b>A Literatura no contexto atual .....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>A crise do ensino de Literatura no contexto da ampliação do acesso à educação .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>A formação dos professores para o Ensino de Literatura .....</b>	<b>35</b>
<b>2.4</b>	<b>O uso de TDICs e o ensino-aprendizagem de Literatura .....</b>	<b>38</b>
<b>2.5</b>	<b>O ensino de Literatura no Brasil sob o ponto de vista dos documentos oficiais .....</b>	<b>44</b>
<b>2.5.1</b>	<b>A junção e a separação da Literatura a outras disciplinas .....</b>	<b>44</b>
<b>2.5.2</b>	<b>A Literatura pelos PCNs e PCNEM .....</b>	<b>47</b>
<b>2.5.3</b>	<b>A Literatura pela BNCC .....</b>	<b>53</b>
<b>2.5.4</b>	<b>O ensino de Literatura sob o ponto de vista dos itinerários formativos em Minas Gerais .....</b>	<b>71</b>
<b>3</b>	<b>OUTRAS CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA .....</b>	<b>82</b>
<b>3.1</b>	<b>Paradigmas para o ensino de Literatura ao longo da história.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2</b>	<b>Afinal de contas, o que ensinar nas aulas de Literatura, de acordo com os autores? .....</b>	<b>92</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE LITERATURA SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES .....</b>	<b>105</b>
<b>4.1</b>	<b>Metodologia .....</b>	<b>105</b>
<b>4.2</b>	<b>Por que abordar o ensino-aprendizagem de Literatura do ponto de vista dos estudantes? .....</b>	<b>108</b>
<b>4.3</b>	<b>Acesso à leitura literária pelos estudantes, frequência e tipo de leitura realizada .....</b>	<b>111</b>
<b>4.4</b>	<b>Ensino de Literatura e leitura literária na escola .....</b>	<b>119</b>
<b>4.5</b>	<b>Conceito de texto literário e gêneros e temas preferidos para a leitura literária .....</b>	<b>129</b>
<b>4.6</b>	<b>Afinal de contas, o que ensinar nas aulas de Literatura, de acordo com os estudantes? .....</b>	<b>134</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
	<b>APÊNDICE A - Questionário sobre o Ensino de Literatura no Ensino Médio ...</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICE B - Produto Educacional .....</b>	<b>162</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura<sup>1</sup> no Brasil, em especial no Ensino Médio, vem apresentando, no contexto hodierno, um evidente entrave, que afeta os professores, que se sentem desamparados sem saber o que e como ensinar, e que afeta os estudantes que, desmotivados pela maneira como esse ensino é conduzido, passam a não reconhecer o valor das obras literárias em suas atividades escolares. Parte do desinteresse dos estudantes pela Literatura diz respeito ao próprio ensino desse conteúdo. No nosso entendimento, alguns fatores contribuem para a desvalorização do ensino de Literatura, sobre os quais discorreremos a seguir.

Um deles é a interpretação de documentos oficiais curriculares, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, (Brasil, 2018), que pode levar a inferir que a Literatura deve ser tratada como um pretexto para o ensino de outros conteúdos curriculares, a saber conteúdos relacionados ao uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs) e Artes. Em relação a esses documentos oficiais, integrada ao Ensino de Língua Portuguesa, muitas vezes a Literatura não recebe o tratamento adequado pelos professores, o que a torna menos importante ou inferior a outros conteúdos ligados ao ensino da língua vernácula. Isso faz com que ocorra o trabalho tangenciando, sem aprofundamento, dado à Literatura.

Devido ao grande número de informações, pressupostos e descritores presentes nos documentos oficiais, como a Base Nacional Curricular (Brasil, 2018), quando tomados na prática cotidiana escolar, acabam por suscitar uma noção implícita de que a Literatura deve ser trabalhada, não como um componente curricular com suas especificidades, mas vinculada a outros conhecimentos, tais como as Artes e as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação. Aguiar (2007, p. 20), muito antes da publicação da BNCC, já evidenciava que “a Literatura é pretexto para o ensino de outras disciplinas”. Além disso, a pouca carga horária dedicada à Literatura não permite que esta seja ensinada com a profundidade necessária a despertar o interesse nos estudantes, já que no contexto atual é apenas mais um dos vários conteúdos afetos ao ensino de Língua Portuguesa, esta que engloba o ensino de gramática, Literatura e produção de texto.

---

<sup>1</sup> Optamos por escrever o nome do conteúdo em letra maiúscula, como maneira de valorizar essa área do conhecimento.

Não defendemos, porém, que o ensino de Literatura seja desvinculado do ensino das outras artes, mesmo porque as artes em geral possuem uma interpretação artística e estética específica e conversam entre si. Contudo, não concordamos que o ensino de Literatura seja secundarizado, visando ao objetivo de promover, sobretudo, o letramento digital. Em uma leitura desatenta da BNCC, alguns professores podem ter a sensação de que o ensino literário é um pretexto para a promoção do uso de tecnologias digitais. Acreditamos que o ensino de Literatura deva ser o foco das práticas pedagógicas e, a partir dele, outras práticas podem ser acrescentadas, dentre elas, as práticas que envolvem as tecnologias digitais.

Em seguida, acerca do ensino de Literatura, entendemos que este, em muitas escolas do Ensino Médio brasileiro, tornou-se sinônimo do ensino de história da Literatura, que passou a ser dividida em períodos literários. No Ensino Médio, estuda-se a análise literária<sup>2</sup> de fragmentos ou resumos das obras, análises estas que dizem respeito ao tema das obras, à biografia do autor e ao período literário a que as obras pertencem, mas não se estuda o objeto em si, ou seja, a própria obra literária de modo integral.

Compartilham o mesmo entendimento Adriana Pin e Maria Amélia Dalvi (2023), que discorrem que “há um tradicionalismo no ensino de literatura que se dá por satisfeito com a abordagem pedagógica em pretensas escolas literárias”, as quais tomam as obras consideradas como “cânones escolares” a fim de confirmarem as “características ‘de época’ em dados momentos históricos” (Pin; Dalvi, 2023, p. 4). É do mesmo entendimento Aguiar (2007, p. 20), observa que existe “a ausência do ensino de literatura, em favor do ensino sobre a literatura” e, no Ensino Médio, ocorre uma “sucessão de datas, autores, obras e períodos literários a serem memorizados”.

Entendemos ainda que há também professores que utilizam o texto literário para justificar o ensino de gêneros textuais ou para inserir conteúdos gramaticais. No mesmo sentido, Aguiar (2007), aponta que, a fim de cumprir uma educação formal, a escola precisa cumprir currículos, disciplinas e programas que devem ser repassados aos alunos. Desse fato, deriva o tratamento inadequado dado ao texto literário, primeiro porque ele é apresentado em fragmentos e, segundo porque, “na maioria das vezes, a literatura converte-se em material para exercícios gramaticais e modelo de linguagem coloquial ou formal, o que ela não é” (Aguiar, 2007, p. 20).

---

<sup>2</sup> Geralmente o que se propõe é a leitura de resumos de obras literárias, acrescida de comentários sobre os temas das obras, seu contexto histórico e o período literário a que pertencem, além da leitura da biografia dos autores, sem contudo, haver aprofundamento crítico ou leitura da obra integral.

Sobre esses aspectos ora elencados, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) parecem reconhecer essa prática entre os docentes e orientam que o ensino de língua portuguesa deve partir da concepção de língua/linguagem como interação social, em contraposição a abordagens tradicionais, orientando que o ensino de gramática tradicional e de história da Literatura sejam relegados a um segundo plano, acrescentando que “O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura” (Brasil, 2000, p. 18).

Outro fator diz respeito ao acervo das bibliotecas escolares e ao funcionário da biblioteca escolar. É flagrante que, em muitas escolas públicas, o acervo é insuficiente para propiciar o adequado trabalho com a Literatura. Acrescente-se a isso a falta de treinamento do funcionário da biblioteca escolar, conforme discorre Rildo Cosson (2020), o que será tratado posteriormente.

Um outro aspecto que contribui para a desvalorização da Literatura é o fato de que os estudantes, principalmente do Ensino Médio, parecem não se sentirem interessados na leitura de livros literários e não conseguem realizar a leitura de obras mais complexas. No Brasil, o ensino de Literatura na escola enfrenta muitos desafios, sendo que um deles parece se referir à própria especificidade da linguagem literária, que é de difícil compreensão para alguns estudantes e mesmo para alguns professores, devido à sua formação. Enquanto, por um lado, os estudantes não compreendem por que estudam Literatura, e se não foram, desde crianças, estimulados a apreciar esteticamente o texto literário, por outro, os professores, principalmente do Ensino Médio, encontram dificuldades no que diz respeito a lecionar Literatura de forma eficiente. Segundo Cosson (2009, p. 25), “estamos diante da falência do ensino de literatura” porque a “Literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”.

Muitos estudantes não são estimulados a ler desde a infância e não há trabalho suficiente com a Literatura ao longo da vida escolar dos alunos. Devido a isso, entendemos que os professores do Ensino Médio enfrentam maiores dificuldades que os professores do Ensino Fundamental, primeiramente porque a Literatura classificada como “infantil” é mais presente nas aulas do ensino fundamental, ainda que não haja, por parte de um grande número de professores, uma sistematização do ensino de Literatura. Essa falta de sistematização leva, principalmente na fase infantil, à busca pelo contato com livros, visando a uma experiência de leitura prazerosa e acrítica, além do “contato estereotipado”<sup>3</sup> com a emoção na leitura, em

---

<sup>3</sup> Esse contato estereotipado diz respeito a ler as obras literárias, especialmente os poemas, com entonação, buscando a "emoção" na leitura.

detrimento de um esforço reflexivo, como assinala Dalvi (2013). Outrossim, a má formação no Ensino Fundamental para a Literatura pode culminar, no Ensino Médio, nas possíveis dificuldades de leitura, por parte dos estudantes, de obras literárias mais sofisticadas e no desafio, por parte dos professores, no ensino adequado de tal conteúdo.

Outro quesito é que as funções que antes cabiam à Literatura e aos textos de ficção de alimentar o imaginário e a necessidade de fantasia dos seres humanos passaram a ser vinculadas aos usos dos produtos culturais advindos das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação. No que diz respeito à função de alimentar o imaginário e a fantasia das pessoas, esta outrora era desenvolvida pela leitura do livro literário e, no contexto atual, foi em grande parte substituída pelo cinema e pelo uso das tecnologias, conforme aponta Teresa Colomer (2022). Disso derivam outras questões didáticas, como, por exemplo, a substituição da leitura de um livro literário pela exibição de um filme, por alguns professores, em uma clara simplificação do texto literário, conforme será abordado posteriormente.

Outro fator de desvalorização é a formação dos professores em relação ao ensino de Literatura. É comum que alguns docentes adotem a postura de um ensino literário que privilegia o estudo de escolas de época em detrimento da leitura literária, influenciados pela maneira como a Literatura foi abordada no curso superior e pela repetição de padrões de como aprenderam Literatura enquanto estudantes do Ensino Médio. Outrossim, ainda existe uma defasagem em relação à formação continuada de professores de Literatura, o que pode impossibilitar a melhora de suas práticas em relação ao ensino desse conteúdo.

Por fim, como último aspecto a ser mencionado, consideramos que existe a confusão interpretativa por grande parte dos professores em relação ao termo *fruição estética*, aplicado às artes em geral e à Literatura. Em alguns momentos, é comum associar a *fruição* com a noção de *prazer*. Em relação à associação do termo *fruição* com prazer, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (Brasil, 2018) informa que, para o Ensino Médio, no campo artístico-literário, busca-se “a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral”, que colocam em jogo a “continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (Brasil, 2018, p. 503).

Entretanto, acerca da questão da fruição abordada pela BNCC, entendemos que, no documento, existe uma ausência de clareza sobre o que ensinar em Literatura. Para Regina Zilberman (2012, p. 214), no Brasil, “a falta de transparência da política de formação de leitores no ensino médio deixa o professor à deriva”. Essa falta de clareza pode fazer com que alguns professores, sem perceber, acreditem que a fruição se trata apenas de oferecer obras

que proporcionem a leitura prazerosa por parte dos estudantes, o que, de nenhuma forma, resolve a questão do ensino de Literatura na escola. Nesse sentido, Cosson (2009) entende que o ensino de Literatura deve ser organizado seguindo objetivos da formação do aluno e que o letramento literário<sup>4</sup>, tido como uma prática social, é de responsabilidade da escola.

Diante do exposto, no contexto contemporâneo, que envolve alunos com defasagem de leitura e de aprendizagem, existe a seguinte problematização: qual seria, então, o papel da Literatura no contexto escolar? Nesse sentido, a justificativa desta pesquisa se dá na medida em que busca conhecer como a Literatura pode ser lecionada de maneira a aproximar-se dos anseios dos estudantes, o que pode vir a trazer novas perspectivas na forma como ela é abordada e ensinada na escola. A relevância social deste estudo expressa-se quando, ao ministrar atividades mais profícuas para ensino de Literatura, espera-se que o texto literário, ao atrair o interesse dos estudantes, possa promover-lhes mais criticidade na maneira como os alunos se relacionam entre si e com os textos que leem.

Enquanto professores de Literatura, em alguns momentos podemos organizar as leituras literárias tendo como foco o gosto dos estudantes e a leitura praticada pelo simples prazer. Contudo, esse posicionamento não deve ser o principal em relação às metodologias para o ensino de Literatura. Considerando que, em princípio, nem tudo o que se aprende na escola é aprendido por gosto ou por prazer, esperamos atingir uma possibilidade de caminho para que o professor, ao ensinar Literatura, possa confluir entre o ensino daquilo que é essencial para estudante com aquilo que possa atrair o interesse dele. A partir dessa confluência, produzimos o Produto Educacional, em forma de *Guia Didático* (Apêndice B). Tudo isso tem por base estudos de autoras e autores que pesquisam sobre o ensino de literatura e sobre letramento literário, sobretudo no contexto do Ensino Médio, bem como documentos oficiais, com destaque para a BNCC, e leis brasileiras que objetivam nortear e/ou determinar como a Literatura deve ser trabalhada nas escolas nacionais.

Partimos da hipótese de que o ensino de Literatura, tal como é praticado no Ensino Médio, não desperta o interesse dos alunos, pois o tempo dedicado à leitura de um livro concorre diretamente com o tempo dedicado pelos estudantes a outras formas de entretenimento, geralmente vinculadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, sendo que os estudantes preferem dedicar seu tempo às atividades como o uso de redes sociais, jogos, filmes, séries, dentre tantas outras opções oferecidas pelas tecnologias

---

<sup>4</sup> *Letramento Literário* é um termo cunhado por Graça Paulino, em 1990, e utilizado por Cosson (2009, 2020), o qual tem por objetivo designar a construção literária de sentidos por meio da apropriação literária.

digitais. Contudo, não se trata de abolir estratégias de ensino que envolvam o uso das TDICs, mas de incorporá-las ao ensino de modo que não se sobreponham ao ensino de Literatura.

De acordo com o contexto exposto, nossos problemas de pesquisa são: qual é a percepção dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio a respeito do ensino de Literatura ao qual têm acesso? A partir dessa percepção, quais as possíveis causas para o desinteresse dos estudantes pelo ensino-aprendizagem de Literatura e/ou pela leitura literária no Ensino Médio? A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender essa percepção e elencar hipóteses para as razões do desinteresse, pesquisando estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública acerca do ensino de Literatura e confrontar os dados obtidos com a legislação vigente e os trabalhos teóricos voltados ao tema.

São objetivos Secundários: i) compreender as dificuldades dos discentes quanto ao acesso e à aprendizagem de Literatura; ii) apontar como os estudantes esperam que a Literatura seja trabalhada na escola; iii) comparar as expectativas identificadas com o atual formato de oferta dos conteúdos de Literatura; iv) identificar as expectativas dos estudantes quanto à inserção de TDICs no ensino de Literatura; v) propor sequências didáticas, elencadas no produto educacional em apêndice, estruturadas em um guia para o professores, as quais aproximam, na medida do possível, o ensino de Literatura teorizado pelos autores e documentos oficiais das expectativas e percepções dos estudantes, partindo do pressuposto de que não cabe ao professor simplificar o ensino crítico e necessário de Literatura .

Trata-se de uma pesquisa mista, vez que é, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa (Creswell; Creswell, 2021), com revisão bibliográfica, aliada a um estudo de caso, a fim de identificar possíveis fatores que podem influenciar na questão pesquisada. Primeiramente foi feita a revisão teórica de autores e de documentos oficiais e, posteriormente, a análise de respostas por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública sul-mineira, obtidas por meio de um questionário semiestruturado. A pesquisa envolvendo estudantes foi submetida ao Comitê de Ética da UFLA, sendo por ele aprovada.

A dissertação encontra-se assim dividida:

- a) capítulo 1, que discorre sobre as perspectivas sobre o ensino de Literatura na escola, no contexto atual, à luz de documentos oficiais norteadores e normativos;
- b) capítulo 2, que discute o ensino de Literatura, do ponto de vista de alguns pesquisadores da área;
- c) capítulo 3, que aborda as respostas dos estudantes ao questionário semiestruturado, verificando a percepção dos alunos acerca do ensino de Literatura na escola, dos tipos de leitura que realizam e suas sugestões para melhoria do ensino de Literatura;

- d) considerações finais;
- e) referências;
- f) produto educacional, em apêndice, que se trata de um guia didático com propostas de atividades para a promoção do ensino de Literatura a partir da leitura integral de uma obra literária.

O capítulo a seguir tem por objetivo tecer considerações sobre o que se espera, no contexto atual, de como a Literatura seja trabalhada na escola, a partir dos documentos oficiais. Trata ainda, sobre as dificuldades do ensino de Literatura, especialmente na escola pública, como a crise no ensino desse conteúdo. Dentre as dificuldades, também foi elencada a questão da formação do professor de Literatura. Além disso, o uso das tecnologias digitais interfere, diretamente, no processo de leitura das pessoas em geral. O capítulo discorre, ainda, sobre como a Literatura, ao estar subordinada ao componente curricular de Língua Portuguesa, sofre desvalorização, por não se tratar de uma disciplina autônoma. Por fim, as subseções do capítulo mostram a visão dos documentos oficiais brasileiros em relação ao ensino desse conteúdo.

## **2 PERSPECTIVAS DA LITERATURA NA ESCOLA**

Este primeiro capítulo tem por objetivo a revisão da fortuna bibliográfica acerca do ensino de Literatura no contexto atual, bem como sobre as orientações constantes em documentos oficiais acerca do tema. Para tal, o capítulo está dividido em quatro seções, que apresentam: 1) a contextualização da Literatura na sociedade contemporânea; 2) a crise no ensino de Literatura no contexto das aulas ministradas para o Ensino médio; 3) de que forma a legislação e os documentos oficiais no Brasil, com destaque para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam como a Literatura deve ser trabalhada na escola; 4) em um contexto mais específico, como documentos recentes em Minas Gerais dedicam espaço ao ensino de Literatura.

### **2.1 A Literatura no contexto atual**

O Ensino de Literatura, no Brasil, tem passado por transformações significativas ao longo dos anos. No país, o ensino voltado para os períodos literários, com leituras de textos fragmentados em estilos de época, tem sido algo predominante. Cosson (2009) acredita que uma parte dos professores tem tratado a Literatura como apêndice nas escolas, ou seja, como algo desnecessário e ultrapassado, que deveria ser abolido, o que justifica o fato de que, no Ensino Fundamental, o ensino de Literatura é tratado como prática de leitura, desvinculada de quaisquer objetivos, e, no Ensino Médio, reduzido ao ensino de história literária, para o qual é dedicada apenas uma aula por semana.

Zilberman (2012), por sua vez, discorre que o nível de consumo de material impresso e, conseqüentemente de leitura, no Brasil, sempre foi baixo. Na tentativa de solucionar esse problema, o Estado busca prover os leitores com livros, equipando bibliotecas através do patrocínio de programas de acesso a livros. Entretanto, a leitura, que deveria ser prazerosa, transforma-se em uma obrigação imposta à escola. Surge, em relação à leitura, um paradoxo: o ensino da leitura em geral, em caráter democrático, que tem por dever ser extensiva a todos e emancipadora, passa a ter caráter coercitivo na aplicação da leitura literária no âmbito escolar e, por fim, passa a atender interesses capitalistas daqueles que fazem a edição de livros literários.

Apesar dos esforços do Estado em promover programas com distribuição de livros literários, entendemos que muitas escolas públicas no Brasil ainda possuem bibliotecas precárias, que pouco podem contribuir com a formação literária dos estudantes. Mesmo os

profissionais da biblioteca, por vezes, não estão preparados para assumirem seu posto, assunto sobre o qual abordaremos adiante.

Sob outro aspecto, o modelo de ensino de Literatura tem sido discutido e repensado atualmente, uma vez que se espera que a Literatura possa atingir objetivos de leitura crítica e que sirva como base para a interpretação textual dos estudantes. Documentos normativos oficiais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), por exemplo, determinam que a leitura literária deve ter contemplada a função da fruição estética, artística e cultural, função esta que os textos literários são capazes de promover.

No cenário contemporâneo e a partir da leitura da BNCC, presume-se que os estudantes devam desenvolver habilidades e competências voltadas para a interpretação de textos e leitura crítica. Nesse sentido, os estudantes devem ser capazes de fazer comparações sócio-históricas de suas leituras, identificando figuras de linguagem, símbolos, recursos estilísticos e estéticos, a fim de chegarem às suas próprias interpretações sobre os textos lidos e fruir esteticamente dos textos literários.

Outro ponto diz respeito ao valor do cânone literário na contemporaneidade. Este cânone passou a ser questionado, cuja leitura pode ser relevante se puder, de alguma forma, servir de intermédio para o confronto com a realidade dos estudantes. Em uma sociedade cujos valores reivindicam cada vez mais que a escola promova uma educação inclusiva e diversificada, respeitando as diferenças, os textos considerados canônicos tendem a dividir espaço com obras contemporâneas, de diferentes tradições culturais, e escritas por autores tidos como marginalizados.

Em relação à educação literária, no Brasil, na atualidade essa passa a ter a função de promover o acesso a diferentes vozes e culturas, seja a cultura latino-americana, indígena ou africana. Nesse sentido, Zilberman (2012) defende que, em relação ao seu ensino, o conceito de Literatura deve ser alargado, no sentido de que o professor deve levar em conta o universo dos estudantes, não apenas limitando a Literatura ao conjunto de obras clássicas.

Um outro aspecto importante a ser considerado é como o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem influenciado no comportamento social, o que, por si só, requer uma mudança na maneira de ensinar e aprender. No que diz respeito ao ensino de Literatura, os blogues, as redes sociais, os *e-books*, o *Whatsapp* e tantas outras ferramentas podem ter um uso profícuo na sala de aula, se houver planejamento dos docentes e se forem bem utilizadas pelos estudantes. Sobre esse aspecto, Zilberman posiciona-se, defendendo que “participar, pois, do ‘admirável mundo digital’, sem renunciar à experiência de leitura, [...]

talvez seja o melhor que se pode fazer, para quem atua no âmbito da educação” (Zilberman, 2012, p. 235).

Considerando a posição de Zilberman (2012), também acreditamos que é possível tanto o ensino de Literatura, de forma basilar, quanto o ensino com uso de tecnologias digitais: ambos os letramentos, literário e digital, podem ser pensados no contexto escolar sem que um se sobreponha ao outro.

Outra questão em relação ao ensino de Literatura no contexto atual diz respeito ao fato de que há algum tempo, algumas escolas tinham a Literatura como componente curricular em separado, com uma aula por semana. Posteriormente, o currículo integrou a Literatura como parte da disciplina de Língua Portuguesa. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, na parte destinada a Linguagens e Códigos, a Literatura era tida como disciplina a partir da LDB 5692/71. Em tal documento, esta separação não era bem-vista porque dicotomizava Língua e Literatura, reproduzindo um modelo de divisão (Brasil, 2000b).

Integrado ou separado da Língua Portuguesa, de igual forma o tempo destinado ao Ensino de Literatura no Brasil ainda não é suficiente, e essa falta de tempo no currículo não permite que as obras, em sua complexa diversidade, sejam adequadamente exploradas. Acrescente-se a isso o fato de que o modelo de escola atual ainda se concentra no cumprimento de metas e de currículos, bem como na preparação dos estudantes para avaliações externas tais como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a Prova Brasil, que é aplicada pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), e, no caso de Minas Gerais, as avaliações do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública)<sup>5</sup>. Se por um lado as orientações para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) criticavam o ensino e a aprendizagem fragmentados por disciplina, visando ser um preparatório para o ingresso no Ensino Superior por meio dos antigos vestibulares (Brasil, 2002), por outro, atualmente a escola se tornou um preparatório para as avaliações externas.

Diante do contexto contemporâneo, ao professor de Literatura cabe equilibrar a análise crítica com o prazer e a apreciação estética da Literatura, para que os estudantes possam desenvolver uma conexão pessoal e emocional com os textos literários. Na sociedade atual, no Brasil e no mundo, o ensino de Literatura requer uma abordagem mais inclusiva, interdisciplinar, diversificada, crítica e participativa. Essa abordagem deve incluir a

---

<sup>5</sup> As avaliações externas estão previstas na LDB (após a alteração da Lei 13415/2017), que determina, no Artigo 35-A, que: “§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996 [2017]).

exploração de múltiplas linguagens, do uso de tecnologias digitais e tendências à adoção de currículos mais flexíveis, além da valorização da Literatura contemporânea e de autores marginalizados.

Contudo, em contraponto ao que se espera do ensino de Literatura no cenário atual, entendemos que ainda existem várias dificuldades enfrentadas nesse campo no Brasil. Dentre essas dificuldades, podem ser incluídas: a falta de formação e remuneração adequadas dos professores, bem como da promoção de uma educação continuada; a carência de recursos das escolas públicas, sejam humanos ou materiais; a falta de espaço escolar para a prática da leitura; a precariedade do acesso às bibliotecas escolares e do atendimento do bibliotecário escolar, bem como de sua manutenção com aquisição de livros; a precariedade das tecnologias disponíveis no ambiente escolar, especialmente as digitais, as quais poderiam democratizar o acesso a livros digitais.

Além dessas, há outras dificuldades, já mencionadas anteriormente, que dizem respeito à falta de clareza nos currículos para o ensino de Literatura, o ensino de História de Literatura desvinculado da leitura da obra literária e, por fim, o entendimento, por parte de alguns professores, de que a leitura literária no contexto escolar deve ser praticada somente por prazer ou deleite. Essas dificuldades serão tratadas com pormenores ao longo desta pesquisa.

Após discorrermos sobre o que se espera do ensino de Literatura na atualidade e as dificuldades encontradas pelos professores da área, passaremos a tratar, na próxima subseção, sobre os impactos da ampliação ao acesso à educação em relação ao ensino literário.

## **2.2 A crise do ensino de Literatura no contexto da ampliação do acesso à educação**

Entendemos que o ensino de Literatura no Brasil sofre uma flagrante crise no cenário atual. Apesar de haver esforços por parte dos órgãos governamentais, incumbindo a escola de promover a democratização do acesso à leitura, a leitura não atingiu todas as camadas da sociedade e um dos motivos diz respeito ao fato de livros serem caros, além do fato de que, na escola pública, a biblioteca é precária e os livros literários nela existentes ainda são poucos para atender a demanda escolar. É nítida a discrepância entre as escolas públicas e as escolas particulares, principalmente no que diz respeito ao acesso a livros literários e, inclusive, aos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, o conteúdo de Literatura vem sofrendo desprestígio, e, não raro, quando existente, o uso demasiado, descontextualizado e irrefletido das tecnologias digitais de alguma forma contribui para

relegar a leitura literária a um segundo plano. Todas essas afirmações serão explicadas a seguir.

A crise no ensino de Literatura no Brasil vem sendo discutida por alguns autores. Cosson (2020), por exemplo, aponta que existe uma crise no paradigma do ensino de Literatura no Brasil, que envolve as condições de ensino de Literatura na escola, incluindo questões de ordem material, tais como: falta de bibliotecas e acesso a livros, além de outras que envolvem o conceito de Literatura, sua função, sua metodologia de ensino, o currículo, envolvendo ainda o papel do professor e a formação docente. Tal crise, somada à recepção dos alunos, “vai progressivamente marginalizando o ensino da Literatura na escola até seu virtual apagamento” (Cosson, 2020, p. 11).

Sob outra ótica, a democratização do acesso ao ensino público acabou por contribuir para uma crise no ensino de Literatura, uma vez que antes dessa democratização, a Literatura era produzida de forma a ser fonte de fruição estética para a elite, a qual sabia ler e frequentava a escola, que não era acessível a todos. A respeito da expansão da educação, a partir dos séculos XVIII e XIX, Zilberman (2021) aponta que:

[...] o que estava em jogo era menos a universalização da educação e mais a preparação de um público consumidor para novas formas de comunicação em expansão – entre as mais notórias, o jornal, a revista, o livro–, com o bônus de habilitar as pessoas destinadas aos novos lugares de trabalho oferecidos pela ascendente revolução industrial a receberem instruções por escrito, o que dará margem à emergência de uma classe social: a dos proletários. (Zilberman, 2021, pos. 05)

Nesse cenário do surgimento da classe proletária, somado à mudança do acesso à escola, ampliou-se o número de estudantes que a frequentavam. A democratização de acesso, aliada ao crescimento do capitalismo, fizeram com que a difusão da leitura fosse estimulada pelo consumo da matéria impressa (Zilberman, 2012). Apesar da pretensão da democratização da leitura, acreditamos que no contexto atual ela ainda não é tão acessível aos estudantes quanto se pretende que seja, pelo que é necessário repensar o ensino de Literatura. Ao mesmo tempo em que o acesso a livros literários é facilitado, as obras disponibilizadas pela indústria cultural obedecem a lógicas editoriais da sociedade de consumo e, dentro dessa perspectiva, atendem às demandas da sociedade capitalista.

De acordo com Zilberman (2012), partindo de uma filosofia iluminista, a sociedade assimilou padrões de saber e civilidade, com postura mais racionalista, sendo que o padrão de vida burguês era o objetivo a ser alcançado, e, neste contexto, a valorização da leitura surge com caráter emancipador e utilitário, sendo ela um meio de acesso ao ideal liberal burguês e à

difusão do saber. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que a Literatura se converte em um direito inalienável do indivíduo, pelo qual se mede o maior ou menor grau do exercício da democracia, ao ser alargada pela industrialização e pelo consumo de massa, a mesma Literatura passa a atender interesses editoriais. A “indústria brasileira do livro cresceu quando a escola se expandiu, sem que necessariamente o público leitor fora da escola tenha aumentado” (Zilberman, 2012, p. 93-94).

Por outro lado, a expansão do capitalismo tornou agudas as desigualdades sociais em decorrência das diferenças econômicas e, no Brasil, o ensino público gratuito reitera essa segmentação, devido à estrutura física das escolas, à má remuneração da docência, somando-se ainda o desinteresse do Estado, o que culmina na proliferação de instituições de ensino privadas, calcadas no lucro, que se espelham nos resultados do ENEM e de outros vestibulares. O Estado brasileiro reproduz a desigualdade capitalista no ensino (Zilberman, 2021). Sobre a crise no ensino de Literatura no Brasil, Zilberman (2021) acredita que existe uma segmentação entre os estudantes do ensino público e do ensino privado. A autora expõe que:

[...] a expansão desenfreada do capitalismo determinou a agudização das desigualdades sociais, em decorrência das diferenças econômicas que opõem nações ricas a pobres e que, no interior delas, distanciam cada vez mais a elite - financeira e política – das camadas assalariadas.

No Brasil, a organização educacional reitera segmentação, pois o ensino - idealmente, público e gratuito- direcionado às classes populares é deficitário em todos os níveis: a infraestrutura física (salas de aula, bibliotecas, instalações sanitárias etc.) é precária e insuficiente, as pessoas responsáveis pela docência são mal remuneradas, alunos e alunas não são assistidos de modo satisfatório. Ao descaso dos grupos dominantes e do Estado soma-se o desinteresse dos usuários do sistema público, pois suas demandas raramente são atendidas, resultando em um círculo vicioso de difícil superação. De outra parte, prolifera o ensino privado, calcado nos lucros e nos frutos imediatos, espelhados nos resultados em provas nacionais como o ENEM e outros vestibulares (Zilberman, 2021, pos. 6)

Sobre a menção da autora de que os estudantes não são assistidos de modo satisfatório, acreditamos que grande parte dos professores empenham-se em exercer bem o seu papel. Por isso, devemos pontuar que, se tal acontece nas escolas públicas, a causa parece estar mais ligada a ausência de políticas públicas adequadas voltadas para o contexto escolar do que com as práticas docentes. Além disso, muitas questões de cunho socioeconômico, envolvendo os estudantes, são evidenciadas na escola, a qual, sem as políticas públicas a que nos referimos, pode não dispor de meios necessários para melhor assistir os alunos, que necessitam de acesso

a livros, à alimentação, a transporte, à tratamento de saúde básica, dentre outras necessidades assistenciais que, por vezes, a escola não tem sido capaz de suprir.

Sobre as provas do ENEM e dos vestibulares remanescentes e sua relação com a Literatura, a mesma autora acredita que, a partir da década de 1990, principalmente, o Ensino Médio transformou-se em uma ponte para o ensino superior, e, dentro desse contexto, o ensino de Literatura não tem funcionalidade e nada o justifica, a não ser a sua utilização pragmática, motivo pelo qual a Literatura transforma-se em objeto de memorização, com ensino de textos fragmentados e da biografia dos autores. Os livros literários não são lidos em sua integralidade, pois, para a realização dessas provas, a lógica dos cursinhos e do uso de resumos das obras literárias são difundidos. Em tempo, outro fator deve ser considerado: mesmo sendo o Ensino Médio uma ponte para a universidade, esta última, por muito tempo, não era acessível a todos, sendo acessível àqueles que eram considerados da elite. Nessa mesma lógica caminha a Literatura, que é também inacessível para as camadas populares (Zilberman, 2012).

Dalvi (2013) observa que, para se tornar acessível e “adequada” à compreensão dos estudantes, a Literatura passa a ser “adaptada, recortada, resumida, retirada de seu contexto de produção” (Dalvi, 2013, p. 124), e essa prática ocorre quando há o resumo ou a adaptação de textos literários originais. Tal atitude consolida um estereótipo difícil de ser quebrado, o de que “basta ler resumos das obras e decorar as características dos períodos literários” (Dalvi, 2013, p. 125).

Colomer (2022), por sua vez, também aborda a questão de a Literatura não ser acessível a todos. Embora sua obra esteja situada no contexto do ensino de Literatura na Espanha, boa parte de seus apontamentos pode ser aplicada ao contexto brasileiro. Embora durante séculos a Literatura tenha exercido papel preponderante no ensino linguístico, na formação moral e na consciência de uma cultura com raízes greco-latinas, isso não significa que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a Literatura fosse adequada à sua capacidade e interesse (Colomer, 2022).

Para a autora, na Espanha, na etapa secundária do período escolar, a princípio o ensino literário passava pelo eixo da retórica e baseava-se na leitura de autores gregos e latinos em sua língua original. No século XIX, houve a substituição desse modelo pelo estudo de história da Literatura nas línguas nacionais, levando ao ensino de uma linha de evolução cronológica literária, com exemplos de textos para que estudantes comprovassem juízos de valor e as características dos períodos estudados, predominando a leitura intensiva de fragmentos de obras, com estudo guiado pelo professor (Colomer, 2022).

Outro ponto diz respeito à relação entre língua e Literatura, a qual tem diferentes enfoques ao longo dos tempos. Ainda segundo Colomer (2022), com o aumento da escolarização, esperava-se que todas as classes sociais tivessem acesso aos clássicos. Entretanto, a leitura em voz alta tinha o objetivo de ensinar a “ler”. Os professores passaram a focar em textos informativos, porque a crença era de que a Literatura era supérflua e era algo próprio das elites sociais, distanciada da maior parte da população. No último quarto do século XX, na etapa secundária o estudo da retórica da Literatura foi substituído pelo da história literária, o que deu lugar a uma formação linguística centrada na reflexão sobre a produção oral e escrita e o uso da Literatura reduziu-se a “obter uma fruição mais qualificada do tempo livre nas sociedades de consumo” (Colomer, 2022, p.35).

De igual modo ocorre no Brasil, uma vez que a leitura da obra literária propriamente dita foi substituída, nas aulas de Literatura, pelo ensino da história da Literatura, dividida em períodos literários. Conforme será abordado posteriormente, a BNCC (Brasil, 2018) não exclui a possibilidade de trabalhar os períodos literários, embora veja esse enfoque como resultado de uma simplificação didática. Em consonância com a fruição alegada por Colomer, a BNCC tem uma postura de ênfase em relação à fruição literária, assunto sobre o qual também abordaremos adiante.

No contexto espanhol, as obras “escolares” serviam para moldar o gosto e para serem imitadas em redação. Havia a predominância de poemas e fragmentos como referência à coletividade cultural ou nacional, além de fábulas e contos curtos para educação de valores e comportamentos. As leituras eram breves e oralizadas, apoiadas no professor (Colomer, 2022). Deduzimos que tal prática se insere no chamado paradigma Moral-Gramatical (Cosson, 2020)<sup>6</sup>, o qual será apresentado na subseção 3.1 desta pesquisa.

Ainda sobre o contexto espanhol e de acordo com Colomer (2022), apesar de, no período entre guerras, o ambiente escolar ter se tornado mais favorável à leitura infantil de livros recreativos, com a incorporação de um profissional na biblioteca, tal tendência teve um espaço minoritário, haja vista que a formação de professores continuou sendo deficiente do ponto de vista literário e os métodos didáticos não tiveram grandes variações (Colomer, 2022).

---

<sup>6</sup>Segundo Cosson (2020), no paradigma Moral-Gramatical o ensino de Literatura cumpria objetivos escolares para aprendizagem da norma culta da própria língua portuguesa e para a formação moral dos estudantes, no contexto da escola ministrada pelos jesuítas, sendo a ênfase dada a obras literárias consideradas como clássicas e como legado cultural da humanidade.

No Brasil, apesar de haver profissionais que trabalham nas bibliotecas escolares, no contexto da escola pública é comum que esses profissionais assumam outras funções que não sejam referentes à biblioteca ou que estejam cumprindo readaptação funcional por não poderem, por questões de saúde, lecionar nas salas de aulas. Nesse mesmo sentido, Cosson (2020) acredita que as bibliotecas escolares, “quando existentes, raramente possuem um acervo atualizado e funcionamento permanente”, além de que “é raro um bibliotecário ou auxiliar de biblioteca devidamente treinado; quando muito há um professor que por questões de saúde foi realocado para atuar na biblioteca” (Cosson, 2020, p. 116). Contudo, devemos ressaltar que a situação da biblioteca e do bibliotecário escolares ocorre por descaso governamental e por falta de uma política pública voltada para a escola básica que leve em consideração essas questões.

Voltando às considerações de Colomer, na década de 1970 o modelo escolar espanhol sofreu profundas transformações que influenciaram diretamente os livros utilizados. Existia a concepção de que as disciplinas de humanidades sustentavam a contribuição da Literatura na construção social do indivíduo e da coletividade de forma inevitável. Entretanto, a partir da Segunda Guerra Mundial o sistema educativo foi diminuindo a importância da Literatura, com consequente perda de seu centralismo na escola, como resultado de processos de mudança. Após o século XX, as sociedades ocidentais se transformaram em pós-industriais, redefinindo a formação escolar. Simultaneamente, houve uma decepção generalizada das sociedades que perderam a esperança no sistema educativo obrigatório como agente de culturalização e democratização social (Colomer, 2022).

A partir da década de 1960, constatou-se o fracasso leitor entre as primeiras gerações de adolescentes que alcançaram o nível secundário, o que impactou o ensino de Literatura. Um novo perfil de estudante aparecia no Ensino secundário. Com a democratização da educação e a necessidade de ampliar a escolaridade de todos os cidadãos até quinze ou dezesseis anos, aliada à explosão demográfica pós-guerra, a composição social dos alunos foi modificada. Agora, formavam-se estudantes procedentes de todos os setores sociais, alunos estes caracterizados como “adolescentes”, com maior autonomia a partir dos doze anos (Colomer, 2022). Estudos sobre a relação entre adolescentes e leitura revelam resultados abaixo das expectativas do projeto social de alfabetização. Isso demonstra o fracasso da educação leitora, de tal maneira que, a partir da década de 1960, o modelo educativo começou a dar sinais de que era inoperante e ineficaz para atender às demandas de uma escola de massas (Colomer, 2022).

Em relação ao Brasil, conforme assinala Zilberman (2012), no período colonial o acesso ao livro e à escola era de responsabilidade dos jesuítas, os quais se preocupavam com a catequização dos índios e cuja educação possuía uma orientação religiosa cristã. Poucos privilegiados escapavam à educação jesuíta, indo estudar na Metrópole. No período monárquico, esse cenário pouco se alterou, apesar da Assembleia Constituinte planejar a alfabetização de grande parte da população por meio de escolas públicas, planos que foram arquivados com a dissolução da Assembleia. A educação popular progrediu pouco no período monárquico, sendo colocada aos cuidados dos governos provinciais que contavam com poucos recursos financeiros. Somado ao fato de que ao elevado número de pessoas de origem africana era vedada a alfabetização, a taxa de analfabetismo no Brasil era de cerca de 70% até o final do século XIX. A educação era negligenciada pelo governo e dependia da iniciativa privada, aumentando o número de institutos pedagógicos.

De acordo com Zilberman (2012), a política educacional se desenrola no século XIX, após 50 anos da independência. Na segunda metade do século XIX o café garantiu, pela sua exportação, o superávit orçamentário e a urbanização e crescimento de cidades, como São Paulo. A organização social começou a se modificar e novas exigências políticas estabeleceram a República como um regime administrativo; houve a supressão da escravidão como regime de trabalho e a adoção do positivismo como visão de mundo. O positivismo pressupõe o racionalismo e o cientificismo, que se propagam pela educação. A chamada “política dos governadores” detinha um poder maior que o do presidente e defende projetos associados à produção agrícola, à pecuária e à exportação do café.

Assim, de acordo com a autora, o modelo tradicional de ensino era elitista e acessível a poucos, dirigido a representantes do poder rural que ambicionavam cargos na administração pública. Escritores e intelectuais, como Olavo Bilac, Coelho Neto e Monteiro Lobato, empreendiam campanhas em prol da alfabetização. Nesse período, os chamados “homens de letras” lutavam pela consolidação de um público leitor, visando à circulação e ao consumo de suas obras, o que lhes garantia sustento e a profissionalização” (Zilberman, 2012, p. 75). A República tentou soluções para o impasse educacional brasileiro, contudo sucumbe ao poder econômico e político de grupos tradicionais. Se por um lado havia esforços para manter a estrutura conservadora elitista de ensino, por outro havia a necessidade de mudança provocada por grupos menos favorecidos, aliada à necessidade de formação de uma mão de obra habilitada para modernizar o país que começa a se industrializar (Zilberman, 2012).

Em continuidade, Zilberman (2012) discorre que, ao longo de algumas transformações, após a revolução de 1930 a escola pública ampliou-se e houve a expansão do

ensino médio profissionalizante; entretanto, a escola particular passou a significar um ensino de melhor qualidade. Na década de 1970 houve a expansão do ensino superior público. Paradoxalmente, a população de baixa renda possuía pouco acesso, por ser menos habilitada aos concorridos exames vestibulares. Inicialmente, no processo educacional no país, a leitura era associada à alfabetização e ao domínio da norma culta urbana dominada pela elite. Predominava a leitura como exemplaridade, com foco em modelos a serem seguidos. Contudo, na década de 1970, e de forma ainda presente nos dias atuais, o livro estava fora do alcance do seu destinatário. Isso se devia à precariedade das bibliotecas escolares e ao alto custo dos livros (Zilberman, 2012).

Atualmente, livros físicos continuam caros, mas a expansão do uso da Internet democratizou o acesso gratuito a livros digitais. Existem programas governamentais, citando como exemplo o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário)<sup>7</sup>, que se esforçam para melhorar o acervo das bibliotecas das escolas públicas. Contudo, em várias escolas, as bibliotecas ainda necessitam de mais investimentos para aquisição de obras literárias.

Voltando ao contexto espanhol, Colomer (2022) identifica algumas causas do desajuste dos estudantes do secundário, que também podem ser aplicadas ao Brasil. Além da representação social da adolescência, a sociedade passou a basear-se na palavra escrita, com a presença de meios de comunicação e implantação de tecnologias digitais. Esses fatores modificaram os usos sociais da língua escrita. A comunicação audiovisual contribuiu para “satisfazer a necessidade de fantasia própria dos seres humanos” (Colomer, 2022, p. 22), oferecendo outros canais para o imaginário coletivo, além de criar mecanismos ideológicos de modelos de comportamento e coesão social. Essas funções eram exercidas pelos meios de comunicação e iam além do simples entretenimento ou informação. Se antes essas funções pertenciam à Literatura, agora passam a ser assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelo uso das tecnologias. Dessa forma, o sistema literário teve que reposicionar seu espaço e função social. Concomitantemente, o discurso tecnológico e científico que passou a emergir no espaço escolar rompeu com o prestígio social das disciplinas de humanidades.

No mesmo entendimento, Andréa Portolomeos e Susana Vieira Rismo Nepomuceno (2022), ao citarem Perrone-Moisés, apontam o descrédito das disciplinas de humanidades em função de um ensino tecnicista “como garantia de um retorno mais concreto à população” e,

---

<sup>7</sup> O PNLD é uma política pública financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar e disponibilizar livros pedagógicos, didáticos e literários para as escolas. Para mais informações, visite: <https://www.edocente.com.br/>.

dentro da lógica capitalista, o campo das humanidades é considerado improdutivo (Perrone-Moisés, 1998, *apud* Portolomeos e Nepomuceno, 2022, p. 12). Portolomeos e Nepomuceno destacam ainda as ideias de Antunes (2015), que acredita que a escola atual tem compartilhado valores da sociedade hodierna, fazendo com ela se aproxime de leituras de comunicação rápida e se afaste dos textos propriamente literários. Isso ocorre pelo fato de o cenário escolar brasileiro não possuir meios materiais, como bibliotecas, e meios imateriais, como a formação continuada do professor para atualização de suas práticas docentes em relação ao ensino de Literatura.

Assim, esse cenário faz com que o contato com a ficção, pelos jovens brasileiros, restrinja-se a produtos de entretenimento, como filmes e séries, o que faz com que a leitura literária seja restrita a um pequeno número de estudantes que possuem estímulo familiar para acessá-la, pelo que deriva o fato de ser a escola a responsável por estimular a leitura literária, com suas habilidades e competências específicas (Antunes, 2015, *apud* Portolomeos e Nepomuceno, 2022).

Retornando a Colomer, outro motivo do desajuste foram as modificações na maneira como as obras literárias circulam na sociedade: os mecanismos modernos de produção editorial e consumo e a internacionalização do mercado geraram uma grande quantidade de obras, que aparecem em vários lugares ao mesmo tempo e em diferentes idiomas. Tal fenômeno dinamiza a antiga função escolar de transmitir uma Literatura nacional e limitada, ordenada e valorizada segundo uma tradição uniforme. A Literatura passou a ter a imagem de bem cultural de acesso livre para todos, sendo escolhido segundo os interesses de cada um e suscetível de produzir uma satisfação imediata (Colomer, 2022). Buscando atender ao desejo do prazer imediato, conforme assegurado por Zilberman (2012), o mercado editorial promove a venda de livros, especialmente *best-sellers*. Nesse contexto, a Literatura, em sua essência, é frequentemente subordinada aos interesses capitalistas de consumo.

Por todo o exposto, observa-se que a leitura literária promovida pela escola permanece ineficiente, enquanto a leitura literária incentivada pelo mercado editorial atende a demandas de consumo, inerentes ao capitalismo. Sabendo que o valor dos livros não é acessível financeiramente, no Brasil, as camadas mais pobres da sociedade podem ter dificuldades para ter contatos com livros, fora do ambiente escolar, durante sua escolarização.

Em outro ponto, a biblioteca de muitas escolas públicas ainda precisam de mais investimentos governamentais, no que se refere à sua estrutura e quantidade e/ou qualidade das obras literárias. Além disso, Cosson (2020) chama atenção para o fato de que várias dessas bibliotecas possuem funcionários pouco treinados para ocupar o cargo. Entendemos

que muitos esforços têm sido empreendidos para a melhoria das condições da escola pública, contudo, ainda há muito o que fazer, não só em relação à biblioteca escolar, como também em relação ao próprio laboratório de informática.

Disso tudo resulta a discrepância entre estudantes da escola privada, com maior poder aquisitivo e melhores condições de comprarem livros, e os estudantes da escola pública, que, por razões financeiras não possuem as mesmas oportunidades de acesso. Embora reconheçamos que as tecnologias digitais e a Internet permitem explorar uma gama de possibilidades para acesso a livros literários gratuitos, o acesso à rede e aos dispositivos tecnológicos ainda precisa ser democratizado na escola pública, cujos estudantes têm pouco acesso a livros físicos e precário acesso às tecnologias digitais.

A seguir, exploraremos como a formação do professor de Letras, no Brasil, contribui com a desvalorização do Ensino de Literatura no contexto da escola básica. Conforme apontado na introdução, um dos desafios em relação ao ensino de Literatura na escola básica diz respeito à própria formação do professor. A próxima subseção tem por objetivo abordar sobre como a formação dos professores para o Ensino de Literatura influencia no ensino-aprendizagem desse conteúdo, contribuindo com as dificuldades que o ramo do ensino literário tem enfrentado no Brasil.

### **2.3 A formação dos professores para o Ensino de Literatura**

Refletindo sobre o ensino de Literatura no Ensino Superior, no cenário europeu, Tzvetan Todorov (2009) acredita que a obra literária não é estudada em sua integralidade nos cursos superiores. O autor acredita que a Literatura está em perigo, uma vez que, nas palavras do autor, “reduzida ao absurdo”, nos cursos não se ensina sobre o que falam as obras literárias, mas sobre o que falam os críticos, o que se torna um absurdo, no sentido de que a leitura literária deixa de ser conduzida como meio de propiciar a reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade. O objeto de estudo é, então, não a obra em si, mas aquilo que se fala sobre a obra literária: estuda-se a disciplina, de maneira abstrata, mas não se estuda seu objeto, que é obra literária e o sentido que ela possui. O objeto de estudo diz respeito a construções abstratas, “forjadas pela análise literária, a fim de abordar as obras”, e essas construções não dizem respeito “ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam” (Todorov, 2009, p. 28).

No contexto da Espanha, Colomer (2022), ao fim da década de 1980, houve a proposta “comunicativa” do ensino de língua e Literatura e, talvez pelo fato de os docentes da escola

secundária terem tido uma formação universitária dividida entre língua e Literatura, eles privilegiaram o ensino de língua em vez do ensino de Literatura, esta última que não era considerada como importante. A prática docente levava os professores a ensinarem a ler e escrever “textos funcionais”. Colomer destaca que, apesar disso, a restrição da Literatura para a formação linguística dos estudantes não foi benéfica, mesmo porque a familiarização dos alunos com os usos sociais da escrita não ocorre de maneira mecânica.

Segundo Colomer (2022), professores do ensino secundário que tiveram uma formação universitária dividida entre língua e Literatura, no exercício da profissão, possuem dificuldade de juntar as duas atividades, o que faz com que esses professores acabem por suprimir o ensino de Literatura. A exemplo da Espanha, de igual forma ocorre no Brasil: o conteúdo de Literatura é, atualmente, uma subdivisão do componente curricular de Língua Portuguesa, o que não favorece o ensino literário, já que inevitavelmente, diante de tantas competências a serem desenvolvidas pelo professor de Língua Portuguesa, o ensino de Literatura pode vir a ser relegado a um segundo plano.

Outro fato que ocorre no contexto brasileiro, em relação à formação dos professores para o ensino de Literatura, um dos desafios enfrentados pelos professores da escola básica diz respeito à sua própria formação na Universidade. Não raro, alguns cursos de Letras ainda reproduzem o modelo historiográfico de estudo de Literatura, essa dividida em períodos literários. Outra questão diz respeito ao modelo utilitário e pragmático relacionado ao ensino de Literatura. Nesse sentido, Cosson (2009) aponta que, no Ensino Médio, o ensino de Literatura resume-se a seguir o livro didático, com aulas informativas sobre autores, características de escolas e obras, história da Literatura e com raras oportunidades para a leitura integral de textos literários. Uma das dificuldades encontradas pelo professor recai sobre como selecionar os livros para o letramento literário. Segundo o autor, essa questão era fácil de responder há algum tempo atrás, quando se acreditava que bastava o professor seguir o que é considerado cânone literário.

Em outro aspecto, Dalvi (2021), aborda que o esvaziamento da formação dos professores de Literatura baseia-se no discurso “que separa e opõe a prática e a teoria e que dá à docência um pragmatismo (por meio do fetiche da “prática ou do “saber-fazer”)” que acaba por rebaixar “os professores a técnicos” (Dalvi, 2021, pos. 24), no cumprimento de competências e habilidades normatizadas por documentos oficiais construídos sem diálogo aberto, o que faz com que a prática docente deixe de questionar o modelo de sociedade que sua própria prática está reproduzindo, deixando de questionar se essa prática reproduz ou não interesses próprios aos agentes do processo.

Em outro âmbito, de acordo com Rhina Landos Martínez André (2009), os estudos literários passaram a incluir o leitor e seu contexto social, com a contribuição da Teoria Estética da Recepção. Nas últimas décadas, muitos professores de Literatura são formados “em uma única direção: como conhecedores da história literária, da crítica e da teoria, e não como leitores literários” (André, 2009, p. 29-30), ou seja, como aqueles que, de fato, fazem leitura de livros literários. Apesar disso, reconhecemos que muitos esforços têm sido empreendidos pelas Universidades para a reestruturação de seu currículo, no que diz respeito ao ensino de Literatura e esse cenário tende a mudar à medida em que o papel da Literatura é repensado no currículo dos cursos de graduação.

De acordo com a autora, a formação dos professores sob o enfoque do conhecimento da história literária faz com que a Literatura seja abordada como objeto de estudo em algumas Universidades, o que vai ser reproduzido posteriormente na escola. A excessiva importância à teoria tergiversada à análise literária dificulta o ensino e a compreensão do texto literário e faz com que a Literatura, da maneira como é abordada, seja um processo de estudo/ensino complicados, tanto para o professor quanto para o aluno da graduação, futuro professor, que “vai confundido e desarmado para trabalhar com alunos de nível secundário” (André, 2009, p.31).

Ainda segundo André (2009), professores e alunos chegam ao ponto “de banalizar a literatura e desmerecer-lhe a importância no processo de formação acadêmica, pois acreditam que se formam como professores de língua, e não de literatura” (André, 2009, p. 31). No que diz respeito à formação literária, esta tem “permanecido estagnada em posturas bastante tradicionais, especialmente enredada em suposições de ordem historicista”, de modo a haver o estudo da “sequenciação cronológica dos conteúdos, das obsoletas classificações em gêneros literários e ao acúmulo de autores, obras e estilos” (André, 2009, p. 35). A autora acrescenta que muitos dos professores deparam-se com a falta de motivação que o aluno sente em relação à Literatura.

Andressa Jove Godoy e Fernando Stanzione Galizia (2021) pesquisaram dois alunos concluintes do curso de licenciatura em Letras de uma Universidade Federal e, como resultado, obtiveram que, no ensino Superior, as aulas de Literatura correspondiam às premissas do modelo historiográfico, assim como ocorreu em sua educação básica. Ao analisar os pesquisados, os autores depreenderam que “assim como na educação básica, nas aulas de licenciatura em letras também muito se fala sobre literatura” (Godoy e Galizia, 2021, p. 65), sem a leitura dos próprios textos literários, o que insere essas aulas no modelo historiográfico.

Em relação ao ensino de Literatura na educação básica, Portolomeos e Botega (2021) acreditam que a formação continuada dos professores norteia os docentes para um conhecimento mínimo das correntes teóricas da Literatura que são bases para a compreensão do objeto estético. A BNCC (Brasil, 2018) defende a formação de um leitor-fruidor, capaz de fruir do texto literário, conforme abordaremos com mais detalhes adiante. Contudo, para o desenvolvimento das habilidades que a leitura literária requer, é necessário compreender que a leitura literária possui especificidades, comuns do objeto literário. Assim, as autoras se questionam se seria possível ao professor o ensino da leitura literária em suas especificidades, a qual é requerida pela linguagem estética, sem o conhecimento do arcabouço teórico que o oriente sobre a especificidade do objeto literário. Para Portolomeos e Botega (2021, p. 296), “abordar o texto literário em sala de aula, a partir de suas especificidades estéticas, é a única via para um trabalho efetivo” e, para que isso essa abordagem se concretize na prática, é necessária a formação continuada do professor, a qual, por muitas vezes, é inviável, pois, conforme assinalam as autoras, muitas vezes a carga horária extenuante do professor é incompatível com essa formação.

Após abordadas as dificuldades em relação ao ensino de Literatura no Brasil, bem como a formação dos professores de Letras no Ensino Superior, passaremos a discorrer sobre a relação entre o uso de TDICs com a aprendizagem de Literatura. Como veremos, a inserção do uso de TDICs nas práticas pedagógicas é incentivado pela BNCC (2018), assunto sobre o qual abordaremos adiante.

#### **2.4 O uso de TDICs e o ensino-aprendizagem de Literatura**

No fim do segundo milênio, vários acontecimentos históricos, somados a uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação, remodelaram o ritmo da sociedade atual, que se tornou mais acelerado, conforme aponta Manuel Castells (2005). Mesmo o capitalismo passou por um processo de reestruturação com maior capacidade de gerenciamento, organização em redes e descentralização de empresas. Um novo paradigma tecnológico se organizou em torno da tecnologia da informação e principalmente em torno do desenvolvimento tecnológico que surgiu a partir das duas últimas décadas do século XX, que faz com que haja uma nova estruturação social, a qual Castells denomina *informacionalismo* (Castells, 2005, p. 51).

O mundo se tornou digital, com geração, armazenamento, recuperação, processamento e transmissão de informações, cujo cerne das transformações foram e, podemos dizer que ainda são, as tecnologias digitais. As informações processam-se em um sistema comum e são

cada vez mais velozes e maiores e com distribuição ubíqua. O que antes era nomeado por TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) passou a ter a nomenclatura de TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) e esta última nomenclatura vem sendo utilizada nesta pesquisa.

De acordo com Castells, as habilidades ou inabilidades ao ter contato com as tecnologias “incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico” (Castells, 2005, p. 45). Na mudança da sociedade, a informação é matéria-prima. As tecnologias agem sobre a informação. Conforme o autor, a informação é uma parte integral de toda atividade humana, e, por este motivo, os processos de nossa existência individual e coletiva são diretamente moldados pelo meio tecnológico ao qual o indivíduo está inserido.

O paradigma da Tecnologia da Informação é baseado na flexibilidade, o que garante fluidez organizacional e tal característica pode ser uma força que é ao mesmo tempo libertadora, mas também repressiva. Em um contexto mais específico, em relação às tecnologias digitais e mais precisamente a rede de Internet, essas impactaram a sociedade, as relações de consumo, o capitalismo e o próprio *Ser*, ou seja, a maneira como as pessoas organizam-se, comunicam-se e existem (Castells, 2005).

No contexto do isolamento social provocado pela Pandemia de Covid-19, é também Castells (2020) que anuncia que “o digital é o novo normal”. Em nossa sociedade, a crescente virtualização do consumo e das comunicações no contexto pós-pandêmico não haverá volta, já que o mundo é, e vai continuar a ser, híbrido, unindo “realidade carnal e realidade virtual”, sendo possível a conciliação das duas formas, a presencial e a virtual (Castells, 2020, s.p.)

Desse modo, entendemos que, da mesma maneira que a sociedade, as informações, as instituições sociais e o próprio indivíduo em si são impactados pelas tecnologias digitais, também são impactadas as formas de aprender e ensinar, e, conseqüentemente, a própria escola. Também foram impactadas as formas como as pessoas recebem informações, influenciando, inclusive, na capacidade de leitura das pessoas em geral.

Sobre ler textos impressos ou digitais, Ferris Jabr (2013) publicou um artigo na Revista *Scientific American*, no qual se questiona como a tecnologia pode mudar a maneira como lemos e se existe diferença entre ler em papel e ler em telas. Segundo o autor, as pessoas admitem ler em formatos digitais por conveniência, mas pesquisas demonstram que as pessoas ainda continuam preferindo ler em papel. Em seu entendimento, as tecnologias se tornaram mais prevalentes, o que fez com que as pessoas ganhassem novas formas de ler; contudo, a grande questão é saber se as leituras são realizadas atentamente. Estudos antes de 1992 concluíram que as pessoas leem mais devagar e com menos acuracidade e compreensão na tela do que no papel (Jabr, 2013).

Jabr (2013) menciona a pesquisa de Gerlarch e Buxmann (2011), a qual investiga os impactos da dissonância háptica<sup>8</sup> em relação ao uso de livros eletrônicos. Gerlarch e Buxmann (2011) consideram que a percepção tátil de manusear um livro impresso influencia na aceitação, ou na falta dela, dos *e-books*. Para os entrevistados, na pesquisa de Gerlarch e Buxmann, os leitores percebem como positiva a sensação de sentir um livro impresso. Os autores concluem que a dissonância háptica, que ocorre durante a leitura de *e-books*, faz com que estes últimos tenham aceitação negativa entre os pesquisados, sendo essa dissonância um fator de resistência em relação à inovação.

Ainda de acordo com Jabr (2013), existe um estudo publicado por Mangen (2013), no qual analisa 72 estudantes do 10º ano (2º ano do Ensino Médio), os quais realizaram leituras de texto de 1500 palavras. Na pesquisa, metade dos estudantes leram textos em formato .pdf em tela de *display* de cristal líquido (LCD) e, a outra metade, em papel e, após, responderam questões referentes ao texto lido. No estudo, ficou evidenciado que os estudantes que leram em telas se saíram pior do que aqueles que leram em papel.

Além de interferir no processo de memória das informações, a luz emitida pelas telas são mais cansativas aos olhos e causam uma leitura mais exaustiva, além de causarem dores de cabeça e visão turva. Contudo, apesar dos textos em tinta em papel ainda estarem com alguma vantagem, os textos digitais tendem a ser mais interativos e a proporcionarem outras experiências que o papel não pode proporcionar (Jabr, 2013).

Na perspectiva que envolve o ato de ler, em si, a educadora e neurocientista Maryanne Wolf (2019) considera-o como sendo exclusivo dos seres humanos. Ler muda as estruturas das conexões nos circuitos neurais, transformando a natureza do pensamento humano. “O que lemos, como lemos e por que lemos são fatores de mudanças do modo como pensamos, mudanças essas que prosseguem atualmente num ritmo mais rápido” (Wolf, 2019, pos. 12). Para a autora, a qualidade de leitura é o melhor meio para abrir caminhos na evolução cerebral, não sendo somente um índice de qualidade do pensamento. Nesse contexto, a qualidade da atenção das pessoas mudou à medida que se lê mais em telas e recursos digitais. Para as crianças, a dificuldade de atenção ainda é maior, pelo fato de serem inundadas de estímulos. Os jovens cérebros leitores estão mudando, o que faz com que leiam apenas o que é exigido e evitem textos longos (Wolf, 2019).

Ainda de acordo com Wolf, a era digital traz tantos motivos para entusiasmo, quanto

---

<sup>8</sup> Háptico é relativo ao sentido do tato e, no caso da pesquisa, no sentir tátil da leitura de um livro impresso. Para os autores, a percepção tátil é inconsistente durante a leitura de *e-books* e essa inconsistência pode gerar uma tensão desagradável durante o processo de leitura. Essa tensão desagradável é denominada *dissonância háptica*.

para preocupação. A era digital traz explosões de criatividade, inventividade e descobertas, como também traz mudanças específicas, as quais ainda não são compreendidas por completo pelos estudiosos da área, mudanças estas que ocorrem no cérebro leitor pela “passagem de uma cultura baseada no letramento para a cultura digital” (Wolf, 2019, pos. 13). Para ela, “o modo como a organização dos circuitos do cérebro leitor pode ser alterada pelas características singulares da mídia digital, particularmente nos jovens” (Wolf, 2019, pos. 18). Esses circuitos são formados e desenvolvidos por fatores naturais e ambientais, “incluindo a mídia em que a capacidade de ler é adquirida e desenvolvida” e “cada mídia de leitura favorece processos cognitivos em detrimento de outros” (Wolf, 2019, pos. 18).

Assim, o jovem leitor tanto pode desenvolver múltiplos processos de leitura profunda, quanto pode sofrer “‘um curto-circuito’ em seu desenvolvimento”, bem como adquirir “redes completamente novas em circuitos diferentes” (Wolf, 2019, pos. 18). A autora se questiona se a imersão diária em variedades de experiências digitais, de mídias sociais a jogos virtuais, poderia impedir “a formação de processos cognitivos mais demorados, como o pensamento crítico, a reflexão pessoal, a imaginação e a empatia”, que fazem parte da leitura profunda, ou se as tecnologias “oferecerão a melhor e mais completa ponte já criada para formas cada vez mais sofisticadas de conhecimento e imaginação” (Wolf, 2019, pos. 19). Por isso, de acordo com a autora, é preciso examinar sistematicamente o impacto das várias mídias sobre a aquisição e manutenção do cérebro leitor, para “garantir a preservação de nossas capacidades mais críticas”, compreendendo as suas contribuições cognitivas (Wolf, 2019, pos. 19) e, nesse sentido, as questões envolvidas “não podem ser reduzidas simplesmente a diferenças entre mídias baseadas em materiais impressos e mídias baseadas na tecnologia” (Wolf, 2019, pos. 20).

Conforme afirmado por Wolf (2019), “As implicações da plasticidade de nossos cérebros leitores não são simples nem transitórias” e “as conexões entre como e o que lemos e o que está escrito têm importância crucial para a sociedade de hoje”(Wolf, 2019, pos. 20). Em meio ao excesso de informações, a grande tentação para os leitores é dirigir-se para “depósitos de informações facilmente digeríveis, menos densas, intelectualmente menos exigentes” (Wolf, 2019, pos. 20). O dilúvio de informações “dimensionadas eletronicamente para o olho pode dificultar uma análise crítica de nossas realidades complexas” (Wolf, 2019, pos. 20).

Para Wolf (2019) ler não é algo inato nem natural; é algo que precisa ser aprendido e precisa de um ambiente que nos ajude a desenvolver e conectar processos cerebrais básicos e não tão básicos, sendo que os processos de leitura podem sofrer variações consideráveis. Contudo, a neuroplasticidade do cérebro permite aprender processos não naturais e o circuito

do cérebro leitor é inerentemente maleável, sendo portanto, influenciado por aquilo que se lê, tanto o sistema como a forma do conteúdo, por como se lê, se é impresso ou tela, e como cérebro leitor é formado, ou seja, pelos seus métodos de instrução. Desse ponto, resulta o fato de que a plasticidade do cérebro nos permite formar não só circuitos mais sofisticados e expandidos, como também circuitos cada vez menos sofisticados (Wolf, 2019).

Em face dessas questões, a autora informa que não é contra a revolução digital e propõe o trabalho por “um letramento global”<sup>9</sup>, com práticas que possam incluir, além das mídias impressas, também o uso de *tablets*, já que é necessário que crianças e jovens possam ler em profundidade em qualquer mídia, transformando-se em “bons leitores” (Wolf, 2019, pos. 22).

De maneira análoga à noção do “bom leitor” , no Brasil, em relação à leitura, no que diz respeito ao ensino de Literatura e às práticas de linguagens, a BNCC (Brasil, 2018) defende a formação de um leitor-fruidor, visando à prática do letramento literário, assunto que abordaremos adiante. O documento considera ainda que os gêneros textuais que são lidos e escritos estão cada vez mais multissemióticos, multimidiáticos e multidisciplinares<sup>10</sup>, e eles reconfiguram a forma como as pessoas interagem socialmente, principalmente, na Web, onde há o uso de diferentes mídias.

Nesse esteio, a leitura de um livro literário ou a visualização de um filme podem suscitar comentários nas redes sociais, que é um espaço familiar para o jovem. Entretanto, em alguns casos pode ser que o estudante não seja capaz de fazer uso crítico da Internet, apesar de familiarizado com ela. Por isso, o documento do MEC expõe competências e habilidades ligadas ao uso de tecnologias digitais, visando a abarcar a interpretações dessas novas variedades de textos que, com a cultura digital, tornaram-se cada vez mais complexos. Contudo, conforme depreendemos do que foi apontado por Wolf (2019), os textos inseridos em meio digital, ao mesmo tempo em que se configuram como uma explosão de informações e de conhecimento, podem também favorecer a distração.

Outrossim, precisamos considerar ainda que existe a complexidade de nossa sociedade, cuja gama de informações, rapidez das comunicações e abundância de telas

---

<sup>9</sup> A autora esclarece que a expressão *Letramento Global* decorre do Projeto de pesquisas denominado *A Global Literacy*, na Universidade de Oxford, no Reino Unido, da qual faz parte, juntamente com outros autores.

<sup>10</sup> *Multissemióticos* são os textos que envolvem diversas semioses, ou seja, textos em várias linguagens, tais como: verbal, visual, sonora, digital, linguagem corporal, dentre outras. *Semiose* é um termo que se refere a signos linguísticos e foi utilizado por Charles Sanders Peirce, em seu estudo sobre semiótica. *Multimidiáticos* referem-se às múltiplas mídias, como o rádio, a Internet, a TV, as mídias impressas, dentre outras. *Multidisciplinares* referem-se às várias disciplinas.

tendem a nos conduzir cada vez mais à distração, à perda da capacidade de retenção de informações e de interpretação de texto, inclusive. Por esta razão, o papel da Literatura no contexto escolar é de suma importância para preservar nossas capacidades cognitivas adquiridas com leituras mais profundas e que necessitam de concentração.

Diante de todo o exposto, consideramos parcialmente acertados alguns dos pressupostos da BNCC sobre a inserção do uso de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas escolares, envolvendo letramento digital, letramento literário e leitura. Compreendemos necessário, para o desenvolvimento de uma sociedade, o uso adequado das tecnologias disponíveis, o que impacta diretamente nas relações sociais e, inclusive, em situações relativas ao capitalismo, principalmente no que diz respeito ao acesso ao mercado de trabalho, conforme se depreende da leitura de Castells (2005). Ademais, um dos pressupostos da BNCC diz respeito a preparar os estudantes para os campos de atuação em vida pública, sendo a preparação para o trabalho uma parte que integra essa atuação. Além disso, o desenvolvimento crítico, cultural e intelectual das pessoas também influencia na sua atuação na sociedade, e, conforme depreendemos da leitura de Wolf (2019), é necessário aos jovens o *Letramento Global*, este que, para nós, compreende a leitura, o letramento literário e o letramento digital, dentre outros letramentos, em conjunto.

Contudo, conforme apontaremos com mais detalhes posteriormente, na subseção que diz respeito à visão da BNCC em relação ao ensino de Literatura, não concordamos com as atitudes pedagógicas que relegam o letramento literário a um segundo plano, em favor do letramento digital, já que a entendemos que a leitura literária é capaz de trazer a concentração necessária para a prática de leituras mais profundas e concentradas, com maior capacidade de retenção de informações, conforme se depreende da leitura de Jabr (2013). Reiteramos que acreditamos que o uso das tecnologias digitais e a leitura e produção de textos digitais devem ser incentivados pelos professores e pela escola, sem que esse uso substitua, secundarize ou simplifique a leitura literária.

Em continuidade ao que foi exposto, na subseção a seguir abordaremos como o ensino de Literatura é tratado por documentos oficiais, tais como os PCNs, os PCNEM, a BNCC, no âmbito federal, e o Currículo Referência, em Minas Gerais. Apesar dos avanços, em relação ao ensino de Literatura, que existem nos referidos documentos, será explicado como o ensino desse conteúdo ainda sofre secundarização, por estar vinculado a outros componentes curriculares, com consequente desvalorização da Literatura na sociedade brasileira contemporânea.

## 2.5 O ensino de Literatura no Brasil sob o ponto de vista dos documentos oficiais

Esta subseção tem por objetivo abordar como o ensino de Literatura é tratado nos documentos oficiais brasileiros e, para tal, primeiramente o tema será exposto conforme a concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); em segundo lugar, pela concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN e PCNEM); em terceiro lugar, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e, por fim, pelos documentos recentes do Estado de Minas Gerais, que estabelecem os itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Consideramos importante discutir os documentos que norteiam o currículo escolar, uma vez que os currículos definem as práticas pedagógicas na escola. Maria Amélia Dalvi Salgueiro, Rodrigo Gonçalves Dias Pitta e Sheila Cristina Trevisol Guimarães (2023, p. 214) concebem que o currículo “é um conjunto de ações de que a escola não pode prescindir”, sendo a “materialização, não só daquilo que se deve ensinar, mas também do como e quais os meios se deve ensinar, favorecendo a alienação ou a emancipação” (Salgueiro *et. al*, 2023, p. 215) e, no entanto, a visão fragmentada do currículo ainda é bastante comum no contexto escolar.

A próxima subseção trata da separação da Literatura da disciplina de Língua Portuguesa e sua junção a ela, como um (sub)conteúdo da aula de língua materna.

### 2.5.1 A junção e a separação da Literatura a outras disciplinas

Ao longo de décadas, ou mesmo de séculos, a Literatura já foi constituída como disciplina em separado e houve constantes movimentos de separá-la ou de integrá-la a outras disciplinas, como de Língua Portuguesa, por exemplo. Na atualidade, consideramos que a atual subordinação da Literatura ao ensino de Língua Portuguesa contribui com a desvalorização do ensino do conteúdo literário, pelo que será exposto adiante.

Antes de ser abordado o ponto de vista de documentos oficiais no Brasil sobre o ensino de Literatura, faz-se necessário destacar a evolução das diretrizes curriculares para a educação básica brasileira. O processo de construção das diretrizes educacionais remonta a 1924, quando foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão que tinha como objetivo a elaboração de políticas educacionais e a supervisão do ensino no território nacional. Após, a Constituição de 1934 criou o Ministério da Educação e da Saúde e estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário. Em 1961, foi criada a primeira LDB (Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional), alterada posteriormente em 1971. Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a educação como um direito de todos e dever do Estado, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino fundamental e a universalização do acesso à escola (Brasil. Constituição, 1988).

Desde o início da colonização, a Literatura esteve presente no Brasil, principalmente por influência dos jesuítas, responsáveis, não só pela catequização dos índios, como também pela fundação das escolas no Brasil. A partir do século XV até meados do século XIX, a Literatura era parte integrante das disciplinas de “Retórica” e “Poética”. De acordo com Razzini (2000), a Literatura, como uma disciplina em separado, inicia-se em 1862, no programa do Colégio Pedro II, onde surge sob a denominação de “Literatura Nacional”, institucionalizada pelo Decreto 2883/1862 (Razzini, 2000). Entretanto, a referida disciplina foi declinando em importância no currículo escolar devido ao Decreto 668/1891, que regulamentava os “exames gerais de preparatórios”<sup>11</sup> para ingresso no ensino superior. No texto deste último decreto não constava, como parte dos exames, a disciplina de Literatura Nacional, bem como não incluía a de “Retórica”. Assim, a disciplina “História da Literatura brasileira” e, posteriormente, “Literatura Brasileira”, que substituiu a “Retórica”, passou a ser “adorno exclusivo do bacharel em Letras, título que receberia o aluno que concluísse o ensino secundário do Ginásio Nacional ou de estabelecimento equiparado a ele” (Razzini, 2000, p. 89).

Ainda segundo Razzini (2000), em 1911, o ensino de Literatura junta-se ao ensino de Português e, até 1924, no Colégio Pedro II “não há registros de aulas de literatura separadas das aulas de Português” (Razzini, 2000, p. 95). Essa separação entre “Português” e “Literatura” novamente ocorreu em 1925, esta última sob os nomes de “Literatura Brasileira” e “Literatura das Línguas Latinas”. Em resumo, parece ser uma tendência do ensino de Literatura, ao longo do tempo, juntar-se a outras disciplinas e posteriormente separar-se delas, sejam estas de Retórica ou de Língua Portuguesa. A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971 (Lei 5692/1971) mencionava um núcleo-comum de disciplinas no currículo e a Portaria 853/71 instituiu, para o ensino de 2º grau, as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, em separado (Razzini, 2000).

Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, ampliou o conceito de educação básica e, acrescida da redação de leis posteriores,

---

<sup>11</sup> Os “exames gerais de preparatórios” eram, no século XIX, uma espécie de “vestibular” (que, de acordo com Razzini (2000), somente foi implantado em 1911, com a “Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República”) para ingresso no Ensino Superior. A instituição dos “exames preparatórios” influenciou currículos escolares do ensino secundário, à época em que ocorriam.

continua desempenhando o papel de normatizar as diretrizes curriculares da educação brasileira (Brasil, 1996). Por fim, com a publicação da Lei 13415/ 2017, houve várias alterações significativas na atual LDB, sendo uma delas a inclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o agrupamento dos componentes curriculares em áreas de conhecimento:

Art. 3º A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“ [Art. 35-A](#). A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (Brasil, 2018)

Retomando os documentos oficiais, com a BNCC passou-se a pensar o ensino das disciplinas (como eram nomeadas em períodos anteriores), e, conseqüentemente, da Literatura, em um núcleo comum de conhecimento. Ao longo da história do ensino da disciplina, a Literatura vigorava como uma matéria em separado e, com a alteração da LDB pela inclusão do texto que se refere à BNCC, Literatura voltou a ser uma subdivisão da disciplina de Língua Portuguesa. Tal disciplina, por sua vez, integra o bloco da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, com objetivo de pensar um ensino mais integrado por projetos multi e transdisciplinares. Outra alteração ocorreu com a BNCC: o que antes era denominado “disciplina” passou a ser chamado de “componente curricular”. Atualmente a Literatura está novamente integrada ao componente curricular de Língua Portuguesa e, com a alteração da LDB/96 (Brasil, 1996) para a inclusão da BNCC (Brasil, 2018), a Literatura é ainda mais diluída, já que a Língua Portuguesa faz parte de um bloco maior, o de Linguagens e suas Tecnologias. Tal mudança no currículo implica na mudança da visão de como o ensino de Literatura vem sendo atualmente abordado pelas escolas brasileiras.

Entendemos que a subordinação da Literatura a outros componentes curriculares, como a Língua Portuguesa, é também um fator que contribui com a sua desvalorização no cenário brasileiro. Ao subordinar o ensino de Literatura ao de Língua Portuguesa, tratando a Literatura como conteúdo e não como disciplina (que atualmente recebe a nomenclatura de componente curricular pela BNCC), a BNCC não consegue tratar a Literatura em suas especificidades e, na prática escolar, a falta de tempo dedicado ao ensino de Literatura

contribui para seu apagamento, já que, em nome de conteúdos por vezes vistos como “mais importantes” por parte de muitos professores, a Literatura é suprimida em favor dos conteúdos de língua/ linguagem e de produção textual.

Sobre a questão de o ensino de Literatura ser um dos conteúdos a ser ensinado dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, Portolomeos e Nepomuceno (2022) afirmam que, apesar de apresentar alguns avanços no tratamento do texto literário na escola, a BNCC ainda repercute a desvalorização do conteúdo de Literatura, “pelo fato de a literatura não constituir uma área específica no documento, estando subordinada à área de língua portuguesa” (Portolomeos e Nepomuceno, 2022, p. 5).

Os tópicos seguintes visam demonstrar qual é o tratamento dado à Literatura pelos documentos oficiais, pelo que iniciaremos a partir dos PCNs e dos PCNEM.

### **2.5.2 A Literatura pelos PCNs e PCNEM**

Em 2000, entrou em cena a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Neste documento, o ensino de Literatura no Brasil tem como objetivo principal desenvolver a capacidade dos estudantes de ler, compreender e interpretar textos literários, reconhecendo seus valores estéticos, históricos e culturais. Além disso, busca-se promover a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de participar ativamente do mundo em que vivem, incluindo nesse conceito a ideia de uma educação que seja pertinente para o trabalho. Os PCNs destacam a importância da diversidade cultural e literária do país e sugerem a inclusão de textos de diferentes gêneros, estilos e épocas, que permitam ao estudante conhecer e apreciar a pluralidade da produção em Literatura brasileira e mundial. Além disso, os PCNs enfatizam a importância da abordagem interdisciplinar da Literatura, relacionando-a a outras áreas do conhecimento, como história, geografia, sociologia, filosofia, entre outras. Isso permite ampliar a compreensão dos estudantes sobre as relações entre a Literatura e a sociedade, a cultura e a política. Também sugerem o uso de diferentes estratégias de ensino e recursos didáticos para o ensino de Literatura, como debates, análises de texto, produções escritas e audiovisuais, visitas a bibliotecas e museus, entre outros, a fim de diversificar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo para os estudantes.

A parte I dos PCNs, dentro do contexto de linguagens e códigos, define que “a literatura [é entendida] como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens” (Brasil, 2000a,

p. 19-20). Já na segunda parte, voltada para Linguagens, Códigos e Tecnologias, ao criticar o ensino tradicional de Literatura, os PCNs (no caso do Ensino Médio, PCNEM) comparam-no ao ensino de gramática, na medida em que se priorizam os conteúdos e a norma em vez de sua função: “A história da Literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (Brasil, 2000b, p. 16).

Para os PCNs, o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa devem basear-se em propostas comunicacionais e interativas da língua/linguagem, vistos como um “processo discursivo de construção do pensamento simbólico” (Brasil, 2000b, p. 18), tomando a linguagem em sua natureza social e interativa. Nesse contexto, o ensino de história da Literatura é deslocado para um segundo plano, e a “literatura integra-se à área de leitura”, enquanto a gramática é vista como uma “estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos” (Brasil, 2000b, p. 18). De acordo com o documento, como o foco é o processo de interação da linguagem, o ensino voltado para a história da Literatura não se justifica, na medida em que não promove a comunicação dos estudantes.

Se o ensino de história da Literatura desvinculado do texto não é capaz de promover a comunicação dos estudantes, o ensino de leitura literária o é. Apesar de parcialmente correta, o posicionamento dos PCNs ainda não é suficiente no que diz respeito a esse ensino da leitura literária. Jouve (2002), ao trazer à luz o pensamento de estudiosos como Jauss, Iser, Picard, Barthes e Umberto Eco, no que diz respeito à recepção dos textos literários, discorre como a leitura literária é também uma forma especial de comunicação. A leitura literária, como atividade de comunicação, deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais, sobre o que ajuda a afirmar ou a desconstruir em relação aos valores de uma sociedade. A existência de um texto literário pressupõe a existência de um leitor, já que a obra, para sua constituição, precisa da participação de seu destinatário. Ao interagir com a obra literária, o leitor se identifica com ela emocionalmente. Ler é uma experiência de alteridade, já que, ao ler um texto, “o sujeito assume um universo que não é o seu” (Jouve, 2002, p. 119). “Ler é vir a ser” (Poulet, 1975, p. 66-67, *apud* Jouve, 2002, p. 120). “O ‘outro’ do texto, seja do narrador seja de uma personagem, sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos” (Jouve, 2002, p. 132).

Voltando aos PCNs, estes estabelecem competências e habilidades em Língua Portuguesa. Uma das competências diz respeito a considerar a Língua Portuguesa “fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas” (Brasil, 2000a, p. 20). Nesse sentido, a Literatura é entendida como “o simbólico

verbalizado”, cujas obras literárias podem legitimar acordos e condutas sociais por meio da criação estética (Brasil, 2000a, p. 20). Em relação aos PCNs do Ensino Médio, o ensino da Língua Portuguesa, no que diz respeito ao estudo do texto literário, deve recuperar “as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial” (Brasil, 2000a, p. 24).

A recomendação principal dos PCNEM é que o processo de ensino-aprendizagem privilegie a **interdisciplinaridade** (ênfase nossa). Os PCNEM também entendem a língua como um processo de interação social e consideram o estudo do texto por meio dos gêneros textuais que circulam socialmente, de acordo com a necessidade de encarar as situações comunicativas nas quais estão inseridos esses gêneros, os professores e os alunos.

Acreditamos que, ao dizer que a Literatura se integra à área de leitura, os PCNs desconsideram que ensinar Literatura não significa simplesmente ler livros literários, e que o ensino dessa disciplina envolve questões mais complexas. Quando falamos em “simplesmente ler”, estamos nos referindo à leitura descompromissada com quaisquer objetivos escolares, ou praticada apenas em nome de um prazer de leitura que não conduz aos objetivos de letramento literário, já que a leitura literária requer habilidades mais complexas de leitura, habilidades que requerem uma leitura especializada, que vai além da leitura linear das obras (Jouve, 2002). Além disso, entendemos que, ao subordinar a Literatura como uma parte da área de leitura, corre-se o risco, novamente, de secundarizar seu ensino, já que existem diferentes tipos de textos a serem lidos, os textos técnicos, os do cotidiano e os textos literários, dentre outros.

Em outro ponto, o tratamento dado à Literatura sob a ótica de uma abordagem interdisciplinar, relacionando-a com outras áreas de conhecimento, é outro ponto a ser questionado, já que tal abordagem contribui com o apagamento da Literatura enquanto área de conhecimento autônoma, relacionada aos estudos literários. Outrossim, questionamos a interdisciplinaridade alegada pelos PCNEM. No contexto imediato da sala de aula, a Literatura, sob a nomenclatura de interdisciplinaridade, corre grande risco de ser minimizada, no sentido de sofrer uma secundarização de seu ensino, em favor de outras disciplinas.

Sobre como a Literatura é vista pelos PCN+<sup>12</sup>, estes, por sua vez, entendem a Literatura como um “campo riquíssimo para investigações históricas” (Brasil, 2002, p.19), além de reconhecer sua constituição estética. O trabalho com autores tidos como canônicos, tais como Shakespeare, Cervantes, Borges, Camões, Machado de Assis, dentre outros, serviria

---

<sup>12</sup> Os PCN+ são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que complementam os PCNEM.

de suporte para “reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural” (Brasil, 2002, p. 19) e para servir de exercício de acompanhamento das outras artes, tais como a música ou as artes plásticas. Infere-se que, no documento, a Literatura é colocada lado a lado com as artes, os jogos, o teatro, a dança, o esporte e a música, por conta do caráter da identidade cultural e do conceito estético que todas essas atividades suscitam, devendo ser utilizados de forma a desenvolver a sensibilidade artística e a servir de “instrumentos práticos e críticos” (Brasil, 2002, p. 22) para compreender diferentes gêneros textuais. Tal interpretação pode ser retomada no mesmo documento mais adiante, quando, ao explicar algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, sugere-se que a Literatura (e as artes) devam ser trabalhadas por meio de projetos:

### **Competências e habilidades**

#### **1. Usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica – expressão, comunicação e informação – nos três níveis de competências**

Os sentidos que emanam de obras produzidas no campo da literatura, das artes plásticas, da música, da dança podem ser constituídos e revisitados por meio de projeto que preveja a produção de totalidades significativas, em diferentes linguagens, e a posterior exposição das produções. Um mesmo tema gerador (o Barroco, por exemplo) pode reunir, em uma sala ambiente, tanto reproduções de obras já consagradas e identificadas com esse estilo como as produções dos alunos (textos verbais, esculturas, pinturas, músicas etc.) (Brasil, 2002, p. 68)

Entretanto, entendemos que a Literatura vem sendo trabalhada de modo tangenciado nas escolas, não sendo vista como disciplina autônoma, mas como um pretexto para o trabalho da interdisciplinaridade, conforme dissemos anteriormente. Surge-nos outro questionamento, além do nosso problema de pesquisa: até que ponto o ensino de Literatura integrado a outras áreas de conhecimento e das artes, em geral, proporciona seu ensino adequado e não tangenciado, ou seja, que não seja relegado a um segundo plano? Apesar de entendermos como muito válida a sugestão dos PCN+ em relação ao trabalho, por meio de projetos, envolvendo a Literatura e as outras artes, receamos que a Literatura possa sofrer apagamento em favor das outras disciplinas, devido à formação dos professores e à precariedade da maioria das escolas públicas brasileiras.

Outras críticas surgem em relação aos PCNs, com as quais concordamos. Por exemplo, Zilberman (2012) questiona a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a autora, os PCNs fundamentam que o fracasso escolar se localiza no campo da leitura e da escrita e, por isso, o objetivo geral para o ensino de português nas quatro últimas

séries do ensino fundamental é propiciar ao aluno o domínio eficiente da linguagem. Ao ensino de Português delegam-se duas responsabilidades: superar uma das importantes causas do fracasso escolar e cooperar para a formação da consciência cidadã. A língua não é mais vista como sistema fechado, mas o texto é a unidade básica do ensino. O texto, porém, não é uniforme: está inserido na diversidade de gêneros e textos.

De acordo com Zilberman (2012), os PCNs pressupõem que, ao utilizar a linguagem adequada nas diversas situações comunicativas, com prática constante de leitura e produção de textos, consegue-se o sucesso do ensino de português. De um lado, tem-se o uso do texto em situação pragmática e, de outro, em sentido analítico. Primeiramente, caberia ao aluno o domínio da expressão oral e escrita das situações de uso público da linguagem; posteriormente, um potencial classificatório que lhe permita distinguir modalidades de textos, de forma reflexiva.

Segundo a mesma autora, todo o objetivo que lida com o uso público da linguagem remonta à retórica e à sua tradição, desde os gregos. Nesse ponto, corre-se o risco de reverter, ao seguir os PCNs, o ensino de língua portuguesa à retórica tradicional, “escondendo atrás de uma roupagem renovadora uma concepção não apenas pragmática e utilitária da língua, mas bastante convencional, e, supostamente, superada desde o início do século XX, quando deixou de vigorar na sala de aula” (Zilberman, 2012, p. 190). Nesse contexto dos PCNs, a Literatura aparece como possibilidades de texto ou gênero de discurso e, nesse sentido, “verifica-se aí, aparentemente, uma oposição à tradição dos estudos literários, que privilegia a especificidade da escrita artística” (Zilberman, 2012, p. 190).

Em outro aspecto, sobre os PCN+, estes também retomam os PCNs ao estabelecer que as linguagens devem ser trabalhadas “não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (Brasil, 2000b, PCNEM, *apud* Brasil, 2002, p. 87). Fica claro, então, pelo contexto dos PCN+, que a Literatura deve ser trabalhada de modo interdisciplinar, buscando um sentido cultural e, ao mesmo tempo, prático, do aprendizado. Os autores criticam o ensino de Literatura que promova a memorização do tipo autor-obra-estilo de época. O texto literário e o estudo dos estilos de época e autores, segundo consta, devem ser relacionados a outros elementos, sejam históricos, artísticos ou de outros textos literários, de forma que os estudantes possam reconhecer as obras em seus períodos literários como típicas ou antecipatórias de tendências, em um movimento de tradição e ruptura. De acordo com os PCN+, o estudo da história da Literatura deve refletir as trocas sociais abrangidas pelo conceito de cultura, de forma a significar e

ressignificar essas trocas, além do fato que as obras literárias devem ser analisadas dentro um imaginário coletivo (Brasil, 2002).

Concordamos com os PCN+ que o trabalho com os estilos de época não deve ser levado a pretexto de memorização e que, quando presente, a historiografia da Literatura deve servir como comparação entre textos literários, de maneira a conduzir a interpretação crítica das obras literárias, sob o aspecto de contextualização. Acreditamos, portanto, que o ensino de estilos de época deve servir para relacionar textos de um mesmo período, ou mesmo de períodos diferentes, levando os estudantes a fazerem levantamentos inter e intratextuais a fim de desenvolver no estudante a capacidade de análise e síntese.

Em outro sentido, os PCN+ apresentam outras pistas sobre como a Literatura é percebida por este documento. Dentro de um eixo maior, a área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, está inserida a disciplina de Língua Portuguesa e, dentro dela, quatro outros eixos que são: Literatura, gramática, produção de textos e oralidade (Brasil, 2002). O documento também explicita que alguns critérios foram adotados para a elaboração da proposta de trabalho para a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, sendo um deles, no que diz respeito ao ensino de Literatura, a alusão de que é mais significativo que “o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos”(Brasil, 2002, p. 71). Note-se que o trabalho de leitura de obras literárias tidas como clássicas ou canônicas deve ser algo a ser incluído, no meio de tantas outras obras, mas não determinante, no sentido de ser o clássico a única indicação de leitura.

Apesar de tecer exemplos de como a Literatura pode ser trabalhada numa perspectiva interdisciplinar, por meio de projetos, os PCN+ não a especificam como objeto de estudo ou competência a ser adquirida na área de linguagens. Outra questão que fica é que, apesar de não ser bem-visto o ensino de Literatura por meio do estudo de História Literária e estilos de época, tal prática não é de todo abolida pelo documento, o que pode gerar ainda mais dúvidas em relação ao que ensinar em Literatura, e, além disso, o documento sugere a leitura de obras clássicas, mas não dispensa a leitura de outras obras.

Diante de tantas possibilidades, cremos que o docente da escola básica pode, eventualmente, vir a ter dúvidas sobre quais obras escolher para leitura com os estudantes e o desafio de uma curadoria significativa e relevante, dentro dos pressupostos de um ensino profícuo de Literatura, torna-se uma tarefa árdua para muitos professores.

Em outro assunto, posteriormente, os PCNs foram substituídos pela BNCC (Brasil, 2018) e o ensino de Língua e Literatura passou a ser concebido em blocos de conhecimento - as áreas de linguagens, e, no caso em questão, integra a parte de Linguagens e Códigos (outrora Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de acordo com os PCN+, publicados em 2002). A implantação da BNCC, que vem ocorrendo desde 2018, sugere uma reforma no Ensino Médio, o *Novo Ensino Médio*. Sobre a BNCC, passaremos a tratar a seguir.

### 2.5.3 A Literatura pela BNCC

Na atualidade, as diretrizes para a educação no Brasil estão estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. A BNCC tem por objetivo ser um instrumento para a garantia da qualidade do ensino no país e para a promoção da equidade, de uma sociedade justa e da inclusão social.

A BNCC, por sua vez, segue as Diretrizes Curriculares para uma Educação Básica, um documento que norteia as diretrizes, a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (Brasil, 2013).

Para o Ensino Médio, a BNCC destaca que o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias é ampliar o protagonismo e a autonomia dos estudantes no que diz respeito às práticas de diferentes linguagens e ao seu uso, bem como na apreciação e participação em diversas manifestações culturais e artísticas, fazendo uso de diferentes mídias. Nesse sentido, já fica implícita a importância, na BNCC, das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação do estudante do Ensino Médio (Brasil, 2018).

Quanto ao trabalho com Literatura, a BNCC propõe colocá-lo como “centro” para o Ensino Fundamental e **que deve permanecer também nuclear no Ensino Médio** (ênfase nossa), e constata que, por motivo de haver simplificação didática, “as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (Brasil, 2018, p. 499).

Conforme dito anteriormente, em meio às várias práticas de linguagem, com gêneros multissemióticos, multimidiáticos e multidisciplinares, a BNCC (Brasil, 2018) considera importante que os estudantes sejam capazes de ler esses textos cada vez mais complexos, inseridos no mundo digital. Nesse contexto, de acordo com a BNCC, cabe à escola intervir na

formação estética, ética e política dos estudantes, e é a partir dessa concepção que se insere o ensino de Literatura, das Artes e da Língua Portuguesa, com o objetivo de que os alunos ampliem suas capacidades de uso da língua em práticas de linguagem, com interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador, para que língua e Literatura não tenham um fim em si mesmas, devendo considerar, ainda, a prática dos multiletramentos<sup>13</sup> (Brasil, 2018).

Em relação ao Eixo da Leitura, o documento prevê que esta, além de servir como meio para as práticas de linguagens de textos orais, escritos ou multissemióticos, **deve contribuir para a fruição estética** (ênfase nossa) e para o embasamento de pesquisas escolares, debates sobre temas sociais relevantes, reivindicações na vida pública e desenvolvimento de projetos pessoais. Como adesão às práticas de leitura, segundo a BNCC, o estudante deve “mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de Literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulem em várias mídias” (Brasil, 2018, p.74) e a “demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (Brasil, 2018, p. 75).

A BNCC conceitua rapidamente o que entende por *fruição estética*, assunto sobre o qual abordaremos mais adiante. Contudo, considerando a extensão do documento, perguntamo-nos se o professor da educação básica, o receptor final do texto da BNCC, seria capaz de compreender o que é essa *fruição estética*.

Para a BNCC, no repertório de leitura devem ser considerados: a complexidade dos gêneros textuais; as habilidades de leitura, que superam o processo de recuperação de informação para a construção da compreensão, de inferências e de apreciação estética, ética, ideológica e política; a cultura digital e as TDICs; a diversidade cultural, de forma a abranger a expressão artística na Literatura infantil e juvenil, “o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente” (Brasil, 2018, p. 75).

A BNCC (Brasil, 2018) informa que, para o Ensino Médio, no campo artístico-literário, busca-se o desenvolvimento da fruição estética pelos estudantes, bem como a ampliação do contato com manifestações culturais e artísticas em geral. Nesse viés, a BNCC

---

<sup>13</sup> O termo *Multiletramento* é um conceito criado nos anos 90 pelo Grupo Nova Londres. No Brasil, Roxane Rojo e Eduardo Moura possuem um livro denominado *Multiletramentos na Escola* (Rojo; Moura, 2012, Parábola Editorial). Grosso modo, a prática escolar de *multiletramentos* pressupõe preparar os estudantes para interagirem com as diferentes formas de linguagem, de forma a preparar os jovens para as situações do mundo atual, que incluem, também, as práticas ligadas às tecnologias digitais.

aproxima-se da Teoria da Estética da Recepção, sobre a qual trataremos adiante na subseção 4.2.

A Teoria Estética da Recepção considera o leitor como peça fundamental para a interpretação e ressignificação de um texto. A teoria da Estética da Recepção, mais precisamente sob a visão de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser<sup>14</sup>, pressupõe que um texto não existe sozinho, se pensarmos que o leitor e suas vivências dão vida a ele.

Esses conceitos ligados à Estética da Recepção acerca dos estudos literários influenciam as concepções da BNCC, no sentido de que se entende ser viável realizar uma abordagem da Literatura que permita a comparação entre temas relevantes do passado e problemas da atualidade. Sendo capaz de trazer à atualidade o texto literário abordado, observando as nuances e diversidades de linguagem, o estudante passa a ser capaz de expandir sua criatividade para interpretar, dialogar com o texto lido e exercitar a empatia, não apenas com o texto lido, mas também com outras pessoas, já que muitos textos literários perfazem questões sociais que ainda são problemas na nossa sociedade.

A fim de contextualizar o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC prevê campos de atuação social os quais devem sustentar as habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, a saber: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Em relação ao campo artístico-literário, a BNCC discorre que o que estão em jogo são a formação do leitor literário e, como já dito, o desenvolvimento de sua fruição, e assim expressa:

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e

---

<sup>14</sup> Em 1975, Hans Robert Jauss fez uma exposição durante o congresso bienal dos romanistas alemães, historicizando o aparecimento da *Estética da Recepção*. Wolfgang Iser, colega de Jauss, acredita que o texto tem uma estrutura de apelo e, por isso, o leitor passa a ser peça essencial da obra. Em 1976, em acréscimo à Teoria Estética da Recepção, Iser publica *O Ato da Leitura*. Mais detalhes podem ser obtidos da leitura de *Teoria da Literatura em suas Fontes*, de Luiz Costa Lima (vol. II, 1983) e em *Estética da Recepção e História da Literatura*, de Regina Zilberman (2004).

aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis. (Brasil, 2018, p. 503)

Diante da leitura do texto do MEC, vê-se ressaltada essa questão da fruição artística e leitura do texto deixa implícito que a abordagem dos textos literários pode ser utilizada a perpassar o uso de gêneros textuais ligados ao uso de tecnologias digitais (remediações, videominutos, fanfics). Isso demonstra, no documento da BNCC, uma aparente contradição, já que em páginas anteriores o seu texto já havia apontado como problemático que “gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs” (Brasil, 2018, 499) relegam o texto literário a um segundo plano de ensino.

Desse modo, o ensino de Literatura, que deve ser considerado em suas especificidades, dependendo da interpretação dada pelo professor, pode passar a ceder lugar, no contexto da sala de aula, ao ensino de Literatura vinculado ao uso de TDICs, o que, no nosso entendimento, pode vir a relegá-lo a um segundo plano, em favor de dar maior atenção ao uso das tecnologias digitais. Também entendemos problemática a interpretação teórica do termo *fruição*, o que detalharemos adiante.

Contudo, nosso posicionamento é o de entender que as TDICs também devem ser trabalhadas no contexto escolar, a fim de incrementar o ensino de Literatura, devendo este último ser o foco central. Acreditamos também que a leitura de textos literários deve ser o ponto de partida e, a partir dela, a análise de produções ligadas às tecnologias que se apropriam desse mesmo texto pode ser muito benéfica, no que diz respeito à comparação entre duas formas diferentes de se abordar uma mesma obra literária.

Em viés semelhante, concordamos com o posicionamento de Portolomeos e Nepomuceno (2022), que destacam que a organização textual da BNCC “não deixa dúvidas quanto à instrumentalização dos conteúdos para uma formação escolar voltada para o mundo do trabalho”, e, para a área de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, “o conteúdo literário segue como pretexto para outros conteúdos, sendo inclusive desconsiderado em sua especificidade”, sendo que “os gêneros literários são apenas listados como gêneros textuais” (Portolomeos e Nepomuceno, 2022, p. 16). Ao tratar o texto literário para outras finalidades, instrumentalizando-o, a própria BNCC apresenta uma inconsistência, na medida em que destoa “completamente da proposta inicial de uma leitura voltada para a experiência estética” (Portolomeos e Nepomuceno, 2022, p. 17).

Em continuidade ao assunto, no campo artístico-literário do Ensino Fundamental, a BNCC propõe que se deve possibilitar o contato com a arte literária para que os estudantes

tenham condições de valorizar, reconhecer e fruir essas manifestações, a fim de que se possa formar o leitor literário, “com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (Brasil, 2018, 138). Para atingir o caráter humanizador da Literatura, é necessário superar sua função utilitária, o que implica desvendar múltiplas camadas de sentido e firmar pactos de leitura, de maneira a formar o leitor-fruidor, que seja capaz de, não apenas compreender o sentido dos textos, mas de fruí-los.

De acordo com a BNCC, o leitor-fruidor é aquele que faz escolhas, tem preferências de autores e estilos e compartilha impressões críticas. A arte e a Literatura devem permitir o contato com valores diversificados, a fim de contribuir para reconhecer “modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo” (Brasil, 2018, p. 139), respeitando e valorizando o que é diferente; devem permitir “(re)conhecer diferentes maneiras de ser, (re)agir, sentir e, pelo confronto do que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (Brasil, 2018, p. 156).

Ao mesmo tempo em que parece instrumentalizar o texto literário, percebe-se que a BNCC trata a Literatura sob o enfoque da experiência estética e da fruição (a palavra “fruição” aparece vinte vezes no documento), e tal enfoque pode ser perigoso pelos seguintes motivos:

- a) dependendo de como se interpreta, o termo *fruição* pode ser confundido como *prazer*; a fruição, por vezes, pode ser considerada um prazer, mas é um tipo diferente de prazer;
- b) nem sempre cabe à escola apenas ensinar conteúdos prazerosos, mas sim necessários aos estudantes;
- c) por fim, a leitura, e principalmente, a leitura literária, que possui uma característica própria, diferente da linguagem abordada em outros gêneros textuais, é uma leitura por vezes trabalhosa, precisa ser guiada e, nesse sentido, demanda um esforço que, a princípio, nem sempre é prazeroso.

Nesse sentido, sobre a leitura literária prazerosa (ou não), Cosson (2009) se posiciona no sentido de que é preciso praticar a leitura literária sem abandonar o prazer que essa leitura fornece, contanto que haja o compromisso de conhecimento, que todo saber exige. O autor dispõe que:

Essa leitura [literária] não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja

organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2009, p.25)

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2009, p. 32)

Francisco Neto Pereira Pinto (2016) diferencia a leitura por fruição da leitura por prazer. Segundo o autor, frequentemente, em trabalhos no campo da didática, o termo *fruição* é empregado no sentido da prática de uma leitura prazerosa, deleitosa. O autor compara excertos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002) e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), nos quais existem diferentes concepções para o termo. Retomando a diferenciação de Barthes entre prazer e fruição, o autor esclarece que *prazer e fruição*, “embora sejam fenômenos distintos, não são, em seu pensamento, excludentes”, sendo que “o primeiro relaciona-se ao contentamento, ao passo que o segundo ao desvanecimento”. O prazer envolve “a euforia, a saciedade e o conforto”, enquanto a fruição está relacionada “à agitação, ao abalo, à perda” (Barthes, 1993, *apud* Pinto, 2016, p. 177). Nas diferenciações adotadas pelo autor, o prazer está mais ligado à seleção pelo leitor, inclusive de trechos de uma obra, daquilo que lhe é palatável, enquanto que “na leitura de fruição o sujeito não tem controle sobre seu prazer” e, neste caso, o leitor valoriza “o trabalho que é feito com a linguagem” (Pinto, 2016, p. 178).

Passemos à leitura de um trecho dos PCN+ (2002) sobre a fruição e a posterior contestação desse mesmo trecho pelas OCNEM (2006), respectivamente:

Fragmento 1

##### **5. Desfrute (fruição)**

Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais.

Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque. (Brasil, 2002, p. 67)

Fragmento 2

[...] fruição estética. Um dos conceitos que fundamentam a experiência estética (e estamos falando de experiência literária) é o de fruição da obra de arte pelo receptor. Os PCN+ a definem da seguinte maneira:

*Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (PCN+, 2002, p. 67).*

Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade. Também não se quer, com isso, afirmar que os textos que proporcionam prazer estético obrigatoriamente são densos, difíceis de ser compreendidos, eruditos. (Brasil, 2006, p. 58- 59)

Conforme já comparado por Pinto (2016), percebemos que no trecho dos PCN+ infere-se que a fruição está ligada ao sentimento prazeroso da leitura das obras literárias, enquanto o trecho das OCNEM (Brasil, 2006) adverte que a fruição não pode ser confundida com palatabilidade, ou seja, a fruição não pode ser entendida somente como algo fácil de ser lido, já que a fruição literária envolve também o estranhamento que uma obra é capaz de produzir ao seu leitor.

Adotamos o mesmo entendimento de Cosson (2020), que concorda com o que se infere do texto das OCNEM, ou seja, que de a fruição da leitura literária vai além do simples prazer em ler, conforme percebemos a seguir:

Por fim é limitado o entendimento do texto literário como fonte de diversão e prazer. Como é facilmente percebido por qualquer leitor, a literatura, porque trata do ser humano e de sua existência, permite e demanda um amplo espectro de respostas que variam em função do leitor, do texto, do contexto, do intertexto e demais condições de tempo e espaço em que a leitura é efetivamente realizada. O texto literário não apenas consola e conforta frente às adversidades da vida, desenvolve a empatia, amplia o conhecimento de mundo com novas experiências e fortalece identidades, mas também questiona o estabelecido, resulta em melancolia, gera angústia, traz inquietações e desaloja o leitor de suas certezas. A literatura vai muito além do entretenimento, do lazer e da diversão, que são os predicados usualmente defendidos da leitura de fruição (Cosson, 2020, p. 140)

Em relação à BNCC, o entendimento do referido documento sobre *fruição* é:

A BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento [...]**

*Fruição*: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (Brasil, 2018, p. 194-195, ênfases do autor)

A leitura do trecho da BNCC parece nos permitir inferir que a *fruição* abrange tanto o conceito do prazer, adotado pelos PCN+, quanto o conceito adotado pelas OCNEM, o que na prática pedagógica escolar pode ser considerado pelos professores de maneira ambígua. No decorrer do texto da BNCC, o termo *fruição* é amplamente utilizado nos descritores das habilidades, tanto para Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Matemática como para o campo artístico-literário. Nessa amplitude e considerando que os descritores das habilidades são vagos, torna-se difícil para muitos professores, na prática escolar, desassociar *fruição* de prazer.

Para o Ensino Médio, na BNCC há o seguinte descritor da competência específica 6 de Linguagens e suas tecnologias: “(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade” (Brasil, 2018, p. 496). Sobre o trecho em questão, notamos que há duas ações, que deveriam ser entendidas como semelhantes, mas que podem ser lidas como se fossem distintas: “fruir” e “apreciar esteticamente”. Assim, é também possível entender que a *fruição* estética é diferente da apreciação estética, o que pode conduzir à associação da *fruição* com o prazer. Além disso, como dissemos, o descritor da habilidade é vago e não dá pistas, na prática, de como o professor pode proceder para alcançar o que é proposto. Outrossim, o próprio texto da BNCC utiliza a palavra *fruição* como sinônimo de prazer:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a

investigação e pode ser **prazeroso (fruição)** (Brasil, 2018, p. 266- ênfase nossa)

Sobre o fato de ler livros literários apenas por ler ou para exercer a fruição entendida como prazer, Cosson (2009) argumenta que não podemos simplesmente ler as obras literárias sem qualquer exercício, partindo do pressuposto de que os livros falem por si mesmos ao leitor. Isso porque os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos; os mecanismos de interpretação são aprendidos na escola e é por meio deles que aprendemos a manifestar-nos. Além disso, a leitura literária promovida pela escola tem por objetivo mais do que simplesmente o deleite de ler. A escola é um lócus de conhecimento, precisa ser explorada de maneira adequada e a leitura literária praticada dentro dela tem a função de ajudar-nos a ler melhor, a conhecer e a articular com proficiência o mundo feito de linguagem (Cosson, 2009).

Sobre a leitura por prazer, Colomer (2022, p. 41-42) informa que nas diretrizes oficiais proliferam expressões como “*familiaridade com os livros, hábitos de leitura, animação de leitura, prazer de leitura, gosto de leitura*”, termos estes que se referem à leitura extensa e livre dos livros. Nas palavras da autora, se antes as formulações oficiais relegavam à Literatura a função da transmissão da cultura patrimonial, com utilização de expressões como *educação moral* ou *formação do gosto*, essas expressões foram substituídas por *prazer de leitura* e leitura como contribuição para o *amadurecimento pessoal*. Segundo a autora, a adoção da *leitura por prazer*, pela escola, traz alguns problemas, dentre eles o fato de que a *leitura por prazer* escolar designa uma aproximação pessoal dos livros, enquanto que a *leitura obrigatória* se situa no terreno da utilidade, ou seja, a leitura e a Literatura sendo tratadas de forma utilitária. Assim, “a justificativa escolar da leitura no prazer” produz “alguns efeitos perversos”, como por exemplo, “a ideia que “a literatura”, considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada, pode-se unicamente propiciar o contágio” (Colomer, 2022, p. 43).

Sobre o entendimento de que a leitura literária demanda algum esforço, é também Colomer (2022) que defende que os estudantes precisam, desde o nascimento, acumular práticas sociais e práticas de leitura com narrativas escritas, orais ou audiovisuais. Caberia à escola, paulatinamente, fazer com que o estudante ampliasse seu *corpus* de leitura literária e seu capital cultural e alcançasse progressivamente etapas cada vez mais avançadas de entendimento das obras lidas. Ao professor caberia ajudar o estudante a desvelar níveis cada vez mais complexos de entendimento em relação à leitura literária. Entretanto, esse “esforço” na prática do ato de ler não significa, de maneira alguma, o tratamento da leitura como dever, contando com a escolha de textos canônicos que não são apropriados ao nível de

entendimento do aluno, conforme é o tratamento comumente dado à leitura literária (quando existente) pela escola tradicional. A curadoria de obras adequadas ao entendimento do aluno, contudo, não significa abandonar por completo a leitura canônica em prol do imediatismo do “dever do prazer”.

Tudo isso posto, eis a razão pela qual entendemos que o termo *fruição* pode ser problemático, quando aplicado ao contexto escolar:

- a) primeiro, porque o termo em si é desatentamente associado ao termo *prazer*;
- b) segundo, porque existe um discurso socialmente aceito que incentiva os professores a serem “animadores de leitura” (Colomer, 2022), ou seja, a motivarem e estimularem a prática, pelos estudantes, da leitura por prazer. Não que isso não deva ser feito; contudo, “ler por ler” ou “ler por prazer”, sem quaisquer objetivos ou pressupostos para o ensino de Literatura, é uma prática que não contribui com o desenvolvimento da leitura especializada que a Literatura requer, já que a leitura literária deve ser tratada em suas especificidades, não como mais um gênero textual dentre tantos outros;
- c) terceiro, a leitura, praticada em nome apenas do prazer, em alguns contextos escolares, pode induzir à escolha de obras literárias simplificadas, reduzidas e/ou palatáveis ao gosto dos estudantes, o que não vai contribuir para que os estudantes ampliem seu horizonte de interpretação de obras literárias mais complexas.

Mudando de assunto, à medida que se avança na leitura do documento da BNCC, a Literatura é tratada do ponto de vista cognitivo-emocional:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BRASIL, 2018, p. 501).

Fora da BNCC e nesse mesmo sentido, Colomer (2022) assinala que um dos objetivos da escola é formar cidadãos para a cultura escrita e, nesse propósito, a educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente” (Del Guercio, 1986, *apud* Colomer, 2022, p. 30); desse modo, o Ensino de Literatura poderia ser reduzido a “ler literatura”. Tal leitor competente seria aquele que sabe “construir um sentido” a partir de competência específica e possuir conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação dentro de uma cultura. A partir desse valor é que a educação literária tem

objetivo da formação da pessoa, formação esta que se liga à construção da sociabilidade e realiza-se através da confrontação com textos “que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (Colomer, 2022, p.31). Esse confronto entre textos literários oferece ao aluno o enfrentamento da diversidade cultural e social.

Levando em consideração que a leitura literária possui uma especificidade, sobre a formação do leitor literário, Cosson (2020) destaca que:

Também não se pode esquecer que a formação do leitor literário não é a mesma do leitor geral ou de outros domínios, até porque formar o leitor no sentido de dar acesso ao mundo da escrita e a outros processos de significação é papel geral da escola como instituição social e não apenas um determinado saber ou competência. Além disso, como ensina Magda Soares (2005), ler é verbo transitivo, ou seja, toda leitura é situada em relação a seu objeto e necessidade. Dessa forma, embora coincidente com a formação do leitor no que diz respeito ao domínio do código escrito, a formação do leitor literário demanda outros e diversos procedimentos a serem observados na escola. (Cosson, 2020, p. 194).

Para a BNCC, a formação desse leitor-fruidor exige **habilidades** (ênfase nossa) que compreendam os modos de produção, circulação e recepção de obras, com análise de recursos linguísticos e semióticos a fim de que seja elaborada a experiência estética, partindo de diferentes autores, estilos e gêneros, contemporâneos ou de outras épocas, regionais, nacionais ou de outros países, além da contemplação do cânone literário, da Literatura universal, juvenil, dos gêneros multissemióticos e da cultura digital, para que o estudante possua “um letramento da letra” (Brasil, 2018, p. 157).

Particularmente, não concordamos com essa expressão de “letramento da letra”, o que, pelo seu caráter metalinguístico, dá a entender que a leitura, principalmente no caso da leitura visando à fruição, possui um fim em si mesma, muito embora o termo pretenda referir-se ao uso social da leitura e da escrita. Além disso, o termo leva a inferir que para adquirir esse “letramento da letra” é necessária a aquisição de certas habilidades de leitura e escrita, em uma visão mecanicista dessas competências.

Em contraponto à BNCC, Dalvi e Ponce (2021) defendem que o ensino de Literatura, à luz de “estratégias de leitura”, entendidas como aquisição de habilidades de leitura, está em vias de hegemonização, estratégias estas que são difundidas pela BNCC. As autoras entendem a hegemonia como aquela que se exerce levando em consideração “os interesses dos grupos sobre os quais essa hegemonia será exercida” (Dalvi; Ponce, 2021, p. 1664), e, no campo escolar, trata-se da adoção de determinada prática ou orientação teórica, que, no caso, é o uso

das estratégias de leitura. Segundo as autoras, o termo “estratégias de leitura” é citado dezoito vezes na BNCC.

O conceito *estratégias de leitura* é derivado do trabalho de Davis, uma estudiosa norte-americana. Para Davis (2010), citada por Dalvi e Ponce (2021), o ato de ler seria uma questão de estratégia, e seu desenvolvimento dependeria da aquisição de habilidades e de internalização, automatizada, de estratégias de leitura. Nesse sentido, não seriam ensinados conteúdos, mas estratégias, ou seja, processos metacognitivos, em uma perspectiva de que na escola o aluno deve “aprender a aprender” (Dalvi; Ponce, 2021, p. 1671). As autoras discordam do pensamento de Davis, uma vez que o processo de leitura implica produzir sentidos, não apenas assumir uma posição responsável e responsiva diante do discurso alheio; para Dalvi e Ponce, esse posicionamento da estadunidense promove um “apagamento da dimensão cultural, econômica, histórica e social da leitura” e leitores proficientes formam-se a partir de “uma série de razões que não se restringe a questões (meta)cognitivas” (Dalvi e Ponce, 2021, p. 1672).

Concordamos com o posicionamento de Dalvi e Ponce (2021), acima mencionado. Interpretar o texto da BNCC sob a ótica do desenvolvimento de estratégias para aquisição de habilidades é reduzir seus pressupostos a uma visão mecanicista e instrumentalista e, no caso do ensino de Literatura, contribui para o apagamento com a dimensão cultural e humanística que a Literatura é capaz de promover. A própria BNCC considera a Literatura como um Direito Humano, visão esta ratificada por estes pesquisadores, e reduzir a leitura literária a mero desenvolvimento de estratégias é contradizer o próprio entendimento da BNCC.

Apesar de concordarmos com o fato de que utilizar estratégias de leitura para o ensino de Literatura não seja talvez o mais indicado, em razão das especificidades da linguagem literária, o uso dessas estratégias pode ser eficaz em relação ao cumprimento de outros objetivos, como por exemplo, na prática de leitura instrumental, seja para ensino de língua materna ou estrangeira. Acreditamos que talvez não seja o caso de banir as estratégias de leitura do ensino de língua, mas de adequá-la ao objetivo de leitura que se deseja alcançar.

Sobre a concepção da Literatura como direito, a BNCC baseia-se no conceito de Antonio Candido, que considera o direito à Literatura como um Direito Humano. Segundo a BNCC, como todo Direito Humano, o direito à Literatura está presente nos campos midiático e da vida pública, no debate de ideias, e deve ser exercitado e reivindicado pelos estudantes. Seguindo esta linha de pensamento, no âmbito das competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destaca-se a competência 9:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87)

Nesse entendimento, conforme dito acima, Antonio Candido (2012) defende que a Literatura é, como tantos outros, um Direito Humano inalienável. Para o autor, pensar em Direitos humanos é pensar em algo indispensável para si mesmo e para o próximo, e tais direitos, tidos como fundamentais, não incluem somente o acesso ao alimento, à moradia, à educação, à liberdade de crença e opinião, mas também o direito à arte e à Literatura. Nesse sentido, a Literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e “não há povo e não há homem que possa viver sem ela” (Candido, 2012, p. 18); e, da mesma maneira como todas as pessoas sonham, “ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia” (Candido, 2012, p. 18). Sem a Literatura, não pode haver equilíbrio social, da mesma maneira que não existe equilíbrio psíquico sem o sonho. A Literatura é fator indispensável de humanização, inclusive, porque atua no subconsciente e no inconsciente das pessoas. Por esta razão, na nossa sociedade, a Literatura é instrumento de instrução e educação, tendo um papel humanizador e, por vezes, contraditório. O autor entende por humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A Literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 2012, p. 24)

Mais adiante, Candido estreita a relação entre Literatura e os Direitos Humanos, por dois motivos:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Candido, 2012, p. 30)

Por todo o exposto, o trabalho com a Literatura requer esforços muito mais complexos do que o simples desenvolvimento de habilidades e estratégias, conforme mencionamos anteriormente. Além disso, seu ensino requer a fruição, não no sentido estrito de prazer, mas no sentido amplo, da verdadeira apreciação estética, que requer entendimento do texto, traz exercício de empatia, humanização, angústias, incertezas, estarecimento e questionamentos diante do texto literário lido, do mundo e da sociedade.

No contexto da sala de aula, o uso de habilidades e estratégias pode ser eficaz, por exemplo, para a localização rápida de informações em textos do cotidiano, já que também cabe ao professor de Língua Portuguesa o trabalho com diferentes gêneros textuais. Para a leitura de textos literários, sugerimos pensar que esses textos demandam leituras mais atentas e, até mesmo, releituras, uma vez que esses textos podem suscitar várias interpretações diferentes a cada leitura. Para se perceber as nuances do texto literário e as possibilidades de suas várias significações é necessário leituras mais aprofundadas, que demandam, sobretudo, a prática da leitura desse tipo específico de texto.

Sobre outro assunto, a BNCC estabelece parâmetros para organização e progressão curriculares do ensino de Literatura no Ensino Médio. Dentre estes parâmetros recomenda-se diversificar produções da cultura juvenil contemporânea com uso de diferentes gêneros textuais, ligados às tecnologias digitais ou não, dentre eles: slams, playlists comentadas, raps, vídeos, minicontos, nanocontos, *best-sellers*, textos de Literatura portuguesa, latino-americana, africana, bem como utilização de obras da tradição popular, como cordéis, cirandas, contos folclóricos (europeus, indígenas ou africanos), tudo isso com o intuito de formar identidades de grupo das regiões brasileiras.

Nesse repertório apontado pela BNCC, incluem-se: os clássicos brasileiros e estrangeiros; a seleção comparativa e dialógica entre gêneros literários, culturas e temas; a abordagem de períodos históricos e das obras em dimensão sincrônica e diacrônica, a fim de estabelecer “o que veio antes e o que virá depois” (Brasil, 2018, p. 524); a leitura de obras significativas da Literatura brasileira, com contextualização de sua “época, condições de produção, circulação e recepção” (Brasil, 2018, p. 524), de forma que a abordagem sincrônica/diacrônica não prejudique a leitura efetiva de obras e, por fim, a escrita literária praticada em outros tempos e espaços, incluindo ambientes digitais e oficinas de criação, comunidades de escritores etc., proporcionando, inclusive, a quebra de algumas características estáveis de gêneros (Brasil, 2018). No Ensino Médio, é esperado pelo documento normativo que, ao ter contato com as diversas manifestações literárias, o trabalho com as Literaturas seja

sistematizado, para que “sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais” (Brasil, 2018, p. 523).

O documento adiciona que obras artísticas e literárias devem ser aprofundadas no Ensino Médio. Esse aprofundamento visa a aproveitar o interesse dos jovens pelas culturas juvenis, culturas estas que, segundo infere-se do excerto acima, estão ligadas à cultura digital. Com base nisso, parece-nos, ainda que vagamente, que a BNCC dá mais ênfase ao uso das tecnologias e dos novos gêneros textuais delas derivados, em vez de dar atenção à aprendizagem de Literatura, que demanda uma leitura especializada das obras literárias. O próprio texto da BNCC considera que a escrita literária não é o foco central do componente de Língua Portuguesa, e, ao ser tomada na prática, a partir da leitura da BNCC, boa parte dos professores também não coloca em foco a leitura literária.

Por essa razão, para mudar esse posicionamento didático que ora apontamos, propusemos a sequência didática em forma de *Guia* para o professor (Apêndice B), a qual tem como foco principal a leitura literária, cuja interpretação pode se tornar mais interessante fazendo uso de tecnologias, sem deixar de lado as habilidades de escrita literária e de redação dissertativo-argumentativa.

Entendemos que a BNCC mantém a sugestão da abordagem do ensino de Literatura por meio dos períodos históricos em abordagem diacrônica/sincrônica. Essa sugestão, por sua vez, na prática da sala de aula, pode continuar a ser interpretada de forma a remeter ao estudo dos estilos de época. Ainda há muitos professores que, em vez de insistir na leitura de obras literárias, insistem no ensino dos estilos de época e no resumo superficial de obras literárias voltadas, geralmente, no caso do Ensino Médio, para o ENEM, conforme já tratamos anteriormente. Essa postura de alguns professores contribui para que a Literatura seja relegada a um segundo plano. Uma interpretação desavisada da BNCC pode contribuir ainda mais com o apagamento do ensino de Literatura, uma vez que se tem a impressão, ao ler o fragmento do documento, de que a Literatura deve ser trabalhada, por exemplo, como pretexto para a prática dos gêneros ligados às TDICs. A BNCC menciona que a Literatura deve ser o núcleo do ensino-aprendizagem, mas, na prática, a disciplina não tem sido tratada como tal.

Acreditamos justamente que a Literatura deve ser o foco do ensino, independentemente se está ou não ligada ao uso de TDICs. Acreditamos ainda que insistir na abordagem histórica das obras literárias e seus autores, sistematizando-os por períodos literários, como tem sido feito na maior parte das escolas, até então, não contribui com o ensino profícuo de Literatura.

Em continuidade à leitura da BNCC, destacamos os descritores das habilidades ligados ao Ensino de Literatura, voltados para o Ensino Médio. São eles:

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.

(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

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

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BRASIL, 2018, p. 525-526)

As habilidades requeridas pela BNCC, acima expostas, dizem respeito à leitura e interpretação crítica de obras de diferentes manifestações literárias, incluindo desde o trabalho com o cânone literário ocidental até o texto considerado marginal ou popular. A finalidade é para que o estudante se aproprie da interpretação dessas obras a fim de produzir textos em diversos gêneros textuais ou literários, sendo boa parte desses textos ligada ao uso de tecnologias digitais (playlist comentada, fanclipe, fanfic, podcast, vlog, videominuto). Explicitamente, o texto da BNCC menciona o uso de tecnologias para a criação e a socialização de obras autorais, bem como para análises e comentários críticos em plataformas digitais.

A menção a todas essas habilidades no corpo desta dissertação é importante no sentido de analisarmos o quão complexo o ensino de Literatura pode parecer ao professor em seu contexto imediato de sala de aula, o que, eventualmente pode lhe trazer muitas dúvidas sobre o que e como ensinar. Apesar de suas definições e dos descritores das habilidades, somos levados a acreditar que a BNCC não apresenta direcionamentos sobre como o trabalho com a Literatura deve ser efetivado pelo professor, parecendo os descritores vagos e imprecisos: “selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo...”, “analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos...”. Sentindo-se à deriva, vez que o repertório literário, dentro desses descritores, é excessivamente amplo, o docente inevitavelmente irá se perguntar: “mas, quais obras?”. Se pensarmos também sobre as condições de trabalho dos professores, que por vezes enfrentam dois ou até mesmo três turnos de trabalho, às vezes em escolas diferentes, suas dificuldades podem ser ainda maiores. Submetidos ao acúmulo de cargos, alguns professores passam a não dispor de tempo adequado para a leitura literária, o que prejudica seu trabalho de seleção de obras.

Além da imprecisão sobre quais obras selecionar ou analisar, a amplitude dos objetivos, com diversidade de propostas, poderia dificultar o trabalho do professor com foco específico na Literatura, uma vez que o docente pode se perder em meio às habilidades mencionadas. Ao incluir o uso de tecnologias digitais, aliadas ao trabalho literário, no contexto cotidiano da sala de aula, é possível haver a sobreposição do uso de tecnologias em detrimento da leitura e análise profunda das obras literárias. Em resumo, embora apresente objetivos para o trabalho com a Literatura, parece-nos que a amplitude de propostas da BNCC pode criar desafios para os professores, no que diz respeito à priorização desse campo de ensino, principalmente se esses professores não têm adequado suporte pedagógico ou formação continuada.

Conforme aludimos anteriormente, Portolomeos e Botega (2021) já mencionaram que a carga horária extenuante do professor é incompatível com sua formação continuada. Nesse contexto, é do nosso entendimento que é óbvio que também não restaria tempo adequado ao professor para a curadoria apropriada das obras literárias que seriam trabalhadas com os estudantes, quiçá se o docente teria tempo de ler tais obras, já que precisa executar as tarefas que já lhe são inerentes como docente: ler conteúdos, preparar aulas, lecionar aulas, preparar e corrigir avaliações, preencher diários e planilhas, e, no caso do professor de Língua Portuguesa, aplicar e corrigir produções de texto, dentre tantas outras atribuições. Outrossim, muitas vezes o professor não dispõe de recursos financeiros para adquirir obras literárias para sua própria leitura, ficando limitado ao acervo da biblioteca escolar, que, em muitas escolas, é precária.

Sobre a falta de clareza dos currículos escolares oficiais, Colomer (2022) também se posiciona. Além da falta de clareza, para a autora também existe a expectativa de que o professor deve ser um animador, no sentido de promover a leitura por fruição. Para a autora, os currículos escolares oficiais limitam-se a “enunciar as finalidades mais gerais” das competências literárias, insistindo mais em “como” do que no “o que”. Os docentes do secundário se sentem divididos entre transmitir “o legado literário” (o saber) e o “novo objetivo de animar a leitura” (Colomer, 2022, p.40). Ainda conforme a autora, hodiernamente a função escolar de leitura de obras literárias integrais é ainda pouco clara. Em relação à etapa secundária, existe uma carência de uma programação consistente no ensino primário e isso faz com que se “aumente a desorientação sobre a função das leituras” (Colomer, 2022, p. 33).

Ainda sobre a falta de clareza dos currículos e documentos norteadores oficiais, Portolomeos e Botega (2021) possuem o mesmo entendimento, já que acreditam que “o texto oficial [da BNCC] ainda está bastante distanciado da prática diária do professor do ensino básico que precisou adotá-lo de maneira compulsória” e, em muitos casos, sem conseguir compreender com clareza as teorias e conceitos nos quais o texto se baseia” (Portolomeos; Botega; 2021, p. 292).

Retomando Colomer, para esta autora existe a pouca prática leitora dos alunos somada à escassa formação profissional dos professores sobre o romance juvenil. Existem ainda: a dificuldade dos professores em levar os alunos à leitura; a vacilação didática sobre a história da Literatura como eixo pertinente do ensino no curso secundário; a forte concepção utilitária da leitura. As escolas não apresentam objetivos claros sobre o ensino de Literatura e sobre a leitura de obras integrais. No ensino primário, a leitura literária é acessível aos alunos sem, contudo, haver uma programação de um itinerário crescente de aprendizagens. Por tais

motivos, no ensino secundário se refletem todas as dificuldades que vêm à tona devido a essa carência de uma programação consistente no primário, aumentando a desorientação sobre a função das leituras. Disso deriva a dificuldade do professor em trabalhar obras literárias e, quando o faz, não o faz com obras integrais (Colomer, 2022).

Findas as considerações sobre como a Literatura é tratada pelos documentos oficiais, tais como os PCNs e a BNCC, passaremos a abordar como a Literatura é tratada pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)(Minas Gerais, 2021).

#### **2.5.4 O ensino de Literatura nos itinerários formativos em Minas Gerais**

Uma das propostas da BNCC é a implantação do Novo Ensino Médio e, dentro desta perspectiva, a BNCC prevê a aprendizagem e a distribuição dos componentes curriculares por meio de itinerários formativos, além dos componentes de formação geral básica, como se vê em sua redação:

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018. (BRASIL, 2018, p. 470)

Se antes a carga horária para o Ensino Médio era de 800 horas por ano cursado e 2400 horas ao final, com as Diretrizes Curriculares Nacionais a carga horária aumenta, progressivamente, para 1400 horas por ano, conforme prevê a resolução DCNEM/2018 (BRASIL, 2018a), justamente para que sejam introduzidos os itinerários formativos e para que gradativamente seja implantado o Novo Ensino Médio, que une formação geral básica e itinerários formativos.

Em Minas Gerais, o Currículo Referência (CRMG) (Minas Gerais, 2021) é baseado nos fundamentos presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB/96, no Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e na BNCC. No Estado, é o documento que pretende ser norteador da elaboração do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, projeto que, por sua vez, influencia a elaboração do plano de aula do professor. No Ensino Médio, o currículo escolar passou a ser dividido entre “Formação Geral Básica”, com carga horária total no Ensino Médio de 1800 horas, e “Itinerários Formativos”, com carga horária de 1200 horas.

No início da implantação dos Itinerários Formativos, a carga horária proposta era de 1800 horas para formação geral e 1200 horas para os Itinerários Formativos. Contudo, para o

ano 2025, houve a previsão de mudança, sendo 2400 para a Formação Geral Básica e 600 horas para os Itinerários Formativos, no Ensino Médio Regular, conforme determinado pela Lei 14945/2024, que altera, dentre outros Artigos, o Artigo 35-C da LDB (Brasil, 2024).

Estes últimos apresentam “orientações para as possibilidades de arranjos curriculares para a oferta de percursos formativos, que se somam à Formação Geral na composição estrutural do Ensino Médio” (Minas Gerais, 2021, p. 34), sendo a parte flexível do currículo. Nesse contexto, existe a implantação de escolas com tempo integral, ou seja, que estendem as aulas e atividades a dois turnos ministrados na escola.

O Currículo Referência pressupõe, para o Ensino Médio, uma organização curricular flexível, a qual envolve a escolha, pelos estudantes, de itinerários formativos de áreas que são do interesse do aluno. Os Itinerários Formativos, também chamados de “trilhas de aprofundamento”, ofertados pela escola são por ela escolhidos dentre um catálogo de disciplinas e, dentre os componentes curriculares ofertados, ou seja, as disciplinas eletivas, os estudantes elegem aquelas que desejam cursar, visando à autonomia e ao protagonismo juvenil.

Contudo, apesar de serem denominadas “eletivas”, o que ocorre na prática é bem diferente. Cada escola escolhe as eletivas que deve ofertar, o que implica a formação de turmas. Os estudantes indicam suas preferências dentre as disciplinas ofertadas pela escola, que, muitas vezes, não são os componentes curriculares que realmente desejariam cursar, dentre aqueles ofertados no catálogo. A escola, por sua vez, considera a escolha de alguns estudantes e outros são enturmados na turma em que há vaga disponível e, mais uma vez, os estudantes cursam componentes curriculares que não escolheram. Para muitos, não há opção de escolha de itinerário, efetivamente.

Outro agravante em relação às eletivas diz respeito ao próprio professor. Como muitos componentes curriculares da formação geral tiveram carga horária reduzida, pode ser necessário que alguns professores precisem completar suas cargas horárias de aulas semanais com as disciplinas eletivas e passem a lecionar conteúdos para os quais não tenham formação. Some-se a isso o fato de que algumas escolas que optaram pelo Ensino Integral podem sofrer redução de estudantes, que deixariam a escola para cursarem o Ensino Médio regular em instituições em que o ensino integral não foi implantado, já que muitos estudantes precisam exercer trabalho remunerado no contraturno.

O CRMG, partindo da BNCC, tem como premissa a educação integral e para o trabalho. Pinto e Melo (2021) acreditam que o Novo Ensino Médio proposto pela BNCC e seguido pelo CRMG, com a implantação dos itinerários formativos, pode contribuir para

entrada do setor privado como mantenedor das ofertas dos itinerários, já que a Lei 13415/2017 permite o estabelecimento de parcerias entre o setor público e instituições privadas. Com a Emenda Constitucional 95/2016, os investimentos pelo governo nas políticas públicas, dentre elas a educação, estão congelados por vinte anos, o que pode acarretar o investimento de empresas privadas na educação.

Contudo, a presença de setores privados na formulação de políticas de educação, segundo as autoras, “tem constituído, cada vez mais, conteúdos voltados a atender seus interesses econômicos que repercutem também sobre a formação dos professores” (Pinto e Melo, 2021, p. 13), e a implantação de uma lista de habilidades e competências contidas em uma Base Curricular Nacional faz com que seja controlado “não somente o que se ensina, mas também como se ensina” (Pinto e Melo, 2021, p. 13), habilidades estas que acabam atribuindo à formação do estudante o papel imediatista, com respostas rápidas às demandas da economia e do setor produtivo (Pinto e Melo, 2021, p. 14).

As autoras acreditam que a implementação desse currículo, previsto tanto na BNCC, quanto no CRMG, é “um projeto bem orquestrado em prol do esvaziamento da educação pública no país, com abertura cada vez maior para a sua privatização” (Pinto e Melo, 2021, p. 13), que conduzirá “milhares de estudantes de escolas públicas ao abismo, haja vista uma formação que não preparará para o trabalho, tampouco para as universidades” e, na verdade, no Estado de Minas Gerais, poderá reverberar para que os estudantes assumam “postos de trabalho destituídos de direitos e o autoemprego, atualmente denominado como empreendedorismo” (Pinto e Melo, 2021, p. 13).

Em relação ao letramento literário, este é mencionado quando o CRMG retoma a BNCC, a fim de desenvolver o campo artístico-literário, no qual a Literatura é trabalhada. De acordo com CRMG, “o estudo da Literatura visa, de forma integrada, ao desenvolvimento de habilidades pautadas no exercício da sensibilidade, na fruição estética” com vistas a buscar “o (re)conhecimento e a produção de manifestações literárias e artísticas” e a formação de “estudantes críticos, reflexivos, potencialmente mais conscientes das ideologias que perpassam os textos literários”, a fim de identificar essas ideologias, de compreendê-las e de confrontá-las, posicionando-se para construir argumentos que “sustentem sua opinião” (Minas Gerais, 2021, p. 82-83).

Em suma, o CRMG (Minas Gerais, 2021) ratifica o entendimento da BNCC que envolve o ensino de Literatura e confirma a fruição estética abordada na BNCC, bem como a leitura literária de obras canônicas e não canônicas, além de outros aspectos já abordados na BNCC. O CRMG parte das competências e habilidades elencadas na BNCC e especifica-as,

além de criar habilidades próprias para o currículo de Minas Gerais. Ao tratar do letramento literário, o documento chega a citar Cosson (2006), inclusive. Contudo, controversamente, ao proceder à leitura do “Plano de Curso” de Linguagens e Códigos do Ensino Médio, previsto para 2024 (Minas Gerais, 2024), sob a “roupagem” das habilidades e competências elencadas pela BNCC, a sugestão para o ensino de Literatura, a exemplo de trechos da BNCC, em alguns momentos parece vaga e imprecisa, com objetivos muito mais ligados ao estudo simplificado e superficial das obras literárias, ao seu contexto histórico, aos estilos de época, ao estudo de gêneros textuais, ao uso de TDICs, do que com a própria leitura literária.

Abaixo, retiramos um exemplo das habilidades, constantes no CRMG, para o desenvolvimento do Campo Artístico-Literário, na qual se reproduz (e insiste) no estudo da história literária. Apesar de a habilidade descrever a seleção de obras literárias contemporâneas para a construção de um repertório, as orientações pedagógicas vão no sentido de promover o estudo das Escolas Literárias e deixa a entender implicitamente que as obras escolhidas devam “caber” nesses estilos de época, em vez de orientar no sentido da leitura propriamente dita dessas obras para a prática do letramento literário. Abaixo a figura 2.1, que orienta sobre o ensino de história literária:

Figura 2.1 – Exemplo de habilidades referentes ao ensino de Literatura extraído do CRMG/2024.

PLANO DE CURSO					
ÁREA DE CONHECIMENTO:		Linguagens		ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO
COMPONENTE CURRICULAR:		Língua Portuguesa		3º Ano - Ensino Médio	2024
4º BIMESTRE					
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE LINGUAGENS	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO/ CONTEÚDO RELACIONADO	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	DESCRIPTORIOS DO SAEB
Competência Específica 2 Condições de Produção, Circulação e Recepção de Discursos Campo Artístico-Literário	(EM13LGG203X) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.	(EM13LPS1) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vínculos entre discursos, atos de linguagem, disputas por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções.</li> <li>Influência de marcadores sociais nas diversas práticas de linguagem.</li> <li>Percepção, questionamento, reprodução e/ou rompimento de pontos de vista.</li> <li>Análise de discursos de diferentes atores e a influência deles na sociedade.</li> <li>Reforço na compreensão da identidade nacional por meio de livros que indiquem a presença de diversas raças e povos na multiculturalidade brasileira.</li> <li>Obra literária.</li> <li>O autor.</li> <li>O leitor.</li> <li>História literária.</li> </ul>	<p>Ao introduzir os estudantes às diferentes Escolas Literárias, eles têm a oportunidade de entender as transformações históricas e culturais que influenciaram os escritores e suas obras.</p> <p>Estudar os principais autores, suas obras representativas e as características marcantes de cada movimento enriquece a capacidade dos discentes de analisar e interpretar textos literários.</p> <p>Desenvolver atividades e discussões em torno das Escolas Literárias também permite que os estudantes estabeleçam conexões entre a literatura e outros campos do saber, como a história, a arte e a filosofia.</p> <p>Fomentar essa abordagem integrada contribui para a formação de leitores mais críticos, capazes de situar obras literárias em seu contexto histórico e cultural, ampliando assim sua compreensão e apreciação pelo universo literário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</li> <li>Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</li> </ul>

Fonte: (Minas Gerais, 2024a, p. 37).

Por todo o exposto, verifica-se que em Minas Gerais o contexto mais imediato da sala de aula sofre influências do currículo normativo do Estado, o CRMG. Este, por sua vez, parece-nos, ainda que não seja seu pressuposto teórico e intenção, continuar a reproduzir a desvalorização do conteúdo de Literatura, ao orientar os professores na manutenção do ensino de estilos de época. Parece-nos que implicitamente o CRMG estimula que a escolha das obras seja determinada pelo ensino por períodos literários. Defendemos, entretanto, o contrário: a leitura de textos literários deve ser o elemento norteador e os períodos literários, porventura ensinados (quando ensinados), só se justificariam como forma de contextualizar o texto literário lido.

O documento de Minas Gerais também chega a orientar a “investigar a possibilidade de trabalho com a análise de críticas literárias, seja em formato escrito, vídeo ou áudio” (Minas Gerais, 2024a, p. 21), vinculando a essa análise o uso de TDICs. De fato, é uma das possibilidades para abordagem de uma obra literária já lida; contudo, receamos que, ao tomar a orientação pedagógica do documento, os professores mineiros possam tender a substituir a leitura da obra literária pela leitura de sua crítica, o que não consideramos adequado.

Mudando parcialmente de assunto, em outro documento, denominado *Catálogo de Eletivas* (Minas Gerais, 2023a; 2023b, 2024b), para a construção dos itinerários formativos, em Minas Gerais, mais especificamente, vêm sendo oferecidos, gradativamente, componentes curriculares, à proporção em que se implementa o Novo Ensino Médio nas escolas. Para o ano de 2023, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) formulou um catálogo com a oferta de disciplinas eletivas, que poderiam ser escolhidas pelas escolas para compor o itinerário formativo mencionado. Foi igualmente oferecido um catálogo de eletivas para o ano de 2024 e, para 2025, o documento sofreu consideráveis modificações.

Segundo o mencionado Catálogo, as eletivas, como parte integrante dos itinerários formativos, buscam “assegurar o espaço para a experimentação, o aprofundamento dos conhecimentos, bem como o caráter interdisciplinar e, sobretudo, transdisciplinar”, uma vez que as temáticas sugeridas nos componentes curriculares “são oriundas dos Temas Contemporâneos Transversais - TCTs”<sup>15</sup>, previstos na BNCC (Minas Gerais, 2023a, p. 4). Ao ler o índice dos Catálogos para os componentes curriculares dos itinerários formativos de 2023 e de 2024, percebemos que apenas duas eletivas (e, no caso da escola regular, apenas

---

<sup>15</sup> O termo “Temas Transversais” surge em 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, e designa um conjunto de assuntos de cunho social e natureza interdisciplinar a serem trabalhados pelas disciplinas visando uma educação para a cidadania. Na BNCC o termo passou a ser “Temas Contemporâneos Transversais” e engloba os seguintes assuntos: Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia, Multiculturalismo, Economia, Saúde, Cidadania e Civismo.

uma) são ligadas diretamente ao ensino de Literatura. A seguir, as figuras 2.2 e 2.3 apresentam o Sumário com as disciplinas eletivas ofertadas em 2023 e em 2024, respectivamente:

Figura 2.2 – Sumário das Eletivas Ofertadas pela SEE/MG em 2023.

Sumário		Sumário	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	4	Preparação para o ENEM - Ciências da Natureza	55
<b>CONTEXUALIZAÇÃO DAS ELETIVAS</b>	5	Preparação para o ENEM - Ciências Humanas	57
<b>ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DAS ELETIVAS</b>	5	Preparação para o ENEM - Linguagens	59
<b>ELETIVAS</b>	7	Preparação para o ENEM - Matemática	61
Agriculturas com bases ecológicas	7	Raciocínio Lógico	63
Astronomia	10	Redação para o ENEM	65
Cidadania e cultura digital	11	Saberes que se entrelaçam: do plantio ao consumo	67
Cinema	14	Tecnologia dos resíduos sólidos	69
Cinema e meio ambiente	16	Teatro	71
Culinária quilombola	18	<b>ELETIVAS ESCOLAS INDÍGENAS</b>	72
Cultura de paz e convivência democrática	19	Cultura digital, mídias e suas tecnologias	72
Dança	21	Direito e organização do território do povo Kiriri do Acré	72
Desenho geométrico	23	Literatura e arte indígena: conta sua história, jovem Pataxó!	73
Educação financeira	25	Multiculturalidade do povo Kiriri do Acré	73
Educação fiscal	27	O espaço do jovem indígena e a comunicação com o outro espaço	74
Educação, saúde e bem-estar	29	Prática artesanal Xucuru Kariri de Caldas	74
Espanhol para o ENEM	32	Saúde Integral/Contexto ambiental	75
Esporte e Inclusão	34	Sustentabilidade/Políticas ambientais	76
Estudo do meio e intervenção local	36	Vivência dos saberes e desafios matemáticos	76
Ética em jogos digitais	37	<b>*PROJETO - PILOTO</b>	79
Identidades culturais brasileiras	39	Mediações pedagógicas da alternância	79
Introdução à LIBRAS	41	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	82
Leitura e compartilhamento no mundo virtual	42	ANEXO I - Exemplo de plano de curso de Eletiva	83
Leitura Instrumental em Língua Espanhola	44	ANEXO II - Quadros de habilidades	90
Literatura e criação literária	46		
Matemática e artes visuais	47		
Mitologia: as lendas e as associações de Ideias	49		
Música	51		
Pegada hídrica e seu impacto no ambiente	53		
	2		3
	Estado de Minas Gerais - 2023		Estado de Minas Gerais - 2023

Fonte: (Minas Gerais, 2023a, p. 2-3).

Figura 2.3 – Sumário das Eletivas a serem ofertadas pela SEE/MG em 2024.

Catálogo de Eletivas 2024		Catálogo de Eletivas 2024	
<b>Sumário</b>			
<b>APRESENTAÇÃO</b>	6	Leitura Instrumental em Língua Espanhola	92
A Lógica Computacional e os Problemas do Dia a Dia	9	Literatura e Criação Literária	94
África: (Re)conhecer e Resignificar	11	Matemática e Artes Visuais	96
Agricultura com Bases Ecológicas	13	Mineração e Educação em Foco	98
Artesanato em Barro: A Arte do Oleiro	16	Mitologia: As Lendas e as Associações de Ideias	101
Artesanato e Reciclagem	19	Música	103
Astronomia	21	Narro, Logo Existo!	105
Carnaval: Saberes Históricos	23	Patrimônio Cultural Local: Caatinga	107
Cartografia Escolar	25	Pegada Hídrica e seu Impacto no Ambiente	109
Ciências Criativas	27	Playlist Musical: As Vozes de Protesto na Música Brasileira	111
Cinema	31	Preparação para o ENEM - Ciências da Natureza	113
Cinema e Meio Ambiente	34	Preparação para o ENEM - Ciências Humanas	116
Consumo Consciente	36	Preparação para o ENEM - Linguagens	118
Cooperativismo e Associativismo	38	Preparação para o ENEM - Matemática	120
Cultura de Paz e Convivência Democrática	40	Química e Educação Ambiental	122
Dança	42	Raciocínio Lógico	125
Debate Público e Acadêmico: Práticas Discursivas Orais e Escritas	44	Redação para o ENEM	127
Desenho Geométrico	47	Relações Étnico-raciais e Racismo no Brasil	129
Educação Financeira	49	Relaxamento, Yoga e Mindfulness	132
Educação Fiscal	51	Saberes que se Entrelaçam: Do Plantio ao Consumo	135
Educação Patrimonial	53	Teatro	137
Entre Aromas e Sabores: A Química dos Frutos do Cerrado	55	Tecnologia dos Resíduos Sólidos	139
Espanhol para o ENEM	58	Teoria e Pensamento Político	141
Esporte e Inclusão	60	<b>ELETIVAS ESCOLAS INDÍGENAS</b>	143
Estudo e Produção de Conhecimentos Sobre a História Local	62	Cultura Digital, Mídias e suas Tecnologias	143
Ética e Moral em Jogos Digitais	64	Direito e Organização do Território do Povo Kiriri do Acré	143
Fotointerpretação e Sensoriamento Remoto	66	Literatura e Arte Indígena: Conta sua História, Jovem Pataxó!	144
Geometria Dinâmica	68	Multiculturalidade do Povo Kiriri do Acré	144
Globalização, Tecnologia e Trabalho	71	O Espaço do Jovem Indígena e a Comunicação com o Outro Espaço	145
História da Alimentação	74	Prática Artesanal Xucuru Kariri de Caldas	145
História da América Latina	76	Saúde Integral/Contexto Ambiental	146
História Oral	78	Sustentabilidade/Políticas Ambientais	146
Identidades Culturais Brasileiras	80	Vivência dos Saberes e Desafios Matemáticos	147
Introdução à LIBRAS	82	<b>ELETIVAS ESCOLAS QUILOMBOLAS</b>	149
Introdução ao Geoprocessamento	84	Culinária Quilombola	149
Jornalismo Digital	86	Cultura Afro e Quilombola: Afrobrasilidades	151
Laboratório de Matemática	88	Cultura e Arte Quilombola: Transformações Sociais	153
Leitura e Compartilhamento no Mundo Virtual	90	Cultura Quilombola: A Marujada e Outras Manifestações	155
	3	Saúde da População Quilombola	157
	Estado de Minas Gerais - 2024		4
			Estado de Minas Gerais - 2024

Fonte: (Minas Gerais, 2023b, p. 3-4).

Dentre as 43 disciplinas elencadas para 2023, relacionadas ao ensino de Literatura, destacam-se: *Literatura e arte indígena: conta sua história, jovem Pataxó!*, destinada a escolas indígenas, e *Literatura e criação literária*<sup>16</sup>. Para 2024, dentre as 69 eletivas apresentadas, para o ensino de Literatura permanecem aquelas já mencionadas em 2023. Em um primeiro momento, podemos inferir que o acréscimo em 2024 da eletiva *Narro, logo existo* teria como objetivo a produção de textos narrativos literários pelos estudantes. Contudo, ao conferirmos a ementa desse último componente curricular, encontra-se disposto que “o estudante irá aprender a criar podcasts, peças digitais de comunicação e usar estratégias como o storytelling em suas produções para a escola e para a vida” (Minas Gerais, 2023b, p. 105). Dessa forma, o foco não recai sobre o letramento literário, mas sim sobre o letramento digital. Em resumo, dos quase 70 componentes mencionados, somente um deles trata, de fato, do ensino de Literatura na escola regular.

A seguir, apresentaremos as Ementas de 2023 e 2024 da eletiva *Literatura e Criação Literária*, a qual, como dissemos, está ligada ao ensino de Literatura na escola regular. Pela ementa de 2023, verifica-se que a proposta é ser uma disciplina prática com ênfase na Literatura brasileira regional. O foco do trabalho são poemas, contos, crônicas e textos de imagens, visando à fruição e à produção literária. A julgar pelas referências recomendadas, percebe-se que, em 2023, a referência bibliográfica contemplou os títulos: *Ai de ti, Copacabana*, de Rubem Braga, e *A Odisseia de Penélope*, de Margaret Atwood. Outras referências bibliográficas incluíram obras de poesia (*Poesia faz pensar*, de Carlos Felipe Moises) e contos (*Os cem melhores contos brasileiros do século*, de Italo Moriconi).

Para 2024, a obra de Margaret Atwood permanece na referência bibliográfica, sendo retirada a obra de Rubem Braga. Na versão de 2024, o objetivo da disciplina é refletir sobre o processo da autoria e sobre a formação de uma “biblioteca humana”. Pela ementa de 2024, os objetivos visam à escuta ativa e ao processo de criação literária. Espera-se também a participação em processos criativos (aqui entendidos como escrita) por “fruição com reflexão crítica” das obras literárias; em 2023, o objetivo era apenas o reconhecimento de obras literárias por meio da vivência e da fruição, de maneira a formar uma comunidade leitura. Parece-nos que ambas as abordagens enquadram-se, ainda que parcialmente, ao paradigma do letramento literário elencado por Cosson (2020), o qual apresentaremos posteriormente. A

---

<sup>16</sup>Não consideramos o “Teatro” como Eletiva para estudo de Literatura, porque, a julgar pela leitura da ementa e da referência bibliográfica indicada para o componente curricular, a disciplina tem por objetivo a construção de uma peça teatral para ser encenada, com mais ênfase na expressão corporal e vocal que na leitura das obras teatrais, muito embora a ementa chegue a mencionar a fruição estética da obra teatral. (Minas Gerais, 2024, p. 137-138).

seguir, as Figuras 2.4 e 2.5 apresentam as ementas e os objetivos do eletiva *Literatura e Criação Literária*, para 2023 e 2024, respectivamente:

Figura 2.4 – Ementa e Objetivos do Componente Curricular *Literatura e Criação Literária* em 2023.

## Literatura e criação literária

### Habilitação:

Letras.

### Ementa

Análise de registros escritos artístico-literários, com aplicação de conhecimentos sobre literatura, língua e linguagem, instigando leituras críticas, e, em especial, debruçando-se sobre a literatura brasileira, com ênfase em autores loco-regionais. Ampliação do repertório literário, com associação de poemas, contos, crônicas e textos de imagem, culminando no exercício de fruição e reflexão sobre o processo de autoria. Criação de biblioteca humana (escuta de histórias de pessoas da comunidade com experiências de vida diversificadas) e produção de textos literários coletivos e individuais.

### Objetivos de aprendizagem

- Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais.
- Ampliar o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).
- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

### Objetos de conhecimento

Processo de autoria textual e oficinas de criação literária.

Literatura, língua e linguagem.

Biblioteca humana e vivência comunitária.

Produção literária.

### Referências

ATWOOD, Margaret. **A Odisseia de Penélope**. RJ: Rocco, 2020.

BRAGA. **Ai de ti, Copacabana**. RJ: Record, 2004.

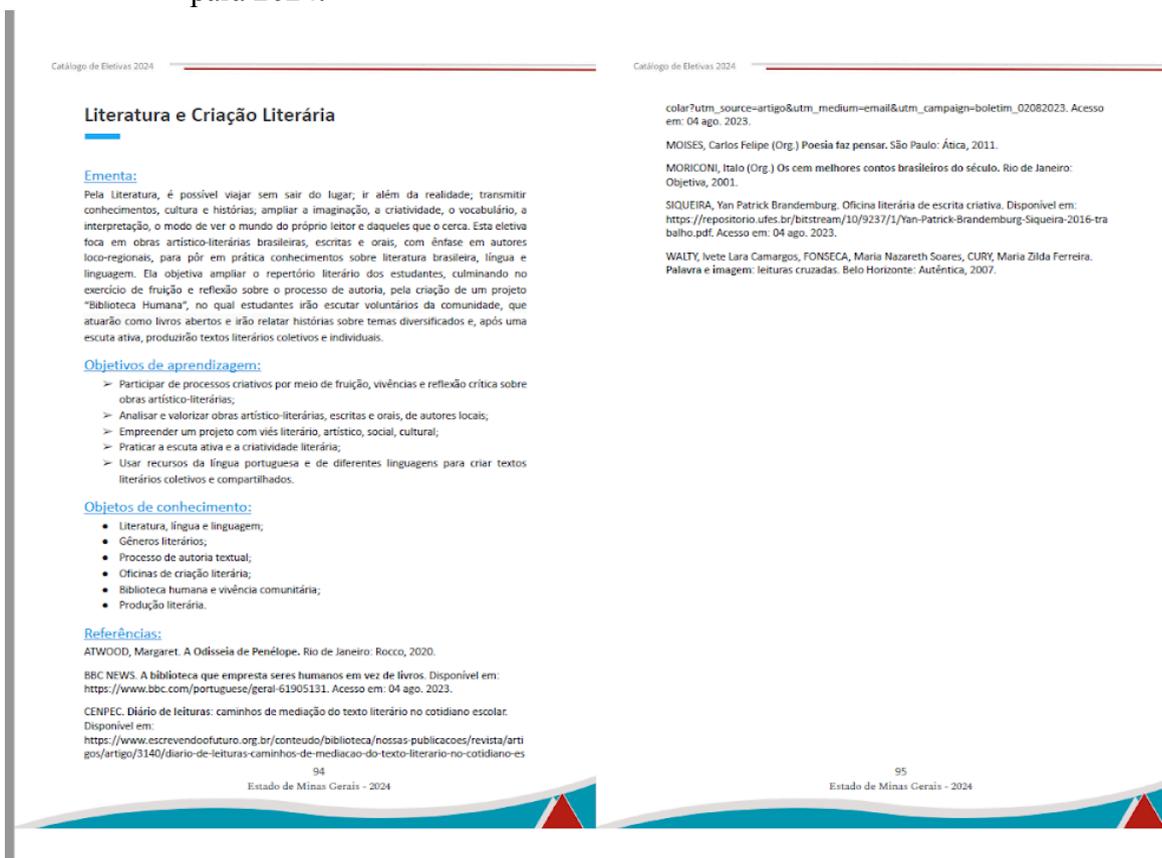
MAGALHAES, Rodolfo. **Caderneta de Campo: dos verbos e das ações**. BH: Formato, 2021.

MOISES, Carlos Felipe (Org.) **Poesia faz pensar. Para gostar de ler**. SP: Ática, 2011.

MORICONI, Italo (Org.) **Os cem melhores contos brasileiros do século**. RJ: Objetiva, 2001.

WALTY, Ivete Lara Camargos, FONSECA, Maria Nazareth Soares, CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. BH: Autêntica, 2007.

Figura 2.5 – Ementa e Objetivos do Componente Curricular “Literatura e Criação Literária” para 2024.



Fonte: (Minas Gerais, 2023b, p. 94-95).

Retornando ao *Catálogo de Eletivas*, em 2024, lembremos ainda que, como eletivas, são as escolas que escolhem qual delas irá compor o currículo. Isso significa que o fato de estar no catálogo não garante que o componente curricular relativo ao ensino de Literatura irá constar dentre as disciplinas ofertadas pela escola. Apesar de o Catálogo de Minas Gerais esboçar uma (única) possibilidade para o trabalho literário na escola regular, tal aplicação pode não ser acolhida pelas escolas, em face do oferecimento de tantos outros componentes curriculares, já que cabe a cada escola escolher a eletiva conforme seu Projeto Político Pedagógico.

Se para os anos de 2023 e 2024 a inclusão de eletivas voltadas ao trabalho com a Literatura já não parecia promissora, para 2025 a perspectiva é ainda mais desanimadora. Isso porque o *Catálogo de Eletivas 2025* retira a oferta do componente *Literatura e Criação Literária* e passa a oferecer *Práticas de Leitura e Escrita*. Nesse componente curricular, o foco no trabalho literário é substituído pelo trabalho com textos de diferentes gêneros textuais, com destaque para textos dissertativos-argumentativos (Minas Gerais, 2024b, p. 32-39).<sup>17</sup>

<sup>17</sup> *Catálogo de Eletivas 2025*, em Minas Gerais. Disponível em:

Contudo, como ponto positivo, destacamos que, em outubro de 2024, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais publicou a Resolução SEE 5084, de 21 de outubro de 2024, que dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na rede estadual de ensino. Nessa Resolução, os Artigos 7º e 12 determinam que o componente curricular de Língua Portuguesa deverá ofertar **obrigatoriamente** (grifo nosso) uma aula por semana para a leitura literária, entendendo como leitura literária “a fruição de obras de literatura, o exercício da imaginação e criatividade, o letramento em diversos gêneros textuais e a formação plena do leitor” (Minas Gerais, 2024c).

Desta maneira, o questionamento recai sobre saber se o ensino de Literatura irá, de fato, exercer o papel nuclear preconizado pela BNCC, mormente os esforços para a implantação do Novo Ensino Médio. Isso porque, ao ser feita análise do que tem sido proposto como componente curricular para o Ensino Médio em Minas Gerais no CRMG, atualmente a Literatura possui ainda pouco destaque, embora reconheçamos o esforço da Resolução 5084/24. Afinal, com a criação de novos componentes curriculares e considerando o universo de possibilidades de desenvolvimento de habilidades literárias elencadas pela BNCC, não poderia a Literatura corresponder a um componente curricular em separado de Língua Portuguesa, de forma a integrar as disciplinas disponibilizadas para a formação geral?

Nesse mesmo sentido, questiona Coseriu: “Por que se tem que ensinar língua e literatura conjuntamente? Na minha opinião caberia perguntar-se se a língua e a literatura podem ser ensinadas razoavelmente em separado.” (Coseriu, s.d., *apud* Colomer, 2022, p. 34). Também Portolomeos e Nepomuceno (2022) concordam que, apesar de alguns avanços trazidos pela BNCC no que diz respeito ao trabalho com o texto literário na escola básica, o documento repercute a desvalorização do ensino de Literatura, por não constituir uma área específica e por estar subordinada ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Ao longo dos tempos, no Brasil, o ensino de Literatura era utilizado como pretexto para ensino de gramática e/ou de escrita de textos e há uma tendência a relegar o ensino de Literatura a um segundo plano. Assim, entendemos que conceder à Literatura o espaço de componente curricular em separado de Língua Portuguesa seria uma maneira de fazer com que o professor que a lecionasse pensasse no ensino de Literatura de maneira autônoma, desvinculando-a da necessidade de utilizar esse ensino como pretexto para ensinar conteúdos de língua e linguagem. É necessário tratar a Literatura com a especificidade que ela merece.

Após tratarmos sobre como o ensino de Literatura é concebido a partir de documentos normativos oficiais, com ênfase mais acentuada à BNCC e ao CRMG, passaremos a abordar, no capítulo subsequente, as concepções para o ensino de Literatura sob o ponto de vista de pesquisadores influentes na área.

### 3 OUTRAS CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE LITERATURA

Este segundo capítulo trata das concepções e dos paradigmas propostos para o ensino de Literatura sob o ponto de vista de alguns autores e pesquisadores na área, tais como Maria Amélia Dalvi, Regina Zilberman, Rildo Cosson e Teresa Colomer, além de sugestões para o trabalho com a referida disciplina. Esse capítulo visa identificar as concepções dos autores para o ensino de literatura, a fim de fazermos uma comparação com o que é apontado pelos documentos oficiais e, posteriormente, com o que é esperado pelos estudantes para o ensino de Literatura, a fim de cumprir o objetivo principal desta dissertação, que, como dissemos, é compreender a percepção dos estudantes para o ensino de Literatura e elencar hipóteses para as razões do desinteresse em relação a esse conteúdo de ensino.

O capítulo encontra-se assim dividido: subseção 3.1 Paradigmas para o ensino de Literatura ao longo da História e subseção 3.2 Afinal de contas, o que ensinar nas aulas de Literatura de acordo com os autores?

Trataremos, a princípio, sobre as discussões sobre as concepções de língua e linguagem. Ao longo do tempo, as diferentes discussões sobre as concepções de língua/linguagem e mesmo sobre o que é Literatura têm mudado. Ao longo da história ensino de língua portuguesa, várias foram as concepções de língua e linguagem adotadas. Rosivaldo Gomes (2013, p. 42) informa que a concepção de linguagem adotada define “os caminhos de sermos alunos e professores de língua portuguesa”. Ao citar Ingedore G. Villaça Koch, Gomes afirma que existem três concepções de língua/linguagem: “a) como representação do pensamento”; b) como “estrutura”, ou seja, como ferramenta de comunicação; c) como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação” (Koch *apud* Gomes, 2013 p. 42).

A linguagem como “representação do pensamento” é tida como homogênea e estática e é produzida por um “ego” que quer repassar uma representação mental a fim de que seja captada pelo interlocutor, pressupondo um sujeito psicológico e individual, “dono de suas vontades e de suas ações” (Koch 2003, p. 13-14; Gomes, 2013, p. 42). Para Gomes (2013), essa visão privilegiava um ensino pautado apenas em um único uso da língua, geralmente voltado para falantes de variedades linguísticas urbanas de prestígio e, desse modo, o ensino de língua na escola era prescritivo, visando a reconhecimento da língua escrita e a imposição de normas tradicionais.

A linguagem como estrutura ou ferramenta de comunicação é vista como um código, “um conjunto de signos que se combinam segundo regras” (Gomes, 2013, p. 44). A língua como estrutura pressupõe um assujeitamento do indivíduo, e encontra-se à disposição dos

indivíduos que a usam como se esses indivíduos não tivessem história (Koch, 2003; Gomes, 2013). Consideram-se, para a comunicação, o emissor e o receptor, sendo que ambos devem dominar o código para que a comunicação de fato aconteça. Desse modo, a língua é algo externo à consciência individual e desconsidera-se o uso da língua em contextos sociais mais amplos (Koch, 2003; Gomes, 2013). Nessa concepção, a língua é um código a ser codificado/decodificado e está ligada à teoria da comunicação.

Em outro aspecto, a linguagem como atividade de “interação humana” considera o contexto sócio-histórico e ideológico dos indivíduos envolvidos no ato comunicativo e é vista como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas (Gomes, 2013). O sujeito é uma entidade psicossocial e tem caráter ativo, e a produção de sua comunicação está ligada ao contexto sociocultural no qual este sujeito está inserido (Koch, 2003).

A partir dessa última concepção, os trabalhos de interpretação e produção de texto, no Brasil, passaram a considerar que os estudantes precisam de um conhecimento prévio para interpretar ou produzir qualquer texto, além de terem que considerar o contexto de produção e os elementos que estão envolvidos na constituição do texto (Gomes, 2013).

Pelo exposto, entendemos que a concepção de ensino de língua portuguesa, de leitura, de escrita e de Literatura está intimamente ligada à concepção de língua e linguagem adotada. Dependendo da concepção de linguagem adotada no ensino de Língua Portuguesa, muda-se a concepção do ensino de Literatura.

A seguir, abordaremos alguns paradigmas relativos ao ensino de Literatura, que, a exemplo das concepções de língua e linguagem, também sofreram modificações ao longo da história, conforme veremos a seguir.

### **3.1 Paradigmas para o ensino de Literatura ao longo da história**

Os paradigmas para o ensino de Literatura foram sistematizados por Cosson (2020). Compreendê-los é importante no sentido de trazer uma visão holística acerca das mudanças sofridas em relação às concepções para o ensino de Literatura, bem como para entender, no contexto atual, qual paradigma seria o mais adequado a ser adotado em relação ao ensino desse conteúdo. O autor apresenta seis paradigmas relacionados ao ensino de Literatura: a) moral-gramatical; b) histórico-nacional; c) analítico-textual; d) social-identitário; e) da formação do leitor; f) do letramento literário.

O primeiro paradigma proposto por Cosson é o **moral-gramatical**, que contava com visão de utilização da Literatura como meio pedagógico e a maior preocupação da escola era

o estudo de textos literários em sequência oral, sendo os textos selecionados segundo os objetivos de ensino e, posteriormente, reconhecidos como parte do cânone. Cabia aos textos literários cumprir duas funções básicas: a) a de servir de guia para aprendizagem da própria língua, partindo de textos mais simples para os mais complexos, os quais serviam de modelos a serem imitados e seguidos, dos pontos de vista moral e gramatical; b) a de atender à formação moral dos estudantes e, no contexto do ensino jesuítico, atender aos ditames da fé católica, visando à formação virtuosa dos estudantes. Nesse paradigma, a Literatura é vista como “um corpo de obras dadas pela tradição” (Cosson, 2020, p. 23) e as obras, dentro do contexto ocidental greco-latino, recebiam denominação de clássicas, apresentando “o legado do melhor da produção cultural da humanidade” (Cosson, 2020, p. 25), como um tesouro atemporal e universal, sendo o valor da Literatura civilizatório e com a ideia de legado. Os textos literários são tomados como exemplo de língua culta e modelo para a escrita, normalmente decorados para serem repetidos oralmente, e o professor é visto como um erudito, cabendo ao aluno receber os ensinamentos sem questioná-los. No paradigma moral-gramatical, a escola atuava como guardiã responsável por passar de geração para geração as obras literárias canônicas. A Literatura, por si, não possuía lugar próprio na grade curricular e era trabalhada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética e as obras não eram trabalhadas na sua integralidade, mas em forma de coletânea de textos (Cosson, 2020).

O segundo paradigma, o **histórico-nacional**, no qual elencavam-se os elementos peculiares do país para a construção de uma identidade e Literatura nacionais, sendo que a Literatura assumia papel representacional do que era visto como ideal de nação brasileira. Essa identidade nacional por vezes era demonstrada pela descrição da natureza, sendo a obra literária adequada aquela que apresentava uma alegoria da pátria. As marcas que definem esse paradigma são o nacionalismo e o salvacionismo, este que buscava um resgate do passado e a preservação para um futuro glorioso. A historiografia literária brasileira ligava-se ao ensino de Literatura, que passou a ser visto como um ensino de história da Literatura. Essa história da Literatura era dividida em períodos literários, nas disciplinas de Retórica e Poética, passando a classificar autores e obras por período e gênero, os quais os estudantes deveriam memorizar e que, posteriormente, passaram a compor os atuais estilos de época. Por meio dessa história da Literatura brasileira é que se passou a definir o cânone e a tradição literária do país (Cosson, 2020).

O objetivo desse paradigma era o de “formar o brasileiro como brasileiro” (Cosson, 2020, p. 46). Posteriormente, somente no nível secundário é que a Literatura figurava como disciplina, dentro dos componentes curriculares denominados Literatura ou Literatura

Brasileira, como grade a ser cobrada nos antigos vestibulares. Em uma metodologia “transmissivista”, o papel do professor consistia em “informar o aluno sobre a história da literatura” (Cosson, 2020, p. 51), sem proporcionar a leitura integral das obras literárias, a formação do leitor literário e o caráter estético do texto. Cabia ao aluno receber esse conhecimento sem questioná-lo, memorizando autores, obras e estilos literários. Nesse paradigma, privilegiava-se o ensino gramatical por meio da leitura fragmentada de textos literários (Cosson, 2020).

O terceiro desses paradigmas, o paradigma **analítico-textual**, presente na obra de Livia Ferreira (1970), sugeria que o ensino de Literatura deveria seguir a *unidade didática* ou *unidade-texto*, que consistia em um conjunto de atividades realizadas pelos alunos, levando em consideração um ou mais textos literários, com a orientação do professor. Nesse paradigma o que é considerado como texto literário é aquele com alta elaboração estética, precisando ter traços discursivos distintos, preferencialmente no nível linguístico, para ser incluído na lista. A obra literária tinha valor por ser um objeto estético, que possibilitava a fruição estética, como nas demais artes, e também pela “originalidade da elaboração da obra como marca de sua artisticidade” (Cosson, 2020, p. 76). A obra era vista como possuidora de camadas de sentidos que permitem várias significações, composta por lacunas a serem desveladas por cada leitor, com análise textual, muito embora, na sala de aula, a interpretação da obra não se desse a partir da produção dos alunos, o que impedia sua plurissignificação. O valor estético das obras literárias fazia com que estas se distanciassem de outros textos, o que as colocava em posição elevada em relação aos produtos culturais (Cosson, 2020).

No paradigma analítico-textual, os objetivos eram: a) desenvolver a consciência estética do aluno para apreciar textos literários de qualidade, do que depende o convívio com as obras; b) instrumentalizar o aluno para a análise textual minuciosa; e c) fomentar o conhecimento teórico de Literatura, sempre dado ao tratamento analítico das obras. A metodologia era baseada na análise dos textos, que “se encerra no texto e não vai além dele, porque o fim é a apreciação estética e nada do que está para além do texto” (Cosson, 2020, p. 80). Quanto ao papel do professor, este seria o de um “expert”, ou leitor especializado, como um crítico, que se voltava mais para o texto analisado do que para o ensino de Literatura; seu segundo papel era o de mediador da aprendizagem do aluno. Quanto ao papel do aluno, este era um aprendiz ou um leitor aprendiz, ou seja, aquele que precisava adquirir um repertório de obras esteticamente validadas.

Esse paradigma analítico-textual não levava em conta o conhecimento prévio, a condição social e a identidade cultural do leitor. Já o papel da escola era garantir o acesso e a

fruição das obras de alta qualidade estética, primeiro como democratização de acesso e direito do aluno e, segundo, por manter o conjunto de obras esteticamente relevantes, com função salvacionista em relação a essas obras. O material preferencial de ensino de Literatura na sala de aula eram textos curtos, cuja leitura integral durava o tempo de uma aula, o que fazia com que os gêneros mais usados fossem os contos e os poemas líricos. Esse paradigma ganhou destaque a partir da década de 1970, com influência da estilística, do *new criticism*, do formalismo russo e do estruturalismo (Cosson, 2020).

Em continuidade à enumeração dos paradigmas, o quarto é o **social-identitário**, este que se constitui no confronto entre os eixos ético e estético, colocando em evidência tensões culturais e políticas. A Literatura é definida como uma “produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (Cosson, 2020, p. 99), e é a voz das minorias outrora silenciadas. Como produção cultural, envolve as artes em geral e as tecnologias digitais, cabendo à Literatura o caráter ambíguo entre a manutenção dos gêneros da tradição e a incorporação dos gêneros periféricos. Os aspectos do conteúdo e os valores éticos são privilegiados em detrimento dos aspectos formais e estéticos, de forma a alargar o cânone de forma a incorporar obras com representatividade social e cultural. Ao representar as relações sociais, a Literatura espelha as contradições dessas relações, o silenciamento dos que não se ajustam ao padrão social e cultural dominante; coloca em evidência as relações de poder no espaço simbólico, sendo, então, um instrumento de resistência cultural, de combate à opressão e de engajamento político, buscando uma sociedade justa e igualitária por meio da humanização dos leitores. O valor da Literatura está no tema que aborda ao representar a sociedade, por seu desvelamento crítico.

O leitor do paradigma social-identitário participa ativamente do discurso literário e a participação dos alunos na sala de aula é imprescindível para a aprendizagem e reflexão. A obra literária é posta lado a lado com outros produtos culturais, e a consequência da dessacralização da Literatura faz com que ela perca seu espaço singular na representação social, o que pode pôr em risco o exercício da fantasia e do jogo de linguagem, características estas que atraem alunos do ensino básico, os quais, nem sempre, se interessam por uma obra por seu aspecto político. Outro risco associado a esse paradigma é a possibilidade de uma batalha ideológica entre estudantes e professores (Cosson, 2020).

No paradigma social-identitário, o objetivo do ensino de Literatura é político e possui função social relevante, sendo seu conteúdo do ensino constituído pelas representações sociais presentes nos textos, sejam estes canônicos ou não. A metodologia diz respeito à análise crítica das obras, com foco no conteúdo dos textos e demanda do leitor literário ou dos alunos

uma posição política e ética em relação aos textos e à sociedade em que vivem, além do exercício da alteridade. O papel do professor é o de suscitar e conduzir o debate sobre as obras, como mediador; já o papel do aluno é o de ser um cidadão em processo de formação, sendo ativo e colaborativo.

De acordo com esse paradigma, a escola é um espaço político e de socialização, formando o aluno como cidadão democrático, além de ser um lugar que reconhece a diversidade cultural e promove o respeito aos direitos das minorias, a inclusão, a equidade e a justiça social. A seleção dos textos trabalhados é feita exclusivamente pelo professor, cujo material de ensino pode incluir qualquer texto que seja classificado como socialmente relevante. Como atividades de sala de aula, a discussão e o debate são preferenciais. Nesse paradigma, a avaliação formal é considerada inadequada, pois é preciso respeitar o ponto de vista dos estudantes e, além disso, não há espaço para memorização de conteúdos a serem cobrados em avaliações (Cosson, 2020).

O quinto e o sexto paradigmas serão um pouco mais detalhados a seguir, pelo fato de o quinto ser muito difundido no contexto social e escolar e de o sexto ser o posicionamento cuja utilização é recomendada pelo próprio Cosson (2020).

O paradigma da **formação do leitor**, sendo o quinto elencado pelo autor, considera como literários vários textos escritos, dentro e fora da escola, o que dá ao professor uma grande liberdade em usá-los, conforme suas necessidades didáticas ou conforme os interesses dos alunos. A formação do leitor passa por um processo complexo e de longa duração, que se inicia com os bebês e estende-se até a fase adulta. Os textos são segmentados por faixas etárias e períodos de ensino e tal segmentação atende aos fins de marketing editorial e constituem em uma forma de burocracia escolar, criando uma hierarquização dos textos, na qual o campo da Literatura assume uma forma de pirâmide, cuja leitura inicia-se com livros infantis e deságua na Literatura dita como erudita, ficando, ao fim da escolarização, a Literatura canônica no topo.

No paradigma da formação do leitor, a Literatura vale por seu caráter formativo, tendo papel destacado na escola e na sociedade em geral, vista como o instrumento mais eficiente para criação do gosto e do hábito pela leitura e pela compreensão da sociedade e de si mesmo. Assim, a Literatura proporciona fruição (prazerosa) do texto literário, e porque é prazerosa é que consolida a competência de ler. Por essa concepção toma-se a leitura prazerosa como ponto de partida, de percurso e de chegada para a formação do leitor (Cosson, 2020).

Os objetivos do paradigma da formação do leitor são: desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto por ler e formar o leitor crítico-criativo. A leitura precisa ser absorvida pelo

aluno e incorporada ao seu cotidiano, em uma repetição contínua, seguindo a lógica de que, quanto mais o aluno lê, maior é a probabilidade de essa prática se tornar um hábito. Entende-se que uma vez criado o gosto pela leitura, torna-se mais fácil a instalação do hábito de ler, proporcionando a formação de um leitor crítico e criativo. Nesse caso, a escola não pode impor a leitura de determinados textos, a fim de respeitar o gosto dos estudantes, e não deve fazer da leitura literária uma atividade escolar tradicional, submetida a tempos, exercícios e avaliações, tornando-se, portanto, um momento de entretenimento na escola (Cosson, 2020).

Entretanto, um dos problemas que esse paradigma possui é o apagamento do caráter social da leitura e da própria Literatura como linguagem e arte, porque não reconhece a especificidade do texto literário. Não há conteúdo a ser ensinado por esse modelo, mas sim a prática. Além disso, ao desenvolver atividades apenas em função da fruição prazerosa, espera-se que o leitor não encontre dificuldades ao ler e interpretar o texto literário, como se o simples prazer de ler fosse suficiente para sanar suas dúvidas sem a mediação do professor. A metodologia, que toma o leitor como medida, faz o ensino ser pragmático e participativo e não há conteúdo a ser transmitido. O professor não precisa ser um profundo conhecedor de Literatura, mas é visto como um leitor-modelo, um entusiasta ou, até mesmo, um leitor dramático. Ao aluno cabe a prática da leitura de textos literários com liberdade de escolha, sem cobranças, e sua interpretação é vista como legítima. Contudo, o envolvimento pessoal do aluno com a obra literária não é fácil de ser obtido e daí decorrem, por parte dos professores, as estratégias de motivação (ou sedução) para conquistar o leitor (Cosson, 2020).

Ainda dentro desse paradigma, entende-se que a escola deve proporcionar acesso aos livros literários e garantir tempo para a leitura de fruição, além de funcionar como uma trincheira contra os produtos da cultura de massa e contra as práticas advindas das TDICs, que competem com o livro pelo lugar de prazer e diversão. O paradigma da formação do leitor concentra-se mais na educação infantil e no ensino fundamental, sendo que, de acordo com a BNCC, a prática de leitura para fruição declina na segunda fase do ensino fundamental para ceder espaço a outros textos, como os textos jornalísticos, por exemplo. Quanto à escolha dos textos, o pressuposto é de que sejam próximos ao aluno e atendam à sua realidade, o que pode significar escolher obras da cultura de massa ou de linguagem mais acessível, o que por vezes pode trazer o abandono do cânone ou a prática do “ler por ler” (Cosson, 2020).

Quanto ao material de ensino, este constitui-se, preferencialmente, em um livro ou impresso, segmentado por faixa etária, com foco no texto escrito, e pouco se trabalha com obras híbridas, filmes, vídeos ou textos da tradição popular. Trabalham-se obras integrais e a

leitura de fragmentos é geralmente ignorada. As atividades na sala de aula geralmente focam na contação de histórias, na leitura de poemas ou contos, na prática de leitura silenciosa, em um “cantinho da leitura” ou na criação de um diário de leitura. Em relação à avaliação, geralmente não se cobram atividades formais ou estas são realizadas de forma indireta, relacionada às atividades de oralização e performance dos alunos, e dessa forma é difícil de ser mensurada com números (Cosson, 2020).

O paradigma da formação do leitor encontra legitimidade nos PCNs, que adotam por discurso o da leitura prazerosa, que toma o leitor como centro e encontra respaldo na estética da recepção, no sociointeracionismo e na teoria dos gêneros textuais, a fim de formar o leitor crítico e proficiente. O leitor é o receptor e construtor do texto. A escola é dividida em dois territórios: o da formação do leitor (educação infantil e ensino fundamental) e do ensino de Literatura (ensino médio) e, neste último, predomina o paradigma histórico-nacional.

Acredita-se que primeiramente se forma o leitor e espera-se que, depois, este se torne naturalmente um leitor de Literatura canônica. O resultado disso é um distanciamento entre as obras que são utilizadas no ensino fundamental e as que são utilizadas no ensino médio, o que causa uma alienação do leitor desta etapa, que não sabe como proceder diante das obras canônicas da Literatura brasileira. O leitor dos anos iniciais se transforma em um não-leitor, não porque os alunos deixem de gostar de ler Literatura brasileira, mas porque não adquiriram competência para lerem textos mais complexos, já que a leitura por mera fruição (fruição, aqui entendida como prazer) não contribui para a compreensão de textos mais densos. Ao privilegiar a leitura não mediada, esse paradigma acaba por trazer, também, um apagamento do professor, e a leitura é vista como uma habilidade a ser adquirida sem qualquer reflexão sobre as condições sociais e culturais do leitor, razão pela qual recebe um caráter artificial (Cosson, 2020).

Por fim, o sexto e último paradigma é o do **Letramento Literário**. Letramento Literário é um termo cunhado por Graça Paulino em 1990 e que, hoje, encontra trânsito no mundo acadêmico, sendo definido como “o processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009; Cosson, 2020, p. 172); portanto, longe de ser uma construção pronta e acabada, é, antes de tudo, um processo que se constrói ao longo do tempo: “O letramento literário não começa e não termina na escola, mas deve ser ampliado e aprimorado por ela” (Cosson, 2020, p. 172). A apropriação da Literatura é similar à da língua materna, sendo um processo social e individual, que existe coletivamente, e à medida que nos tornamos leitores, nós nos inserimos em uma comunidade de leitores. Seria a habilidade de desenvolver a competência de ler a Literatura, respeitando suas complexidades

artísticas e de linguagem, em uma experiência em que construímos a nós e ao mundo nas palavras e experiências com o outro (Cosson, 2020).

No paradigma do letramento literário, a Literatura é entendida como um conjunto de obras transmitidas pela tradição, identificadas como clássicas e canônicas, e de obras ressignificadas por essa tradição. Também é o conjunto de obras que repensam e reescrevem simbolicamente uma comunidade e sua herança cultural. O livro é o suporte mais evidente, mas existem outros suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais, voz e corpo. Podem ser obras de longa existência ou fugazes. A Literatura está nas obras e funciona como um repertório; ela deve ser concebida como linguagem e, além de sua ideologia e valor estético, deve ser reconhecida pelo seu papel de sustentar a sociedade por meio da cultura, em “uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos” (Cosson, 2020, p. 176), em “que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelas quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo que vivemos” (Cosson, 2020, p. 177).

Para o letramento literário, o leitor é um sujeito que traz para o texto seus conhecimentos, emoções e experiências de vida durante o ato da leitura; o texto literário só se transforma em obra literária no momento da leitura e, portanto, essa transação faz a obra literária ser única, pessoal e intransferível. O valor da Literatura reside na experiência entre autores e leitores ao vivenciarem o manuseio da linguagem literária, sendo essa experiência libertária e humanizadora (Cosson, 2020).

Partindo do princípio de que o aluno já possui uma certa competência literária, o objetivo do ensino de Literatura é **desenvolver** essa competência, e cabe à escola oferecer múltiplas e novas experiências literárias, mais diversificadas e progressivamente mais complexas. Entende-se como competência literária o domínio de regras da comunicação literária, que pressupõe conhecimento de elementos específicos deste tipo de linguagem, tais como relações intertextuais, figuras de linguagem, relações interculturais, elementos estilísticos, entre outros. Esses elementos não podem ser traduzidos como conjunto de itens ou tópicos curriculares, mas como práticas que passam pela leitura da obra literária. A leitura literária precisa ser ensinada na escola como prática cultural relevante e tem como conteúdo a ser trabalhado a linguagem literária.

A metodologia desse paradigma se divide entre o manuseio do texto literário, manuseio este entendido tanto na leitura quanto na produção de textos, e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos, na prática da leitura responsiva, isto é, quando o estudante produz textos a partir da obra literária lida, com registros de leitura, culminando na

leitura como prática interpretativa. Os estudantes são considerados como comunidade de leitores e o professor deve promover o encontro pessoal do aluno com a obra (Cosson, 2020).

O professor do paradigma do letramento literário tem um papel arquitetural e deve ser capaz de “trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino similares” (Cosson, 2020, p. 189), com abordagens baseadas na interação e no compartilhamento de obras literárias na escola. Outro papel assumido é o de guia ou condutor da experiência literária, e o próprio professor precisa ser um leitor literário. Essa condução, contudo, não pressupõe impor uma direção, mas em apontar caminhos por onde o leitor deve escolher transitar no texto. (Cosson, 2020).

O papel do aluno é ser agente do seu próprio processo pedagógico e de atuar coletivamente na formação de uma comunidade de leitura. Quanto ao papel da escola, esta deve garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino de Literatura, já que é ela a responsável pela educação formal de crianças e adolescentes. A Literatura, por sua vez, não requer necessariamente um espaço disciplinar exclusivo, sendo irrelevante ter um componente curricular em separado. O que importa é que seja promovida a apropriação literária da Literatura, ou seja, o letramento literário. Não existe um conjunto de textos indicados pelo professor, que goza de liberdade de escolha, embora haja diretrizes a serem seguidas, devendo selecionar textos significativos e objetos textuais plurais e diversos, para a experiência literária, obedecendo ao grau de complexidade que a comunidade de leitores tem competência para ler (Cosson, 2020).

Os objetos textuais acima mencionados são entendidos não apenas como livros impressos, como também podem incluir filmes, canções, séries televisivas, notícias de jornal, memórias de infância e performances artísticas, entre tantos outros, dependendo de sua recepção na comunidade. Dentro desse paradigma, a avaliação recusa padrões tradicionais e busca avaliar a competência literária do aluno; não há, contudo, mecanismos para medir esses níveis, sendo recomendado que o aluno participe ativamente do processo de autoavaliação (Cosson, 2020).

Após revisar os paradigmas elencados, Cosson concebe que aquele que deve ser adotado pelos professores e pela escola é o do Letramento Literário, uma vez que o autor defende que esse paradigma é contemporâneo e alimenta-se de contribuições diversificadas, partindo de uma visão construtivista, na qual o aluno é agente do processo pedagógico de seu letramento literário. Assim, o ensino de Literatura não se foca em seu caráter estético, ou na aquisição de comportamentos socialmente desejáveis, nem assume função nacional ou

identitária. Nesse paradigma, a Literatura tem uma abordagem holística e contribui para a formação integral da pessoa humana (Cosson, 2020).

Tal qual o posicionamento do autor, também concordamos com a adoção do paradigma do letramento literário, por ser uma abordagem mais ampla, que, inclusive, pode adotar aspectos positivos com os quais colaboraram os outros paradigmas. Contudo, apesar de Cosson apontar que, para o Letramento Literário não é necessário que a Literatura seja uma disciplina em separado, entendemos que, na prática escolar, ainda é comum haver muitos professores que privilegiam mais os conteúdos ligados ao ensino de língua portuguesa que ao ensino de Literatura, razão pela qual insistimos que a Literatura deve ser um componente curricular autônomo, o que contribui para sua valorização enquanto disciplina, conforme já expusemos anteriormente.

No nosso entendimento, a valorização da Literatura enquanto disciplina e não somente como é importante na medida em que, ao se tornar obrigatória no currículo, passa a ser uma garantia para os estudantes que esse conhecimento não seja substituído por outros conteúdos, tais como gramática ou redação, por exemplo. Não sendo obrigatória, a Literatura corre o risco de ser suprimida, dependendo do entendimento individual do professor. Além disso, um dos objetivos desta dissertação é verificar como os estudantes percebem o ensino de Literatura a que tem acesso e, posteriormente, na seção 4, a análise dos resultados identifica como os estudantes esperam (ou não esperam) que a Literatura seja trabalhada, ainda que com a condição de ser apenas uma aula por semana.

Na próxima subseção, trataremos sobre como se espera que seja o ensino de Literatura, sob o ponto de vista de alguns autores que são pesquisadores nessa área.

### **3.2 Afinal de contas, o que ensinar nas aulas de Literatura de acordo com os autores?**

Conforme mencionado anteriormente, assim como Cosson (2020), defendemos o paradigma do Letramento Literário. Na atualidade, surgem conceitos que defendem a formação do leitor literário, ou de “educação literária”.

Zilberman (2021) refere-se ao termo “formação de leitores”. A expressão “formação de leitores” é concebida por Zilberman no contexto mediador do ato de educar, no qual as pessoas envolvidas aprendem e ensinam. Essa formação pode ser qualificada como sendo “de resistência”, pois se opõe à opressão, à censura e ao silenciamento (Zilberman, 2021).

Dalvi (2013) assegura que o acesso à Literatura, principalmente pelos alunos menos favorecidos economicamente, é tido como difícil, complicado ou até mesmo indesejável.

Muitos acreditam que alunos mais pobres não deveriam “perder tempo” com a Literatura, vista como inútil. Nesse contexto, a autora defende que o professor, ao trabalhar com Literatura, possa contar com formas literárias consideradas como populares como ponto de partida para contato com a Literatura.

Dalvi (2013) sugere ainda que o professor de língua e Literatura deve valorizar o texto literário em sua pluralidade (linguística, social, política, histórica, dentre outras) e em suas distintas dimensões (intertextual, transversal, transdisciplinar e intersemiótica) e, aludindo a Roland Barthes (1985), pensar o trabalho de textos literários como eixo organizador de projetos interdisciplinares (Dalvi, 2013). Tais ações podem contribuir para a integração de saberes e com o próprio questionamento acerca do que é instituído no âmbito da própria cultura. Assim dispõe a autora:

Assim, valorizar o texto literário em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes na medida em que: a) a escola incentive a leitura de obras clássicas em diálogo com produções contemporâneas, numa abordagem que seja simultaneamente diacrônica e sincrônica; b) o aluno possa compreender a literatura como um fenômeno cultural, histórico, ideológico, político, simbólico e social, capaz de dar a ver as contradições e conflitos da realidade; c) o ensino não menospreze o caráter dialético das obras literárias, como produtos de cultura cuja função é, paradoxalmente abalar ou subverter os consensos instituídos no âmbito da própria cultura; e d) o texto literário seja abordado em diálogo com outros produtos ou artefatos culturais (Dalvi, 2013, p. 130).

Em sentido semelhante, Vincent Jouve (2002) afirma que a leitura exerce efeitos particulares no indivíduo e efeitos globais na sociedade. O impacto global da leitura restitui ao texto literário a sua dimensão cultural, uma vez que o leitor não é um indivíduo isolado no espaço social. Nesse contexto, a leitura de textos literários interfere tanto no indivíduo quanto na cultura e “a leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo” (Jouve, 2002, p. 22).

Dentro da Teoria Estética da Recepção, a que já nos referimos anteriormente e voltaremos a abordar com detalhes na subseção 4.2, uma obra só existe com a presença do leitor, este último que preenche os vazios de um texto ao interpretá-lo. A obra literária, ao ser lida, permite uma pluralidade de interpretações, uma vez que cada leitor traz consigo sua experiência, cultura e valores de sua época. Por isso, obra literária não pode ser reduzida a uma única interpretação; contudo, apesar de permitir várias leituras, o texto não autoriza qualquer tipo de leitura, pois a obra orienta o leitor para aquilo que Jauss nomeia como “horizonte de expectativas”, ou seja, aquilo que o leitor espera ao interpretar o

desencadeamento de uma determinada obra (Jouve, 2002). Para o autor, a primeira leitura de uma obra literária é uma leitura inocente, linear, e a segunda leitura é uma leitura experiente, mais atenta às nuances do texto. Esse último tipo de leitura é o mais desejável e necessário.

Sobre a segunda leitura, Colomer (2022, p. 44) possui o mesmo entendimento de Jouve (2002), pois acredita que “métodos didáticos que levem à releitura são necessários”, na medida em que, na escola, ao realizar a releitura de obras, os estudantes podem comparar a construção do sentido da obra que teve em sua leitura com a daquela obtida pelos demais estudantes (Colomer, 2022).

Tomando as ideias de Jouve para o contexto escolar, consideramos que o trabalho do professor de Literatura é justamente o de promover a leitura experiente, ou seja, aquela que capta as nuances da linguagem literária, a qual, por si, é uma leitura em suas especificidades, fazendo emergir a pluralidade de significações que uma obra literária possui. Fazer com que o estudante-leitor adquira essa leitura experiente, alcançando níveis de desvelamento e de interpretações mais profundas de uma obra, exige tempo, como também demanda tempo a própria prática da leitura orientada. Por essa razão, o letramento literário não tem sido tarefa fácil no contexto escolar, uma vez que a Literatura não é vista como componente curricular e a ela não é dedicado tempo exclusivo na grade das aulas. Quando algum tempo lhe é dedicado, este depende da iniciativa e da boa vontade de algum professor comprometido, que irá destinar apenas uma aula por semana ao conhecimento literário, quando muito, o que, de longe, não é suficiente para a prática efetiva da leitura literária.

Por sua vez, Colomer (2022) destaca que, com a mudança do público do Ensino Médio, a concepção do que é Literatura foi alterada. Antes, Literatura significava “saber literatura”. O que se concebia como Literatura tinha a ver com fatores externos às obras (Colomer, 2022). Se antes o que era definido por Literatura e a interpretação de obras literárias sofriam influências do formalismo e do estruturalismo, atualmente entende-se o ensino de Literatura sob a ótica da Teoria Estética da Recepção. Com as teorias da recepção, o leitor passou a ser o foco do estudo, ao analisar o papel cooperativo que ele atribui ao texto (Colomer, 2022).

Somando a contribuição de Colomer (2022) ao que foi mencionado no excerto de Dalvi (2013), entendemos que um dos caminhos para o ensino de Literatura seria adotar a interpretação das obras a partir da Teoria Estética da Recepção, que coloca o leitor como centro da interpretação. Sendo o leitor o centro, ele é o responsável por reavivar a obra literária e, transcendendo-a, faz uma análise diacrônica e sincrônica entre as obras lidas e sua

realidade. Assim, o leitor alcançaria as dimensões culturais, sociais e históricas da obra, contribuindo com seu próprio letramento literário.

Além disso, inferimos que a BNCC considera a teoria da Estética da Recepção para incluir suas competências e habilidades, uma vez que as competências explicitadas, além de focarem na fruição estética do texto pelo leitor, estimulam a releitura dessas obras em práticas orais e escritas, sendo a maior parte delas relacionadas aos gêneros do letramento digital.

No novo marco conceitual das escolas e do ensino de Literatura, a educação literária está em permanente debate sobre a cultura e os valores que ela veicula. Nesse sentido, o aprendizado centra-se na leitura das obras literárias, desenvolvendo uma capacidade interpretativa, mas também a experimentação do prazer literário. Jean-Paul Bronckart assinala que, sendo a Literatura “um patrimônio de debates”, é também “de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades do uso da língua” (Bronckart *apud* Colomer, 2022, p. 29). Se antes cabia à escola assumir o papel de transmissora de um legado cultural literário, perpetuando o que era tido por cânone literário, atualmente o próprio conceito do que é “cânone”, ou mesmo do que é Literatura, passou a ser discutido.

Conforme dito antes, de acordo com Colomer (2022), o novo contexto de ensino, que se estende ao longo do século XX, carrega consigo um discurso “moderno” que concebe o uso democratizado da leitura exercida sobre todo tipo de texto, fato que vai gerar uma crise no ensino literário. A escola passou a dividir-se entre livros de texto e livros de leitura, incorporando a leitura de textos sociais, como revistas e jornais.

A partir da segunda metade do século XX, as mudanças sociais e na escola modificaram a concepção do que seja *Literatura* e do que seja ensinar e aprender. As teorias linguísticas dos anos 1960 difundiram a reivindicação do acesso à leitura de obras na escola e as propostas didáticas baseavam-se na reflexão de formalistas e estruturalistas sobre o que era “literário”. Criticava-se o ensino de Literatura por meio de períodos literários ou história da Literatura, baseados somente no discurso do professor, levando a um ensino que era voltado ao contexto literário e não ao texto em si, sem aprofundamento das obras. Reivindicava-se que o conhecimento enciclopédico pudesse ser substituído pelo desenvolvimento da competência literária através “da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras” (Colomer, 2022, p. 25)

Em outro ponto, embora não exclua a possibilidade do trabalho com o que tradicionalmente é visto como cânone literário, a BNCC abre possibilidades para a inclusão de novos textos, provenientes da cultura de massa, da cultura popular ou de grupos

minoritários marginalizados. Recentemente a escola brasileira passou a valorizar o repertório cultural de grupos humanos que outrora foram esquecidos, ignorados e marginalizados (Zilberman, 2021).

Essa ampliação de acesso a obras de diferentes gêneros, tipos, gostos, condições de produção e circulação, além da inclusão dos novos gêneros advindos das novas tecnologias de comunicação, permitem a ampliação daquilo que Colomer (2022) chama de *corpus*. Para a autora, o *corpus* literário amplia-se com a entrada de obras nacionais ou não-canônicas. Substituiu-se a leitura de antologias e manuais pela reivindicação do acesso direto às obras (Colomer, 2022).

Quanto maior o acervo e o acesso aos vários tipos de *corpus* literário, maior a possibilidade de promover um ensino de Literatura que vá desvelando níveis mais profundos de entendimento e de interpretação de obras literárias pelos alunos. Outro ponto que é muito abordado pela BNCC diz respeito à fruição das obras literárias. Entretanto, como pode o estudante fruir e criar gosto pelo que leu, se ele não for capaz de entender aquilo que foi lido? Por esta razão que é necessário que o professor assuma o papel de estímulo à leitura, mesmo porque, como já apontou Colomer, “a avaliação [da obra], o gosto, não se pode transmitir (Colomer, 2022, p. 146); “o gosto e o juízo de valor são inseparáveis da experiência de leitura” e se formam através da prática leitora (Colomer, 2022, p. 147). Todavia, acerca do gosto, Dalvi (2021) destaca que mesmo o “gosto” literário é “histórico, social, cultural, econômico, dinâmico; que a dita indústria cultural “disputa” – e muitas vezes consegue massificar – nosso gosto” (Dalvi, 2021, p. 38).

Pelo exposto, concordamos que a fruição estética molda o gosto dos estudantes por determinados gêneros textuais ou literários e está intimamente vinculada com suas experiências de leitura. Contudo, também entendemos que o foco na fruição enquanto prazer, que por vezes subentendemos da leitura da BNCC e de outros documentos, como os PCNs, pode ser perigoso, no sentido de esvaziar a Literatura em si mesma. Como vimos, a BNCC, em seu pressuposto, defende a fruição estética, a qual possui um conceito muito mais amplo do que aquele associado ao deleite, o qual está vinculado ao senso comum. Além do exposto, entendemos que, por vezes, a leitura literária na sala de aula atende a outros objetivos que não necessariamente pressupõem o prazer da leitura.

Em outra perspectiva, Zilberman (2021) defende que a Literatura deve ser transgressiva, ou seja, deve ser uma Literatura militante que não almeja doutrinar e não se pauta pela obediência e pelo conformismo. Nessa mesma direção aponta Dalvi (2021) que, ao discorrer sobre as produções literárias, expõe que: “não é possível analisar a conjuntura atual

apenas da perspectiva nacional”; “não é possível desentranhar a educação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais amplas”; é necessário espanto, indignação e revolta para entender o que se passa, e é preciso retomar a noção de “intelectual” como aquele que expõe questões inconvenientes em “praça pública” (Dalvi, 2021, p. 16).

Ao analisarmos as perspectivas de alguns dos autores citados, infere-se que um ponto em comum entre eles é o trabalho da Literatura como projeto interdisciplinar, visando à construção de um conhecimento crítico em relação à interpretação das obras. Consideramos que esse trabalho seria exitoso se o texto literário fosse tomado como ponto principal dos projetos e não um pretexto para o trabalho com outros componentes curriculares, já que essa segunda postura, adotada por alguns professores, contribui para o apagamento do ensino de Literatura. Em suma, concordamos com o trabalho literário realizado por meio de projetos, desde que a obra literária seja o ponto focal.

Sobre outro aspecto, chegamos a mencionar na subseção 2.5.3 que, diante das inúmeras possibilidades elencadas pela BNCC (2018), que considera que a escola deve promover a leitura de obras literárias canônicas, das provenientes da Literatura de massa, da Literatura popular e da Literatura marginalizada, a principal dúvida dos professores de Literatura recai sobre quais títulos de obras devem ser selecionados para a prática da leitura literária escolar. Apesar de não descartarmos a contribuição das demais Literaturas (popular, de massa, marginal), acreditamos que a escola deve insistir na leitura dos clássicos, pelo motivo que apontaremos a seguir.

Em defesa da leitura das obras clássicas, Adriana Pin (2019, p. 240) entende que há uma “certa resistência dos alunos em ler os clássicos da Literatura Brasileira” e, dentre as causas dessa resistência “está a linguagem elaborada em variante culta, antiga, em nível elevado, o que requer uma leitura especializada, centrada”, além de requerer, muitas vezes, “um conhecimento amplo de mundo para entender as temáticas abordadas nas obras” (Pin, 2019, p. 240). Para a autora, a leitura dos clássicos contribui “significativamente para o desenvolvimento cognitivo dos alunos”, como também “se torna um desafio para estes” em razão da linguagem, que pode ser um empecilho (Pin, 2019, p. 240). Pin aponta ainda que, buscando alternativas para o trabalho com os clássicos, os professores muitas vezes recorrem a obras adaptadas, o que não é bem-visto por autores como Calvino (2000), já que, para este autor, nenhuma obra diz mais sobre outra obra que a obra em questão.

Para Calvino, os clássicos são livros que nunca terminaram de dizer aquilo que tinham para dizer e sua leitura trazem marcas de uma ou mais culturas precedentes (Calvino, 2000, p.11-12 *apud* Pin, 2019, p. 241; p. 245). A autora aponta ainda que, no Brasil, as estatísticas

têm mostrado que as obras literárias lidas são, em boa parte, os *best-sellers*, produzidos pela Indústria Cultural. Ela acrescenta ainda que, “no campo erudito, a arte é pura significação”, sendo consagrada pelo sistema de ensino, e “na arte industrial, a obra literária é destinada a um público específico e necessita ser comercializada, tornando-se mercadoria” (Pin, 2019, p. 244).

Escolhida a obra a ser lida, como trabalhar com ela em sala de aula? Em outro ponto, de maneira mais prática, Cosson (2009, 2020) sugere algumas estratégias para o Letramento Literário, cujos apontamentos contribuem para o trabalho literário como forma de projeto. O autor defende dois tipos de sequência didática: a básica e a expandida. A sequência básica envolve:

- a) motivação: consiste em preparar o aluno para entrar no texto, exercendo influência sobre as expectativas do leitor;
- b) introdução: consiste na apresentação do autor e da obra, fornecendo informações básicas e rápidas sobre o autor e, se possível, informações ligadas à obra, justificando a escolha daquela obra para aquele momento, apresentando-a fisicamente, fazendo leitura do prefácio, sem se estender muito, também fazendo leitura da capa, da contracapa e da orelha.
- c) após a introdução, procede-se a leitura, propriamente dita;
- d) interpretação: é o momento em que são realizadas inferências da obra, levando em consideração que cada sujeito atribui uma interpretação própria àquilo que lê, sendo um ato social. Essa interpretação pode ser externalizada a outra pessoa ou permanecer guardada na memória do leitor. Entretanto, é preciso que a interpretação seja compartilhada a fim de ampliar os sentidos construídos individualmente, o que faz com que os leitores ganhem um senso de coletividade, fato que fortalece e amplia os horizontes de leitura e permite a construção de uma comunidade de leitores. Para essa externalização, indica-se o registro, que vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e sua série escolar. Esse registro pode ser uma atividade cotidiana ou culminar em uma feira literária ou exposição, por exemplo (Cosson, 2009).

A sequência expandida, por sua vez, além de incluir a sequência básica, conteria:

- a) a primeira interpretação: destina-se a uma apreensão global da obra, levando o aluno a traduzir suas impressões gerais sobre título e outros elementos e sua opinião sobre a obra;

- b) contextualização: é o momento de ler a obra dentro de seu contexto, ou seja, perceber o que a obra traz consigo. Pode ser : uma contextualização teórica, que explicita as ideias e conceitos que sustentam a obra; uma contextualização histórica, que se abre para a época em que a obra foi publicada, relacionando o texto com a sociedade que o gerou; pode ser uma contextualização estilística, centrada nos estilos de época, buscando um diálogo entre a obra e o período literário, mostrando como um alimenta o outro; uma contextualização poética, buscando a estruturação ou composição da obra como instrumentos de análise e mecanismos de compreensão de seu funcionamento; uma contextualização crítica, que trata da recepção do texto literário, preocupando-se com a crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra, que visa contribuir com a ampliação do horizonte de leitura da turma; uma contextualização presentificadora, relacionando o tema com suas relações com o presente, ou seja, uma atualização da obra; e, por fim, uma contextualização temática, que busca falar sobre os temas da obra, não apenas falando do tema em si, mas de sua repercussão dentro e fora da obra.
- c) a segunda interpretação: tem por objetivo a leitura aprofundada de um aspecto da obra, como um tipo de “viagem guiada ao mundo do texto” (Cosson, 2009, p. 94). Esse aspecto pode ser um personagem, um tema, correspondência com questões históricas ou contemporâneas entre outros. Essa etapa deve ser realizada depois que é feita a contextualização e corresponde a um aprofundamento da interpretação inicial, podendo ser realizada sob forma de projeto, este que favorece a diversidade da abordagem ao tema. Esse momento deve lançar mão de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura.
- d) expansão: com a segunda interpretação, encerra-se o trabalho centrado na obra e chega-se ao momento de investir nas relações textuais. A expansão pode resultar de uma relação já prevista na obra ou na exploração de relações intertextuais entre obras. O trabalho de expansão é, em sua essência, comparativo, colocando duas obras em contraste.

Retomando a discussão sobre o que deve ser ensinado em Literatura, Colomer (2022) apresenta algumas sugestões, sendo que o ponto central delas recai sobre o fato de que é preciso envolver os estudantes com a leitura e fazê-los “andar entre livros” (que é, aliás, o título de seu livro). Ou seja, a autora destaca a presença dos livros na vida dos estudantes. Uma das sugestões da autora diz respeito à leitura compartilhada de obras literárias na escola,

que pode, de certa forma, sanar a falta da participação sociofamiliar no estímulo à leitura e pode, ainda, ser uma solução para sanar as dificuldades de interpretação dos leitores.

Cosson também defende essa ideia, quando diz que, embora o ato de ler seja solitário, a interpretação é solidária (Cosson, 2020), já que para entender um texto às vezes é necessário recorrer à interpretação de outras pessoas. Cosson (2021) defende a criação de círculos de leitura na sala de aula. Para o autor, círculos de leitura é “uma prática de leitura compartilhada na qual os leitores discutem e constroem conjuntamente uma interpretação do texto lido anteriormente” e, “Na escola, um círculo de leitura é uma estratégia didática privilegiada de letramento literário”, uma vez que é uma forma de “ estreitar laços sociais, reforçar identidades e solidariedades entre os participantes”, possuindo um “caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária” (Cosson, 2021, p.9). O autor apresenta uma obra que aborda essa questão, com práticas de círculos de leitura exercidas no Ensino Fundamental.

Embora o autor aborde experiências que se aplicam ao Ensino Fundamental, acreditamos que as práticas de círculos de leitura podem se estender ao Ensino Médio, visando ao letramento literário. Além disso, apesar de se referirem à interpretação das obras literárias, acreditamos que os círculos literários também podem ser utilizados para a leitura em voz alta das obras, mesmo no Ensino Médio, uma vez que a leitura pode ser pausada em tempo real para esclarecimentos de pontos cruciais de interpretação, já que a leitura literária demanda uma leitura especializada.

Contudo, embora também defenda a leitura compartilhada, Colomer (2022) acrescenta que é preciso haver tempo escolar para a prática da leitura autônoma, criando espaços e rotinas de leitura. A autora acredita que é necessário estender o contato dos alunos com a leitura, tendo os livros como o próprio mestre, e esse contato permite que os leitores tenham progresso nas capacidades de leitura e interpretação.

Todo o exposto é relacionado à necessidade da existência do estímulo à leitura. Por esta razão, é de responsabilidade dos órgãos governamentais (no caso do Brasil, do MEC) aumentar a destinação de recursos a fim de promover o aumento da presença quantitativa e qualitativa dos livros de leitura, incrementando a leitura literária na escola, atendendo também à formação leitora de professores e outros mediadores.

Colomer (2022) também defende que se deve aumentar a conexão entre leitura e escrita e haver mais atenção à leitura de obras integrais. É mister ainda que o *corpus* literário seja pensado e selecionado pelo professor, orientando essa seleção por instâncias críticas. Não basta repudiar os livros de uma geração: é necessário aceitar esses livros e ser sensível ao

itinerário de cada leitor. Defende ainda que o estímulo ao hábito da leitura seja ofertado ao indivíduo desde a infância.

Colomer defende outras sugestões para o ensino de Literatura, as quais também foram levadas em consideração para a construção do *Guia Didático*. Seguem algumas das sugestões de Colomer (2022):

- a) não é certo diminuir a qualidade dos livros ou escrevê-los sob os critérios do estímulo à leitura por prazer;
- b) a leitura literária não pode ser colocada lado a lado com outras mil formas de leitura, já que não há como medir a experiência leitora com critérios quantitativos em um mundo mais complexo com solicitações diversas de lazer e novas aprendizagens;
- c) é necessário difundir experiências múltiplas enriquecedoras que se realizam na prática para a formação de leitores, além de pesquisar caminhos exitosos para que essa formação ocorra;
- d) é preciso enfrentar o interpelo ao espetáculo e compartilhar textos que valham a pena ser lidos. Disso resulta o trabalho árduo da escola e dos professores para a seleção criteriosa dos livros literários para que atendam a propósitos educativos e para que tenham qualidade;
- e) a escola e os professores precisam se organizar em prol de um planejamento escolar com práticas de leitura guiada e com projetos prolongados de trabalho, que tendem a trazer resultados mais efetivos de aprendizagem, projetos estes que integram os momentos de uso da linguagem com os de exercitação e inter-relaciona leitura e escrita de maneira conectada, fazendo que elas se cumpram seguindo o contexto de sua função social. Para tal, é necessário que se criem espaços de leitura, além de haver um bom acervo de livros e de intervenções docentes que estimulem os estudantes a prestarem atenção aos detalhes minuciosos das obras trabalhadas. Deve haver, sobretudo, o planejamento de espaços de leitura e a criação de itinerários de aprendizagem, desvelando camadas mais profundas de interpretação das obras;
- f) a função do ensino de Literatura na escola pode ser definida como “a ação de ensinar o que fazer para entender um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo” (Colomer, 2022, p. 45);
- g) para que o leitor possa formar opinião sobre uma obra literária é preciso, antes de tudo, lê-la.

Em relação a esta pesquisa, essas sugestões de Colomer (2022) têm muita relevância, uma vez que entendemos que o trabalho efetivo com a Literatura se faz com a leitura das obras literárias, considerando a Literatura em suas especificidades e com a oportunização de obras literárias que, gradativamente, conseguem elevar os níveis de entendimento dos estudantes em relação à leitura. Se quisermos promover o Letramento Literário, é necessário que os estudantes e os próprios professores leiam mais e leiam em círculos de leitura, que discutam sobre os textos literários lidos para o compartilhamento das diversas interpretações da obra e para o próprio engajamento dos estudantes em relação à leitura.

Por tudo o que foi exposto até o momento, reconhecemos que os documentos normativos oficiais (inicialmente os PCNs e, recentemente, a BNCC) apresentam alguns avanços no que diz respeito ao ensino de Literatura, mas suas propostas de habilidades, por vezes, podem não parecer tão claras aos professores. Essa falta de clareza no currículo foi mencionada por Colomer (2022) em relação à realidade espanhola, mas ela também é presente no contexto brasileiro, conforme já abordamos anteriormente.

Em relação à BNCC, esta varia entre os paradigmas da formação do leitor, do social-identitário e do letramento literário. Este último está contido na BNCC, porque o documento propõe a apropriação de obras literárias pelos alunos para a produção de textos e apresentações orais que têm as obras lidas como ponto de partida; esse, social-identitário, está contido porque a BNCC propõe a leitura de obras que não estão contempladas pelo cânone, a fim de discutir questões sociais e, por fim, aquele, da formação do leitor, porque em alguns momentos somos levados a entender que BNCC defende a fruição prazerosa e a leitura por deleite realizada pelos estudantes. Apesar de não necessariamente errônea ou contraditória, entendemos, entretanto, que essa mistura de propostas no texto da BNCC precisa ser mais bem delimitada no documento, inclusive pelo fato de que vários conceitos ali abordados não são de conhecimento comum entre os professores.

Por todo arcabouço teórico mencionado, concordamos que:

- a) os professores devem ter por objetivo o letramento literário de seus estudantes (Cosson, 2020);
- b) o texto literário deve ser valorizado em sua pluralidade e deve ser o eixo organizador de projetos interdisciplinares (Dalvi, 2013);
- c) os estudantes praticam a leitura linear, mas a leitura experiente é a mais desejável (Jouve, 2002), porque é através da promoção da leitura experiente que os professores têm a possibilidade de explorar as pluralidades de um texto literários,

suas nuances de significados e o treino para a leitura da Literatura em suas especificidades;

- d) o leitor deve ser considerado, em relação à sua contribuição com a interpretação de uma obra, conforme a contribuição trazida pela Teoria Estética da Recepção (Jouve, 2002; Colomer, 2022; Brasil, 2018);
- e) é importante que a escola repense suas práticas de leitura literária, a fim de criar espaços, rotinas e práticas de leitura livre e guiada de obras literárias em sua integralidade (Colomer, 2022): entendemos que a leitura de obras literárias deve ser sistematizada desde a educação infantil, com gradativo aumento do grau de dificuldade da linguagem dos textos literários lidos, o que irá contribuir com a melhora na capacidade dos estudantes de ler Literatura, considerando suas especificidades, com consequente aumento do *corpus* literário dos estudantes;
- f) a criação de círculos de leitura e de compartilhamento de interpretações sobre as obras lidas (Cosson, 2020) deve ser estimulada pela escola.

Diante dessas considerações, é esperado que professores de Língua Portuguesa e Literatura se questionem sobre quais obras escolher para leitura em sala de aula. Nós, por nossa vez, compreendemos o quão importante, para os estudantes, que os professores tomem textos populares como ponto de partida para contato com a Literatura, conforme defendido por Dalvi (2013) e conforme depreendemos, por vezes, da leitura da BNCC (Brasil, 2018). Contudo, cremos que a escola deve oportunizar aos estudantes o acesso à leitura de obras literárias canônicas, uma vez que é mais fácil para os estudantes lerem os livros *best-sellers* ou populares do que se dedicarem às obras de linguagem mais elaborada, como muitos dos cânones apresentam. É mais fácil para os estudantes ler os *best-sellers* sem auxílio; já os clássicos, por conta de sua linguagem, conforme apontamos ao citar Pin (2019), necessitam de orientação, de uma leitura guiada ou compartilhada e, por esta razão, é que deveriam ser privilegiados na leitura escolar.

Noutro giro, entendemos ainda que a sala de aula é um lugar de complexidades e limitar as aulas de Literatura a um único paradigma, dentre aqueles elencados por Cosson (2020), não seria benéfico. Contudo, acreditamos que a maior dificuldade de boa parte dos professores está em elaborar atividades que pressupõem os conceitos e habilidades abordados pela BNCC que sejam efetivas para o ensino de Literatura na escola, e nesse sentido, a promoção da formação continuada em Literatura para esses profissionais poderia ser de grande contribuição para entender a Literatura e suas especificidades.

Mencionamos anteriormente o trabalho com projetos, o qual, de alguma forma, implicitamente está relacionado às estratégias para o Letramento Literário, de Cosson (2009, 2020). Partindo da ideia do trabalho com projetos, bem como da necessidade da leitura de obras clássicas, produzimos um *Guia Didático*, visando contribuir com professores de Literatura, em uma sequência didática expandida (Cosson, 2009). No *Guia* propomos a leitura integral, com atividades relacionadas, da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Esse *Guia Didático* será apresentado no Apêndice B desta pesquisa.

Por fim, sobre a questão do ensino de Literatura na escola, e mais precisamente, do letramento literário, o qual defendemos, entendemos ser necessária uma logística que não diz respeito apenas ao professor de língua portuguesa, mas a todos agentes que estão na escola, desde os auxiliares de serviço de educação básica, passando pelos bibliotecários, até chegar à direção da escola. Isto porque é necessário pensar em espaços para a criação de círculos de leitura e para a prática da leitura guiada, que vão além do espaço confinado da sala de aula e, por isso, toda a escola deve estar envolvida.

Para que as aulas de Literatura sejam relevantes para a prática do letramento literário e para a fruição estética (em sentido amplo, de prazer, mas também de estarrecimento), é necessário o comprometimento da escola como um todo, não somente dos professores de Literatura. Sabemos que o engajamento dos estudantes para a leitura, principalmente no Ensino Médio, é um desafio, mas não podemos culpar os estudantes pela sua escassa ou ausente prática de leitura.

Conforme já apontamos ao longo desta dissertação, fatores sociais, culturais, históricos e, até mesmo pedagógicos, vêm contribuindo para o apagamento do ensino de Literatura e, como consequência direta desse apagamento, para o desinteresse dos estudantes em ler. Finalizado o presente capítulo, o qual abordou as concepções sobre o ensino de Literatura de alguns autores, apresentamos o subsequente, que tem como objetivo abordar como o ensino de Literatura é percebido (e recebido) por estudantes da escola pública.

## **4 O ENSINO DE LITERATURA SOB O PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES**

Este terceiro capítulo tem por objetivo analisar o resultado das respostas de um questionário semiestruturado aplicado aos estudantes. Nos capítulos anteriores, discutimos acerca da abordagem de pesquisadores da área de Literatura, bem como sobre as contribuições dos documentos oficiais normativos em relação ao ensino de Literatura. Uma vez que não existe ensino sem aprendizagem, consideramos igualmente importante perscrutar a percepção dos estudantes acerca do ensino de Literatura a que têm acesso.

Como já dito, um dos problemas de pesquisa deste trabalho é: quais as possíveis causas do desinteresse dos estudantes em relação à leitura literária? Somando as contribuições da pesquisa bibliográfica levantada com a resposta dos estudantes, pretendemos responder a esse problema.

O presente capítulo encontra-se assim dividido em suas subseções: 4.1 Metodologia; 4.2 Por que abordar o ensino e a aprendizagem de Literatura do ponto de vista dos estudantes?; 4.3 Acesso à leitura literária pelos estudantes, frequência e tipo de leitura realizada; 4.4 Ensino de Literatura e leitura literária na escola; 4.5 Conceito de texto literário e temas preferidos para a leitura literária; 4.6 Afinal de Contas, o que o ensinar nas aulas de Literatura, de acordo com os estudantes?

### **4.1 Metodologia**

Primeiramente, devemos levantar algumas considerações acerca da pesquisa em Educação. A pesquisa em educação requer a aproximação entre o conhecimento científico e o conhecimento filosófico. De acordo com Ronei X. Martins, “o universo da educação é, por excelência, o universo da criatividade, mas para que seja efetiva e afetiva, exige equilibrar razão analítica e razão cordial-sensível” (Martins, 2022, p. 16). Isso posto, consideramos que essa pesquisa visa levantar hipóteses para os problemas de pesquisa apresentados.

A dissertação foi dividida em três momentos: o primeiro diz respeito à pesquisa de revisão bibliográfica, que fundamentou os capítulos anteriores, com as contribuições de autores e de documentos oficiais normativos para o ensino de Literatura no Brasil; o segundo, diz respeito ao presente capítulo, que se trata de uma pesquisa quanti-qualitativa (mista); o terceiro momento se refere ao Produto Educacional (Apêndice B), que representa o esforço de unir a pesquisa bibliográfica com a pesquisa mista, a fim de construir uma sequência didática voltada para professores de Literatura.

No que diz respeito ao questionário aplicado aos estudantes, nossa pesquisa é uma pesquisa mista, ou seja, ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa. Majoritariamente é uma pesquisa qualitativa, no sentido de que busca a interpretação de respostas abertas, contendo dados quantitativos para análise de respostas fechadas (Creswell; Creswell, 2021). A pesquisa qualitativa “é uma abordagem para a exploração e para entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”, enquanto a quantitativa “procura testar teorias objetivas, examinando a relação entre variáveis”; por fim, a pesquisa mista envolve “a coleta de dados quantitativos e qualitativos” (Creswell; Creswell, 2021, pos. 3). Segundo Martins (2022, p.22), “a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória” e, no nosso caso, a insatisfação que move essa pesquisa é o desinteresse dos estudantes em relação à leitura literária e às aulas de Literatura.

Em relação à parte mista da pesquisa, trata-se do método misto convergente (Creswell; Creswell, 2021), uma vez que os dados quantitativos e qualitativos foram coletados em sequência, em um mesmo questionário. Contudo, em relação à análise dos dados, esta inicia-se pela parte quantitativa, sendo aprofundada pela parte qualitativa, pelo que também pode ser classificada em método misto sequencial exploratório (Creswell; Creswell, 2021).

No que diz respeito à parte qualitativa, trata-se de uma pesquisa de estudo de caso, entendendo estudo de caso como aquele em que o pesquisador “desenvolve uma análise profunda de um caso”, que envolve, dentre outros, “um processo ,um ou mais indivíduos”, sendo que os “casos estão ligados pelo tempo e pela atividade” (Creswell; Creswell, 2021, pos. 10). O estudo de caso tem a finalidade de identificar possíveis fatores que podem influenciar em uma determinada questão pesquisada, de modo a formular hipóteses e descrever uma situação dentro de um contexto de um grupo de indivíduos (Gil, 2002). A situação a que nos referimos, no caso da presente pesquisa, diz respeito a qual a percepção dos estudantes acerca das aulas de Literatura a que têm acesso e ao desinteresse dos estudantes em relação ao ensino de Literatura. Partindo desses problemas, formulamos hipóteses, partindo da revisão teórica e da análise do questionário aplicado, a fim de apontarmos possíveis causas para esse desinteresse.

O aparato teórico da pesquisa serviu como pré-requisito para subsidiar, tanto a própria pesquisa, quanto a elaboração do questionário semiestruturado que passaremos a analisar neste capítulo. O questionário conta com perguntas abertas e fechadas, o qual foi impresso para ser aplicado e respondido manualmente. Ele foi aplicado em um município sul-mineiro, a estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, cujo bairro possui população considerada de baixa renda. Trata-se de uma escola pública típica de ensino regular, a

exemplo de muitas escolas públicas que possuem o mesmo perfil. A escolha da escola obedeceu a critérios logísticos, por se tratar de uma escola que permitiu o acesso dos pesquisadores, bem como anuiu a pesquisa com seus estudantes.

A aplicação do referido questionário serve como instrumento de coleta de dados e inclui perguntas de opinião, visando a verificar o entendimento e a percepção desse grupo de estudantes acerca do ensino-aprendizagem de Literatura na escola em que estudam. Foram escolhidas turmas do 3º ano do Ensino Médio pelo fato de estarem ao final de sua escolarização do ensino básico, partindo do pressuposto de que vivenciaram ao longo de seus estudos várias formas de ensino e de aprendizagem em Literatura. A pesquisa envolvendo estudantes foi submetida ao Comitê de Ética da UFLA e por ele aprovada de acordo com o Parecer Consubstanciado nº 6.306.807.

Aderiram à pesquisa 24 estudantes dentre os 70 alunos frequentes no 3º ano do Ensino Médio da escola em que a pesquisa foi realizada, o que equivale a 34,29% de respostas em relação ao total de alunos frequentes na série. Consideramos o número de respondentes suficiente para subsidiar a pesquisa, pelas razões que se apresentam a seguir.

Os autores Greg Guest, Arwen Bunce e Laura Johnson realizaram uma metapesquisa, no sentido de identificarem a saturação em pesquisas de campo, estas últimas que “geralmente usam amostras não probabilísticas” (Guest; Bunce; Johnson, 2006, p. 61- tradução nossa). Os autores definem como saturação o número de amostras satisfatórias, nas quais as respostas tendem a estabilizar-se e seguir o mesmo padrão das respostas anteriores, “quando todas as principais variações do fenômeno são identificadas e incorporadas na teoria emergente” (Guest; Bunce; Johnson, 2006, p. 65- tradução nossa). Os autores realizaram entrevistas com mulheres de dois países diferentes, cujas transcrições das entrevistas ocorreram em grupos de 6. Em suas análises, os autores concluíram que a saturação ocorreu a partir da análise de grupos de 12 entrevistas (e múltiplos de 12). Seguindo esse aparato teórico, o número de 24 respondentes obtidos com nossa pesquisa é suficiente para atingir a saturação acima mencionada.

Os questionários foram impressos e entregues em dias alternados a todos os estudantes que estavam frequentes no 3º ano do Ensino Médio, quando da sua aplicação. A entrega foi realizada pela professora de Língua Portuguesa regente das turmas na ocasião e os estudantes responderam ao questionário sem a presença destes pesquisadores. Foi colhido *Termo de Consentimento livre e esclarecido* dos participantes; os estudantes menores de idade obtiveram o consentimento de seus responsáveis legais para que pudessem responder ao questionário. Após aplicação, os questionários receberam numeração de 1 a 24, para fins de

identificação das respostas, sem, contudo, haver identificação dos pesquisados. Todas as respostas foram transcritas para uma planilha, o mesmo documento que possibilitou a inserção dos gráficos da análise quantitativa dos dados. A análise qualitativa dos dados foi feita a partir da comparação das respostas subjetivas transcritas.

A construção das perguntas do questionário iniciou-se a partir da problematização sobre o possível desinteresse dos estudantes pelas aulas de Literatura e pela leitura literária. A revisão da fortuna teórica contribuiu com a elaboração das questões, na medida em que compara as considerações de alguns pesquisadores da área acerca das possíveis causas da crise no ensino de literatura, pelo que permitiu elaborar questões que, respondidas pelos estudantes, podem trazer à luz algumas hipóteses sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, da maneira como vem sendo aplicado atualmente nas escolas públicas. Ao considerar as habilidades e competências constantes na BNCC sobre o ensino de Literatura aliado ao desenvolvimento de competências ligadas ao uso de TDICs, inserimos no questionário questões voltadas para esse tema.

Consideramos que as análises do questionário e as considerações aqui levantadas podem contribuir para (re)pensar questões acerca do ensino de Literatura. Isso porque, além da pesquisa teórica, abordaremos o ponto de vista dos estudantes que se propuseram a participar da pesquisa, o que serve como suporte para pesquisas futuras mais aprofundadas.

#### **4.2 Por que abordar o ensino-aprendizagem de Literatura do ponto de vista dos estudantes?**

Esta subseção tem por objetivo justificar a importância de abordar o ensino-aprendizagem de Literatura com base na percepção dos estudantes. Conforme já apontado na subseção 2.5.3 desta pesquisa, acertadamente a BNCC se aproxima da Teoria da Estética da Recepção, na medida em que considera o estudante, leitor, como peça fundamental para a interpretação das obras literárias. Nesse sentido, recorreremos a Zilberman (2004), que discorre sobre a importância da Estética da Recepção no contexto da escola:

Ler assume hoje um significado tanto literal, sendo, nesse caso, um problema da escola, quanto metafórico, envolvendo a sociedade (ou, ao menos, seus setores mais esclarecidos) que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura. Sob este duplo enfoque, uma teoria que reflete sobre o leitor, a experiência estética, as possibilidades de interpretação e, paralelamente, suas repercussões no ensino e no meio talvez tenha o que transmitir ao estudioso, alargando o alcance de suas investigações (Zilberman, 2004, p. 6).

Sobre a Teoria Estética da Recepção, de acordo com Zilberman (2004), em 1975, Hans Robert Jauss fez uma exposição durante o congresso bienal dos romanistas alemães, ocasião em que houve o aparecimento da “Estética da Recepção”. No contexto da década de 60, falava-se no “poder jovem”, sendo que a juventude vinha construindo uma força política, atuando independente de partidos políticos. Também nessa década, no ramo das teorias literárias, o estruturalismo ganhou prestígio no meio universitário.

Ainda conforme a autora, com inspiração no estruturalismo, Jauss questiona a fossilização da história da Literatura, com metodologia em padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX. A teoria da estética da recepção muda o foco da interpretação. Se antes o texto se sobrepunha ao sujeito, pois sua estrutura interna era vista como autossuficiente, a partir de Jauss o foco passa a ser o leitor, o qual vitaliza a Literatura enquanto instituição social. Para Jauss, a atualização é um conceito importante, uma vez que, por intermédio do efeito da leitura, uma obra do passado pode ser percebida no horizonte contemporâneo. O autor propõe que a história da arte seja fundamentada em outros princípios, “que incluem a perspectiva do sujeito reproduzidor, a do consumidor e sua interação mútua” (Zilberman, 2004, p. 32), em uma visão dialética da arte, que é, ao mesmo tempo, formadora e modificadora da percepção.

Nesse sentido, Jauss aproxima-se dos formalistas. Para Jan Mukarovsky, por exemplo, a obra de arte tem natureza sócio-sígnica e, sob essa condição, ela é comunicativa, pressupondo um receptor. É, entretanto, um signo autônomo e, ao ser ao mesmo tempo autônoma e comunicativa, a obra de arte se converte em signo estético. Contudo, o signo estético só se revela se o espectador o perceber como objeto estético. A transformação da obra se dá pelo seu receptor, tendo o público um papel ativo e determinante (Zilberman, 2004).

Ainda sobre a atualização, para Jauss, “a possibilidade de a obra se atualizar como resultado de leitura é sintoma de que está viva” (Zilberman, 2004, p. 33) e, portanto, a obra é mutável, já que as leituras se diferem a cada época. É necessário que haja um leitor para que a obra receba uma atualização. A obra, por sua vez, predetermina orientações ao destinatário, em um “horizonte de expectativas” e o saber prévio do leitor influencia na sua interpretação. “Cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social” (Zilberman, 2004, p. 34). O horizonte mede as possibilidades de recepção; assim, o valor e caráter artístico de uma obra decorre da percepção estética que a obra é capaz de suscitar.

Na relação entre Literatura e sociedade, Jauss enfatiza o caráter formador da Literatura: “a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social” (Zilberman, 2004, p. 38). A arte não existe enquanto mimese ou

para afirmar o conhecido, mas para causar estranheza e contrariar expectativas e, nesse sentido, a literatura “pode levar o leitor a uma nova percepção de seu universo” (Zilberman, 2004, p. 38)

Para Jauss, o conceito de leitor está fundamentado em duas categorias: a do horizonte de expectativa e a da emancipação. O horizonte de expectativas é um “misto de códigos vigentes e da soma de experiências sociais acumuladas” e a emancipação é a “finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade” (Zilberman, 2004, p. 49).

Outro autor relevante para a Teoria Estética da Recepção é Wolfgang Iser. Na leitura de uma obra literária, de acordo com Iser (2002, p. 105), o autor do texto, o texto e o leitor são intimamente conectados. Os processos de elucidação de um texto exigem uma atividade performativa do leitor. Assim, o texto não é mais objeto de representação, ou seja, aquele que representa a mimese, pois as atividades performativas transformam as ausências do texto em presença. Para esse autor, “O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa algo que ainda não é acessível à consciência” (Iser, 2002, p. 107). Dessa maneira, o mundo que ainda deve ser identificado em um texto depende de como esse texto incita o leitor a imaginá-lo, operando entre as presenças e ausências do texto. O texto é imaginado pelo leitor, que traz à vida novas formas que modificam o texto em si, sendo a leitura, então, tomada como uma espécie de jogo para o leitor, que o performa ao interpretá-lo e, em movimento recíproco, o leitor também é jogado pelo texto. Dito isso, o texto não é um mero espetáculo a que o leitor apenas observa, mas é um evento, um acontecimento para o leitor, que possui envolvimento direto nos processos de encenação ao interpretar o texto. É necessário um leitor para performar os jogos do texto, e este se transforma e chega à plena fruição quando existe a participação imaginativa do leitor, que atua como um dos componentes do texto ao atuar como receptor dele.

Isto posto conforme já aludimos anteriormente, alguns dos pressupostos da BNCC relacionam-se diretamente com a Teoria Estética da Recepção. Ora, a BNCC, como instrumento normativo para a formação de currículos, é, conseqüentemente, norteador para elaboração de aulas para o professor e, este último, deve medir suas práticas pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais de seus estudantes.

Ademais, acreditamos que o estudante é principal receptor dos livros literários propostos nas aulas de Literatura. Por este motivo, a percepção dos estudantes a respeito do ensino literário a que tem acesso é de extrema relevância, principalmente porque é a partir

dessa percepção que se pode traçar o sucesso ou o fracasso do ensino de Literatura, bem como se essas aulas estão, de fato, contribuindo para a emancipação dos estudantes, no sentido de trazer-lhes novas perspectivas acerca da realidade.

Dessa maneira, as próximas subseções abordam as respostas dos estudantes ao questionário proposto, pretendendo analisar o ensino de Literatura sob o ponto de vista deles.

#### **4.3 Acesso à leitura literária pelos estudantes, frequência e tipo de leitura realizada**

Esta subseção analisa, por meio de gráficos, as respostas dos estudantes ao questionário em relação às leituras literárias que realizam (ou não), bem como a frequência dessas leituras e os tipos de leituras realizadas. Essa contextualização inicial é importante para verificar se, de fato, há desinteresse dos estudantes em relação à leitura literária e em que ocasiões eles se dedicam a ela.

Um dos fatores que influencia no entendimento e, possivelmente, no gosto pela leitura dos estudantes, está diretamente relacionado ao contato com a leitura literária e à frequência com que ela é realizada pelos estudantes. Como já abordado nos capítulos anteriores, Colomer (2022) defende que é necessário “andar entre livros” e a complexidade das obras literárias a que os estudantes têm acesso deve aumentar gradativamente à medida que esses estudantes leem mais e escolarizam-se.

Nesse mesmo sentido, Dalvi (2013) entende que a escassez de práticas de leitura e escuta literária desde a educação infantil, bem como de noções teóricas elementares, prejudicam o ensino e a aprendizagem de Literatura no Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio. É também Dalvi (2021) que entende que a educação literária existe dentro da relação entre Literatura e sociedade e a Literatura, por sua vez, não existe fora de um contexto econômico, político, social e cultural. Por essa razão, é necessário contextualizar o acesso dos estudantes a livros literários, em suas casas e na escola, já que esse acesso diz muito de um contexto social, cultural e, até mesmo, econômico. Também é necessário avaliar a frequência com que estes estudantes julgam praticar a leitura literária.

Perguntados sobre quando os estudantes começaram a ter contato com Literatura e livros literários, as respostas indicaram que:

- a) 33,33% dos estudantes informaram que o início do contato se deu antes do começo da vida escolar junto com a mesma porcentagem de 33,33%, que informou ser nos primeiros anos do Ensino Fundamental;
- b) um número de 20,83% informou que o início do contato foi a partir do Ensino

- Médio e 12,50% nos últimos anos do Ensino Fundamental;
- c) no total, 66,66% iniciaram seus primeiros contatos com a Literatura na fase inicial de sua escolarização.

Abaixo, o gráfico 4.1 apresenta os gráficos das respostas acerca do início do contato dos estudantes com a leitura de livros literários:

Gráfico 4.1 – Início do contato dos estudantes com a Literatura e Livros Literários.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

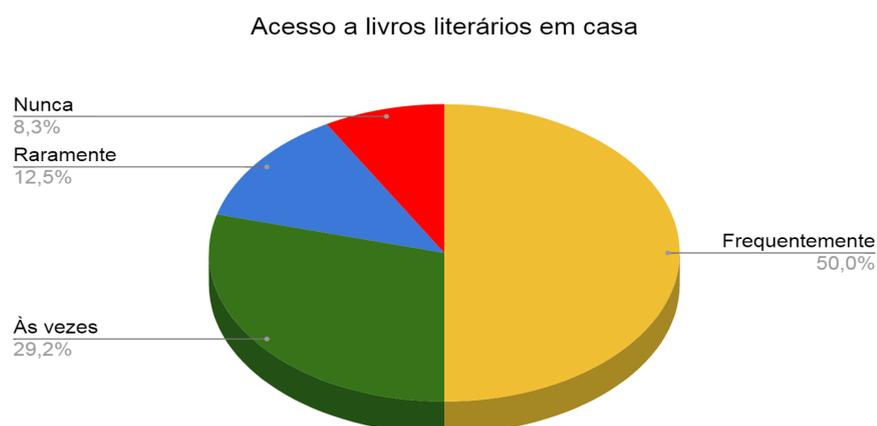
Outros questionamentos abordaram o acesso em casa e na escola a livros literários, por doação, empréstimo ou compra, sendo apontados como resultados:

- metade dos estudantes pesquisados afirmou ter frequentemente acesso a livros literários em casa, contra 37,50% dos que alegam que frequentemente têm acesso a livros literários na escola;
- 33,33% dos respondentes indicaram que raramente possuem acesso a livros literários na escola;
- 20,8% dos estudantes afirmaram que raramente ou nunca têm acesso a livros literários em casa, enquanto para essa mesma frequência, na escola, a porcentagem sobe para 41,7% dos entrevistados;
- um total de 12,5% (do total de entrevistados) que declararam ter acesso frequente a

livros em casa também declararam ter acesso frequente a livros literários na escola.

O gráfico 4.2 corresponde aos gráficos das respostas em relação à acessibilidade dos entrevistados a livros, em casa:

Gráfico 4.2 – Acesso a livros literários em casa.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

Já o gráfico 4.3 corresponde às respostas em relação à acessibilidade dos entrevistados a livros, na escola :

Gráfico 4.3 – Acesso a livros literários na escola.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

A análise dos gráficos 4.2 e 4.3 demonstra que:

- metade dos entrevistados possui acesso mais frequente a livros literários em casa do que na escola;

- b) um pouco mais de um terço dos alunos pesquisados informou que raramente têm acesso a livros literários na escola, em contraste com outro terço (33,3%), que alegam que frequentemente têm acesso a livros literários na escola;
- c) somando as respostas dos que alegam que raramente, às vezes, ou nunca têm acesso a livros literários na escola, chega-se à soma de dois terços dos estudantes.

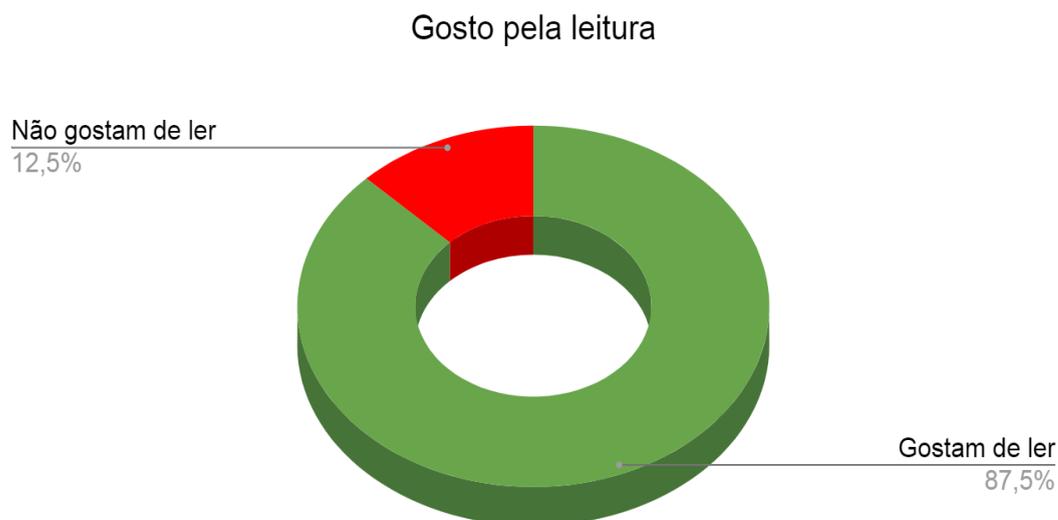
Conforme já abordamos nos capítulos anteriores, de acordo com Cosson (2009), a escola tem por pressuposto ser um lócus de conhecimento no qual a leitura literária deveria ser explorada para ajudar os estudantes a lerem e interpretarem melhor o mundo feito de linguagens. Contudo, se dois terços dos estudantes pesquisados se sentem inviabilizados no que diz respeito ao acesso à Literatura na escola, esta última tem sido excludente no que diz respeito à leitura de livros literários, privilegiando apenas um terço de seus estudantes.

De acordo com Zilberman (2012), a partir da década de 70 houve a expansão do acesso ao ensino superior, sem contudo haver expansão de acesso a livros. É também Zilberman que afirma que o Estado tem buscado solucionar o problema em relação à leitura no Brasil, que sempre foi baixa, na tentativa de promover programas para equipar as bibliotecas das escolas públicas. Citamos como um desses programas o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) do Governo Federal, o qual além de livros didáticos, tentam equipar as bibliotecas escolares com livros literários. Não conseguimos concluir se houve melhoria no acervo das bibliotecas; contudo, a julgar pelas respostas dos estudantes, podemos concluir que o acesso a livros literários no ambiente escolar é muito aquém do desejável e privilegia poucos alunos.

Outro questionamento recai sobre o gosto pela leitura. Dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa, 87,5% declararam gostar de ler. Os estudantes que declararam não gostar de ler também declararam que não costumam ler nas horas vagas. Um dos estudantes (4,17%) que declarou não ler nas horas vagas também afirmou que costuma ler tutoriais de jogos e postagens em redes sociais nas horas vagas.

O gráfico 4.4 demonstra o gosto pela leitura alegado pelos estudantes, sendo que a maioria dos pesquisados declarou gostar de ler:

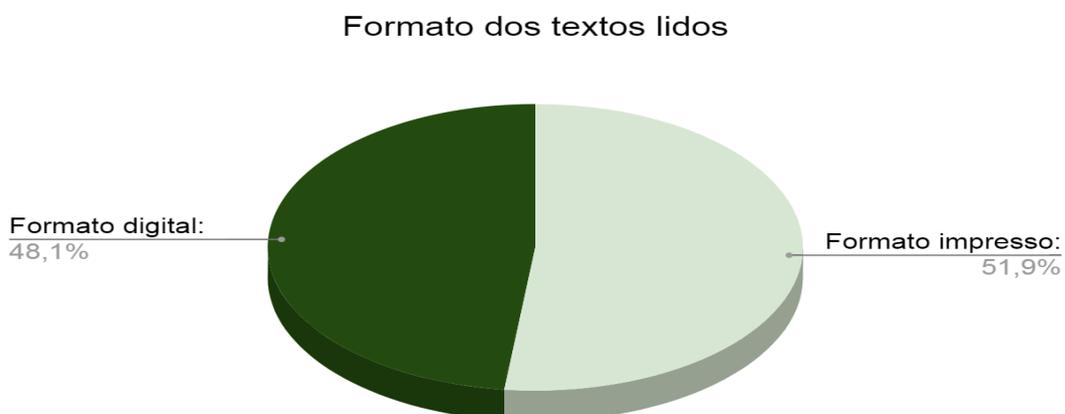
Gráfico 4.4 – Gosto pela leitura.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

O gráfico 4.5, a seguir, demonstra as respostas quanto ao formato escolhido para a leitura de textos:

Gráfico 4.5 – Formato dos textos lidos.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

Sobre o formato dos textos que costumam ler:

- a) 48,1% declararam ler textos em formatos digitais;
- b) 51,9% dizem ler em formato impresso;
- c) 12,5% assinalaram ler textos em ambos os formatos, impresso e digital.

Foi questionado aos estudantes, em pergunta objetiva, o que eles gostavam de ler nas horas vagas. O gráfico 4.6 descreve os tipos de leitura que os estudantes indicaram realizar

nas horas vagas:

Gráfico 4.6 – Tipos de leitura nas horas vagas



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

Sobre a questão que diz respeito aos tipos de leitura que os estudantes costumam praticar nas horas vagas, sendo admitida mais de uma resposta para a questão, seguem algumas considerações:

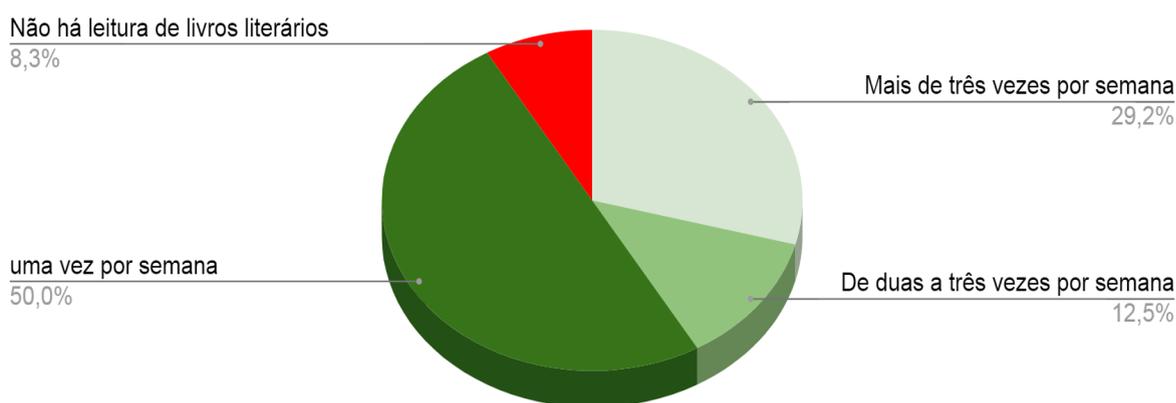
- a) 66,67% dos pesquisados informaram ler livros literários;
- b) 20,83% indicaram ler apenas (como única resposta) livros literários nas horas vagas;
- c) 25% dos estudantes marcaram leitura para pelo menos uma das categorias de leitura (jornais e revistas, postagens em redes sociais, tutoriais de jogos, história em quadrinhos, outros), exceto para livros literários;
- d) apenas 1 estudante (4,17%) declarou ler jornais e revistas, tendo também declarado ler livros literários, postagens em redes sociais, histórias em quadrinhos e “livros de romance”;
- e) 58,33% declararam ler postagens em redes sociais;
- f) 12,5% declararam ler tutoriais de jogos;
- g) 37,5% informaram ler histórias em quadrinhos;

- h) 12,5% declararam ler outros textos: “mangás e manhwás” (4,17%)<sup>18</sup>; “livros de romance” (4,17%); “fantasia” (4,17%). Interessante notar como “livros de romance” e “fantasia” não foram considerados como livros literários, embora o estudante que assinalou “livros de romance” também assinalara a categoria de livros literários;
- i) 12,5% declararam não ler nas horas vagas;
- j) 8,33% dos pesquisados informaram ler apenas (como única resposta) postagens em redes sociais;
- k) 41,67% dos estudantes que responderam ao questionário conciliam a leitura de livros literários com a leitura de postagens em redes sociais;
- l) dos 16 estudantes que declararam ler livros literários nas horas vagas (66,67% do total de pesquisados), 3 deles (12,50% do total de pesquisados) declararam ler textos em formatos impresso e digital; 9 deles (37,5% do total dos pesquisados) declararam ler textos em formato impresso e 4 deles (16,67% do total de pesquisados) declararam ler textos em formato digital.

Em relação ao gráfico 4.7, este demonstra a frequência semanal de leitura dos estudantes que participaram da pesquisa:

Gráfico 4.7 – Frequência semanal de leitura de livros literários.

Frequência semanal de leitura de livros literários



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

Sobre a frequência semanal com que os estudantes pesquisados leem livros literários,

<sup>18</sup>Mangás são histórias com desenhos, semelhantes a histórias em quadrinhos, provenientes da cultura japonesa; manhwas, por sua vez, são quadrinhos provenientes da Coreia do Sul.

podemos considerar que:

- a) 2 dos estudantes que indicaram não praticar a leitura de obras literárias nas horas vagas também indicaram que definitivamente não leem livros literários (8,33%), sendo que um dos estudantes que também indicou que não lê livros literários nas horas vagas informou ler livros literários com a frequência de uma vez por semana;
- b) 50% dos estudantes indicaram que realizam a leitura literária uma vez por semana;
- c) 29,17% dos estudantes informaram ler livros literários mais de três vezes por semana;
- d) 12,50% dos pesquisados declararam ler livros literários com frequência entre duas a três vezes por semana;
- e) O estudante que assinalou ler postagens em redes sociais, histórias em quadrinhos, mangás e manhwas declarou ler mais de três vezes por semana; todos os outros estudantes que declararam ler mais de três vezes por semana (25% do total dos pesquisados) também declararam ler livros literários nas horas vagas;
- f) Todos os estudantes que declararam ler com a frequência de duas a três vezes por semana (12,50%) também declararam ler livros literários nas horas vagas;
- g) Dos 12 estudantes que declararam ler apenas uma vez por semana (50% dos pesquisados), 7 deles (29,17% do total de pesquisados) declararam ler livros literários nas horas vagas.

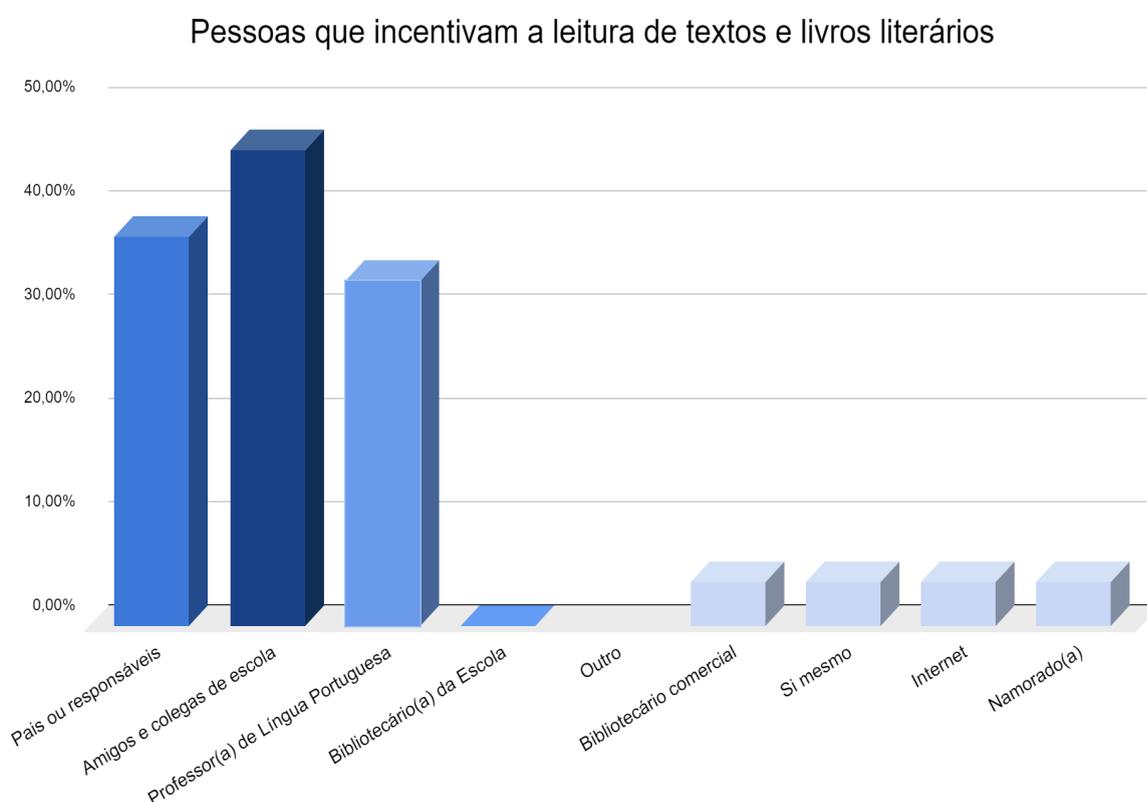
Um total de 87,5 % dos estudantes que aderiram à pesquisa responderam que gostam de ler, sendo que 66,67% declararam ler livros literários. Essa estatística contraria o que o senso comum normalmente acredita: que os estudantes da atualidade não gostam de ler. Contudo, a frequência de leitura a livros literários ainda é baixa para metade dos pesquisados, que indicaram ler livros literários uma vez por semana.

Na próxima subseção, abordaremos sobre a leitura literária praticada no ambiente escolar, sobre como a influência de outras pessoas interfere na escolha das obras literárias que os estudantes escolhem ler por conta própria, além do nível de satisfação que os estudantes em relação à abordagem do professor em relação à Literatura e em relação às leituras obrigatórias indicadas pelo professor de Língua Portuguesa.

#### 4.4 Ensino de Literatura e leitura literária na escola

Um das questões que influencia diretamente no letramento literário dos estudantes diz respeito à influência e à indicação de livros realizada por outras pessoas. Ler também é uma questão de inserção social, além do fato de que existe algum prestígio social em relação às pessoas que leem Literatura e conversam sobre ela. Dessa forma, foi perguntado aos estudantes quem são as pessoas que mais lhe incentivam a leitura de livros literários. Para a questão, foi permitido que os estudantes escolhessem mais de uma alternativa. A seguir, o Gráfico 4.8 mostra as respostas dos estudantes acerca desse incentivo:

Gráfico 4.8 – Pessoas que incentivam a leitura de textos e livros literários.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

Sobre as respostas, evidenciou-se que:

- a) nenhum estudante declarou que o(a) funcionário(a) da biblioteca incentiva sua leitura;
- b) 45,83% dos estudantes pesquisados se sentem incentivados por seus amigos e colegas de escola;

c) os pais ou responsáveis incentivam mais a leitura (37,5% das respostas) que os professores de Língua Portuguesa (33,33% das respostas).

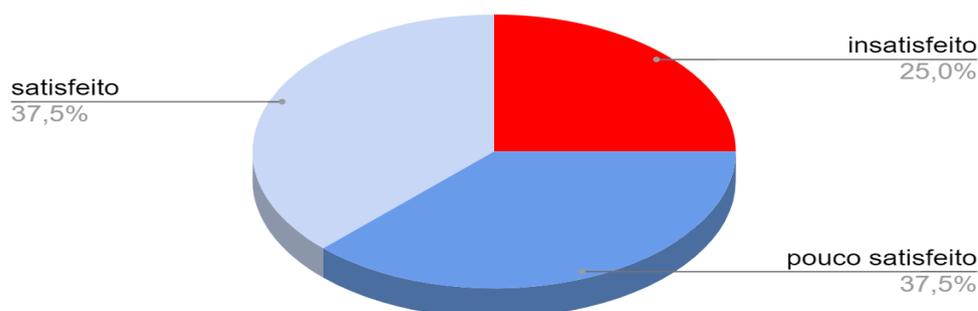
O fato de os estudantes não indicarem o bibliotecário escolar como alguém que lhes incentiva na leitura de livros literários ratifica o entendimento de que há uma possível precariedade de acesso à biblioteca da escola pública. Conforme já apontou Cosson (2020), muitas vezes o profissional que ocupa a biblioteca escolar não está devidamente treinado para exercer essa função, uma vez que, o mínimo que se espera de um bibliotecário é que ele seja capaz de indicar livros e incentivar a leitura.

Outro ponto a ser considerado é que os estudantes incentivam-se entre si na leitura literária, ou seja, observamos que a influência dos colegas e amigos de escola é maior que a influência de pais, responsáveis e professores de Língua Portuguesa. Isso ratifica o entendimento de Cosson (2020, 2021) sobre a necessidade da prática de “leitura solidária”, ou seja, a leitura em círculos de leitura entre os estudantes, com a interpretação compartilhada acerca das obras literárias, conforme abordamos na subseção 3.2. Isto porque, ao compartilharem suas experiências de leitura e interpretação, os estudantes podem motivar-se ainda mais a ler e a indicar novos livros literários uns aos outros.

Em outra questão, foi questionado sobre qual o grau de satisfação dos pesquisados acerca das aulas de Literatura e dos livros literários indicados pela escola. A pergunta contou com uma parte objetiva e outra subjetiva, destinada à escrita livre dos estudantes. A seguir, o gráfico 4.9 demonstra as respostas para esta questão:

Gráfico 4.9 – Nível de satisfação com as aulas de Literatura e livros literários indicados pela escola.

Nível de satisfação com as aulas de Literatura e livros literários indicados pela escola



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024) .

Do gráfico acima, observamos que:

- a) aproximadamente um terço dos estudantes declarou estar satisfeito com os livros literários indicados pela escola (37,5% das respostas) e, em igual porcentagem, aqueles que se disseram pouco satisfeitos;
- b) o número de estudantes pouco satisfeitos ou insatisfeitos soma 62,5% das respostas, o que evidencia que a maioria dos alunos apresenta algum nível de insatisfação com as indicações;
- c) Nenhum estudante alegou estar muito satisfeito com as indicações de livros realizadas pela escola, o que reforça a necessidade de repensar as escolhas de livros para melhor atender aos interesses dos estudantes.

Sobre as respostas subjetivas dos estudantes a essa mesma pergunta, selecionamos algumas, a saber:

[Pouco satisfeito]. Não lemos muito (Estudante 1).

[Pouco satisfeito]. Temas que não me agradam (Estudante 2).

[Pouco satisfeito]. A escola não nos faz ter a vontade de ler, de tomar uma iniciativa para a leitura. E hoje em dia os alunos não pensam mais em nada sobre isto (Estudante 3).

[Insatisfeito]. Porque sempre as mesmas histórias, fazendo que fique enjoativo (Estudante 4).

[Satisfeito]. Acho muito interessante a leitura na nossa vida...(Estudante 5).

[Satisfeito] Maioria dos livros são de difícil entendimento textual, por exemplo: Dom Casmurro (Estudante 7).

[Satisfeito]. A aula de Literatura fortalece a criatividade (Estudante 8)

[Pouco satisfeito]. Pouco conteúdo literário (Estudante 9).

[Pouco satisfeito]. Na nossa sala de aula, não costumam levar livros para a nossa turma ler, mas gostaria que começassem a trazer livros para nós conhecer[mos] mais sobre a literatura e aperfeiçoar a leitura (Estudante 10).

[Insatisfeito]. Como foi dito na questão 9, a falta de interesse e compromisso dos alunos com os estudos acarreta nos assuntos e conteúdos propostos pelos professores (Estudante 12).

[Pouco satisfeito]. Pois a escola não incentiva a leitura (Estudante 13).

[Satisfeito]. Gosto bastante dos livros literários que a escola propõe (Estudante 14).

[Pouco satisfeito]. Pois faltam alguns clássicos (Estudante 15).

[Insatisfeito]. Neste trajeto do Ensino Médio tive contato com 2 obras, o que achei pouco, então procuro por fora (Estudante 19).

A partir dos excertos acima, concluímos que a leitura literária promovida pela escola é percebida como insuficiente por grande parte dos estudantes. Isso é evidenciado por declarações como “não lemos muito”, “não costuma levar livros para nossa turma ler”, “tive contato com 2 obras [...], então procuro por fora”. Sobre os livros escolhidos para leitura na escola, parte dos estudantes acredita que os temas escolhidos não lhes agradam, são repetitivos ou que a escola não lhes desperta “a vontade de ler”.

Por outro lado, há estudantes que se sentem satisfeitos em ler livros clássicos, “de difícil entendimento textual”, além do fato de que há estudantes que desejariam ler mais livros clássicos. Alguns estudantes reconhecem o valor da Literatura no desenvolvimento pessoal e acadêmico, como demonstrado nas declarações “Acho muito interessante a leitura na nossa vida” e “A aula de Literatura fortalece a criatividade”. Isso indica que, quando bem trabalhada, a Literatura é capaz de ser significativa para o desenvolvimento criativo e intelectual dos alunos.

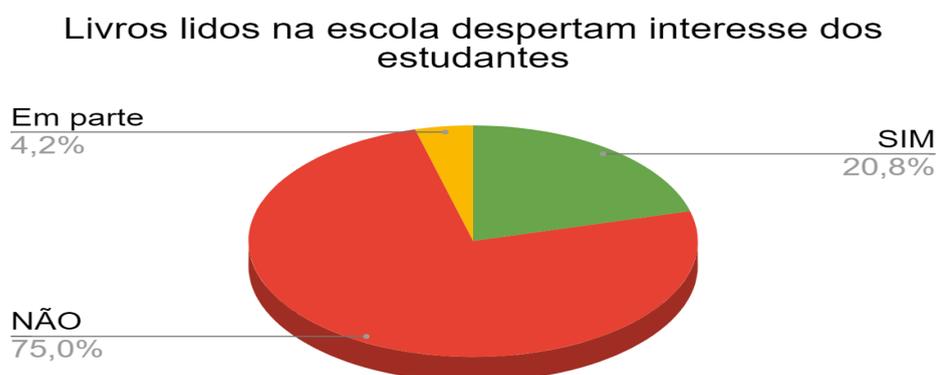
Enquanto alguns estudantes se sentem satisfeitos com a aula de Literatura, e que esta aula “fortalece a criatividade”, outros acreditam que há “pouco conteúdo literário” e que “a escola não incentiva a leitura”. Em relação às queixas dos estudantes, estas incluem falta de incentivo institucional, baixa diversidade de obras, falta de identificação dos estudantes com os temas escolhidos pelos professores ou com a abordagem pedagógica. Por fim, também foi mencionada a falta de compromisso com os estudos, por parte dos próprios alunos, o que dificulta o trabalho dos professores.

A todas essas questões acrescenta-se um aspecto crítico, que diz respeito à ausência de participação ativa do bibliotecário escolar na indicação de livros e na promoção da leitura. Isso agrava o acesso limitado aos livros literários e prejudica o papel da escola em incentivar a leitura. Em outras palavras, inferimos que, mesmo que o estudante procurasse apoio, por iniciativa própria e independentemente de indicações de leituras obrigatórias indicadas pelo professor de Língua Portuguesa, o mesmo estudante ainda encontraria dificuldades em escolher obras quando pretendesse utilizar a biblioteca escolar, em razão da falta de orientação especializada.

Em complementação ao sentimento de satisfação ou insatisfação dos estudantes em relação às aulas, foi perguntado se os estudantes consideravam que a escola promovia leitura

de livros e textos que são do interesse dos estudantes. A questão foi apresentada em formato aberto, de forma a obter as opiniões subjetivas dos estudantes. O gráfico 4.10 sistematiza as percepções quantitativas para essa temática:

Gráfico 4.10 – Livros lidos na escola despertam interesse dos estudantes.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024) .

Conforme observamos acima, temos que 75% dos respondentes consideram que a leitura de livros e textos promovida pela escola não desperta interesse dos estudantes. Em relação aos comentários dos estudantes, destacamos alguns:

Não, só tem livros mais sérios (Estudante 2).

Não só livros de histórias famosas que são muito repetitivos fazendo ficar com tédio como Dom Casmurro, Romeu e Julieta e O Pequeno Príncipe (Estudante 4).

Não, promovem por ordem literária, como Machado de Assis (Estudante 6).

Raramente fazem leitura juntos (Estudante 7)

Não, a falta de interesse dos estudantes dificulta (Estudante 9).

Não muito, raramente lemos em sala de aula ou escolhemos um livro para ler (Estudante 10).

Não. Raramente os professores propõem a leitura em sala de aula, muitas vezes por consequência da falta de interesse dos alunos (Estudante 12).

Não, a escola nem promove a leitura (Estudante 13).

Não promovem leitura de livros literários, apenas enunciados de atividades (Estudante 17).

Sim. Há uma grande diversidade de livros que a escola disponibiliza para o conhecimento intelectual do aluno (Estudante 18).

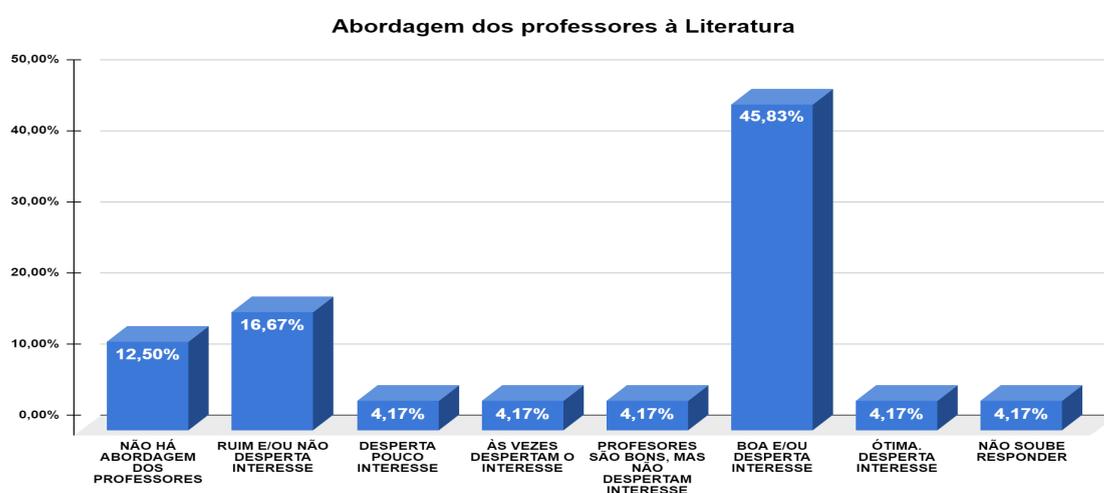
Não, só lemos os clássicos e eu acredito que tem muito mais além que refletem a vida como ela é (Estudante 19).

Sim, sempre a bibliotecária oferece (Estudante 23).

Sobre os fragmentos acima, podemos tecer algumas considerações. Primeiramente, percebemos que uma parte dos estudantes não se interessa pelos livros clássicos indicados pela escola (“livros sérios”, “Dom Casmurro”, “Romeu e Julieta”, “O Pequeno Príncipe”, “Machado de Assis”). Outra parte dos respondentes aponta que existe a falta de leitura em conjunto, em sala de aula (“raramente lemos em sala de aula”; “raramente fazem leitura juntos”) e que a falta de interesse dos estudantes dificulta a promoção da leitura literária. Curiosamente, apesar de não ter sido indicada como motivadora de leitura em outra questão, na pergunta acima a participação da bibliotecária escolar na indicação de livros é apontada.

Mais adiante no questionário, foi perguntado aos estudantes como eles avaliam a abordagem dos professores em relação à Literatura e se os professores despertavam o interesse e o engajamento dos estudantes. Tratava-se de uma pergunta com espaço para respostas subjetivas. Agrupamos as respostas por semelhança e, a seguir, o gráfico 4.11 representa o quantitativo delas:

Gráfico 4.11 – Abordagem dos professores em relação à Literatura.



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024).

No gráfico acima observamos que:

- a) 12,5% acreditam que os professores nem chegam a abordar a Literatura e 20,84% dos respondentes acreditam que a abordagem dos professores sobre Literatura não desperta interesse nos alunos;
- b) metade dos estudantes (50%) acredita que a abordagem dos professores é capaz de despertar o interesse dos estudantes em relação à Literatura.

Das respostas subjetivas a abordagem dos professores, destacamos algumas que consideramos mais relevantes:

[A abordagem] É ótima e eles despertam [interesse] (Estudante 2).

Um pouco fraco, eles [professores] fazem não querer ler porque as histórias ou temas são chatos (Estudante 4).

Sim, os professores são nossa inspiração; sem eles nós alunos não seríamos nada, nós precisamos deles (Estudante 5).

Relação fraca, não desperta meu interesse, pois acho tediante (Estudante 6).

Quando apresentam a história antes e quando lê junto com a turma surge mais interesse (Estudante 7).

Bom, gostaria que eles começassem a trazer livros para nossa turma ler, eu gosto de ouvir histórias e ler, a maneira que vamos lendo, vamos criando as cenas de acordo com o livro (Estudante 10).

Considero que [os professores] têm dedicação. Não me sinto interessado aos livros propostos. Também não consigo explicar o porquê (Estudante 11).

Acho bom, eles despertam meu interesse, mas a turma não colabora e não tem interesse, onde fica difícil aprender (Estudante 13).

Às vezes despertam, com aulas diferenciadas (Estudante 14).

Boa. Em alguns livros, sim, porque envolviam atividades práticas (Estudante 15).

Sim, pois eles abordam o conteúdo literário com diversidades despertando o interesse do ouvinte (Estudante 18).

Não, não abordamos muito a literatura esse ano, pois teve troca de professor (Estudante 19).

Não muito. Os alunos que se interessam são poucos (Estudante 20).

Não, nunca consegui despertar interesse mesmo com tantos professores (Estudante 22).

Sim, como é explicado e isso me faz interessar (Estudante 24).

Sobre as respostas dos estudantes, reproduzidas acima, parte dos estudantes considera que a abordagem dos professores é “fraca” e “tediante” [sic]. Interessante notar a fala de um dos estudantes, que até acredita que os professores têm dedicação, mas ainda assim não é suficiente para que o aluno se interessasse pelos livros propostos. Notamos ainda que os estudantes mencionam fatores que contribuem negativamente com as aulas de Literatura, sendo mencionados a troca de professor e a indisciplina dos outros alunos (“mas a turma não colabora”).

Em contrapartida, outros estudantes destacaram fatores que contribuem para que os estudantes se interessem pelas aulas: a leitura da obra junto com a turma, a aplicação de “atividades práticas” e “aulas diferenciadas” e a maneira como o professor explica o conteúdo. Um estudante até sugere que gostaria que o professor trouxesse “livros para a turma ler”, porque “gosta de ouvir histórias e ler” e, no mesmo sentido, outro aluno concorda que quando o professor pratica a leitura do texto literário junto com a turma, “surge mais interesse” dos estudantes. Mais uma vez as respostas dos estudantes apontam para a sugestão de Cosson (2021) para a formação de círculos de leitura, como já abordamos anteriormente.

A afirmação do estudante de que quando o professor “ lê junto com a turma surge mais interesse”, também nos remete a uma passagem da obra de Colomer (2022), já mencionada no corpo desta pesquisa. A autora afirma que um estudante entrevistado disse-lhe: “Eu não gosto de um poema até que o professor me explique” (Colomer, 2022, p. 44). Parece-nos, comparando a realidade dos estudantes pesquisados com o contexto espanhol, que a leitura guiada pelo professor, com promoção do debate sobre as obras, é uma das principais atividades que devem ser promovidas no ambiente escolar para que o ensino de Literatura seja realmente efetivo.

Outra questão em relação às aulas de Literatura visava saber quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação a essas aulas. A seguir, o gráfico 4.12, mostra as dificuldades alegadas pelos estudantes:

Gráfico 4.12 – Dificuldades dos estudantes em relação às aulas de Literatura



(Fonte: Oliveira e Barbosa, 2024)

Do exposto, apuramos que:

- um pouco mais de 50% dos estudantes alegou que não possui dificuldades em relação à aula de Literatura ( 54,17% dos estudantes);
- 29,17% dos pesquisados sentem dificuldade em relação ao próprio conteúdo de Literatura;
- 12,5% dos pesquisados encontram dificuldade no que diz respeito a entender os textos apresentados nas aulas;
- do grupo dos estudantes que relataram praticar leitura literária por mais de três vezes por semana, apenas um estudante relatou ter dificuldade no entendimento dos textos apresentados na aula; todos os outros desse mesmo grupo relataram não possuir dificuldades em relação às aulas de Literatura.

Podemos concluir que as dificuldades dos estudantes dizem mais respeito ao ensino do conteúdo de Literatura do que à própria leitura literária em si. Além disso, aqueles que leem livros literários com mais frequência tendem a não ter dificuldades em relação às aulas de Literatura.

Foi perguntado também se os estudantes consideram relevante o ensino de Literatura para sua formação escolar, intelectual e pessoal, a resposta a esta questão segue no gráfico 4.13, a seguir. A pergunta foi objetiva, com espaço para apontamentos subjetivos dos respondentes.

Gráfico 4.13 – Relevância do ensino de Literatura para a formação escolar, intelectual e pessoal



Fonte: Oliveira e Barbosa (2024) .

Ao observarmos a figura acima e em comparação com outras informações, depreendemos que:

- a) Nenhum estudante pesquisado considera o ensino de Literatura irrelevante;
- b) Apenas um estudante (4,17% das respostas) considera o ensino de Literatura pouco relevante; o mesmo estudante alegou que não gosta de ler e não pratica leitura nas horas vagas;
- c) 95,9% dos estudantes pesquisados consideram o ensino de Literatura relevante ou muito relevante para sua formação escolar, intelectual e pessoal.

Das respostas subjetivas dos estudantes sobre a importância da Literatura para sua formação escolar, intelectual e pessoal , citamos algumas:

[O ensino de Literatura] [É muito relevante] Porque isso sempre é cobrado em vestibulares ou Enem (Estudante 4).

[É relevante] Sim, porque vamos precisar para muitas coisas da nossa vida (Estudante 5).

[É muito relevante] Sei que é de suma importância praticarmos a leitura, mas mesmo assim eu não consigo gostar de ler (Estudante 11).

[É muito relevante] O conhecimento acerca da literatura é essencial tanto para a vida pessoal do indivíduo quanto para sua carreira profissional, pois aborda diversos assuntos e desenvolve o pensamento crítico (Estudante 12).

[É muito relevante] A leitura estimula o aprendizado e a educação ensina, emociona, constrói repertórios de novos mundos, novas visões e formas de expressar (Estudante 20).

Da interpretação das respostas depreendemos que ora o ensino de Literatura possui caráter utilitário, ora possui caráter emancipador. Por um lado, alguns estudantes entendem que a Literatura será útil em suas vidas, ou no contexto dos vestibulares e do Enem. Por outro lado, outros reconhecem como o ensino de Literatura é capaz de desenvolver o pensamento crítico e novas visões de mundo. Interessante notar, ainda, a menção do estudante que reconhece o valor da Literatura, mesmo não gostando de ler.

Do exposto, devemos tecer algumas considerações, que a pesquisa não foi suficiente para subsidiar, que diz respeito ao fato de o ensino de Literatura ser considerado relevante entre os estudantes. Duas hipóteses, nesse caso, poderiam ser levantadas:

- a) a Literatura, no meio social, goza de prestígio, veiculado historicamente como um ideal, de caráter emancipador, iluminista e burguês de acesso à cultura, ao saber e à civilidade a ser adquirido com a escolarização, conforme já mencionamos anteriormente, ao citarmos Zilberman (2012) na subseção 2.2 desta pesquisa;
- b) outra hipótese diz respeito ao próprio interesse dos estudantes em responder ao questionário proposto pelos pesquisadores: é muito possível, haja vista as condições de ensino da escola pública e a notória indiferença por parte dos estudantes à maior parte dos conteúdos ensinados pela escola, que a maior parte dos estudantes que se interessaram pelo tema da Literatura é que se propuseram a responder ao questionário, sendo que a outra parte, indiferente ao assunto, tenha preferido abster-se de respondê-lo, por não se interessarem pelo assunto.

Por fim, esta subseção demonstrou a visão dos estudantes em relação ao papel da escola e seus agentes no que diz respeito à satisfação dos estudantes em relação ao ensino de Literatura a que têm acesso. Na próxima subseção, teceremos considerações acerca das sugestões, por parte dos estudantes, para o ensino de Literatura. Até então, abordamos as respostas ao questionário das perguntas objetivas. Doravante, abordaremos as livres respostas, subjetivas, dadas pelos estudantes. A subseção 4.5 aborda qual o conceito dos estudantes acerca do termo *texto literário* e quais são os gostos dos estudantes no que diz respeito à escolha de temas e gêneros para a leitura literária.

#### **4.5 Conceito de texto literário e gêneros e temas preferidos para a leitura literária**

O questionário a que já nos referimos contemplava a pergunta sobre o que os estudantes entendem por textos literários. As respostas foram as mais diversificadas. Dentre elas, um dos estudantes acredita que o texto literário “tem muita emoção” (Estudante 23), a partir do qual “podemos usar a imaginação” (Estudante 21) e que “os textos dão acesso à imaginação” (Estudante 20). A análise dessas respostas leva a inferir que o texto literário é visto como uma forma de expressão pessoal, de emoção, da imaginação e da criatividade.

Em outro ponto, houve quem concebesse o texto literário como “o ponto de vista pessoal do autor” (Estudante 3), “aprendizagem” (Estudante 1), “realista” (Estudante 2) ou como “um texto promovendo conhecimento de nossa língua” (Estudante 6). Aqui, o texto literário tem caráter de promover a visão do seu autor, retratar a realidade ou ser instrumento de conhecimento da língua.

Alguns estudantes concordaram que o texto literário é “uma forma de expressão artística” (Estudante 4), “que se apresenta de forma subjetiva, dinâmica e artística” (Estudante 12), o qual “tem uma função estética e artística” (Estudante 16; Estudante 17; Estudante 19). Outros relacionaram texto literário com “contos, telenovelas e romances literários” (Estudante 15) ou com “contos e histórias com enredo chamativo” (Estudante 11), ou ainda “contos, histórias de diferentes temas e gêneros” (Estudante 10), “peças teatrais e romance” (Estudante 7). Interessante notar que alguns estudantes compreendem a função estética e artística do texto literário. Contudo, boa parte dos estudantes associa o texto literário ao texto narrativo, já que, nessa questão, nenhum estudante mencionou a poesia e houve apenas uma menção ao teatro.

Outra questão proposta era sobre sugestões de leitura literária, sendo uma pergunta aberta, de livre resposta dos estudantes. Foi indagado sobre quais textos que os estudantes leem na Internet eles gostariam que fossem utilizados nas aulas de Literatura. Classificamos em categorias, para melhor agrupamento das respostas, conforme Tabela 4.1:

Tabela 4.1 – Sugestão de textos da Internet para a aula de Literatura

Categorias	Sugestões							
<b>Romance (gênero literário) ; Romance (categoria); Sagas</b>	Saga <i>Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer	Livros de romance	<i>A marca de uma lágrima</i> , de Pedro Bandeira	Saga <i>A Seleção</i> , de Kiera Cass	Livro: <i>O Farol de Fisher</i> , de Tara Sivec	Romance	Livro: <i>Dom Quixote</i> , de Miguel de Cervantes	Livro: <i>Orgulho e Preconceito</i> , de Jane Austen
<b>Mistérios, Policial, Terror, Ficção</b>	Casos Criminais	<i>Assassin's Creed</i>	H. P. Lovecraft	Terror	Livro: <i>A Menina que não sabia ler</i> , de John Hardins			
<b>Tik Toc, Redes Sociais, Textos de Internet</b>	TikTok		Assuntos em alta na Web		Alguns posts de redes sociais		Postagens de redes sociais	
<b>Mangás, Animes ou Literatura em Quadrinhos</b>	<i>Demons Slayer e One Piece</i>		Mangás		Quadrinhos da Marvel		Histórias em Quadrinhos	
<b>Literatura Brasileira</b>	Literatura Brasileira				Culturas e religiões de matriz africana			
<b>Ficção Científica</b>	Ficção Científica							
<b>Literatura Infanto-Juvenil</b>	<i>O Pequeno Príncipe</i> , de Antoine de Saint-Exupéry							
<b>Filosofia</b>	Livro : <i>A Certeza</i>							
<b>Poesia</b>	Poemas, poesias							
<b>Informativo</b>	Informativo							

(Fonte: Oliveira e Barbosa, 2024)

Da análise da tabela, observamos que:

- os estudantes manifestaram desejo de que textos de publicações de redes sociais e assuntos recorrentes na Internet fossem utilizados nas aulas de Literatura;
- à exceção do livro de Pedro Bandeira, *A marca de uma lágrima* e de *A Certeza*, de Roberto Bolzani Filho, as demais sugestões de títulos de livros pertencem à

Literatura estrangeira;

- c) Sagas de livros e romances estão os preferidos entre os estudantes, juntamente com livros de mistério, terror e policiais.

Interessante notar que os títulos mencionados pelos estudantes, em sua maioria *best-sellers* ou do mercado editorial *mainstream*, reforçam o que já foi mencionado por Pin (2019), que citamos na subseção 3.2: que as obras lidas, no Brasil são aquelas produzidas pela Indústria Cultural.

Outra pergunta do questionário, também subjetiva, era no sentido de identificar quais os tipos de leitura, temas e assuntos que os estudantes gostavam de ler. À semelhança da pergunta anterior, os estudantes nomearam livremente suas preferências. As classificações apresentadas foram aquelas que os próprios estudantes mencionaram. A Tabela 4.2, a seguir, sistematiza suas respostas em uma classificação feita por nós, para melhor agrupamento:

Tabela 4.2 – Preferência acerca dos tipos de leitura, temas e assuntos

<b>Tipos de Leituras</b>	<b>Total de menções</b>	<b>Tipos de Leituras</b>	<b>Total de menções</b>
Romance, Livros Românticos	10	Arte, Psicologia, Cultura Brasileira, História	1
Terror/ Horror	3	Espiritualidade, Religião	2
Mistério	2	Contos e novelas	2
Suspense	7	Automotivo / Viagens	2
Ficção científica/ Ficção	4	Autobiografia	1
Aventura	2	Ficção de Fãs	1
Ação	2	Filmes em livro	1
Drama	2	Reencarnação e Épocas Antigas	1
Fantasia	2	Temas Clichês	1
Conhecimento, Filósofos	1	Soft	1

(Fonte: Oliveira e Barbosa, 2024)

A tabela acima confirma o que já foi verificado nas sugestões anteriores dadas pelos estudantes: que eles preferem ler romances, livros policiais/criminais, terror, mistério e suspense.

Uma das questões já apontadas nesta pesquisa diz respeito à ampliação do *corpus literário* dos estudantes, conforme mencionado por Colomer (2022). Citamos também Cosson (2009), sobre a leitura literária, a qual, na escola, deve ser praticada obedecendo a objetivos e critérios que visam à formação do aluno. O autor defende que não se deve praticar a leitura em nome do prazer absoluto de ler, sem atender aos critérios formativos dos estudantes.

Isto posto, considerando as respostas dos estudantes, concluímos que a maioria prefere ler livros atuais e de Literatura estrangeira, além do fato de que alguns estudantes disseram que não se sentem interessados na leitura dos “livros sérios” ou dos “clássicos” sugeridos pela escola. Nesse ponto, nós, pesquisadores, chegamos a um impasse de difícil resolução: disponibilizamos mais do mesmo, ou seja, mais livros de Literatura estrangeira a fim de despertar o engajamento de leitura dos estudantes ou insistimos na leitura dos clássicos, a fim de oferecer um tipo de leitura a que os estudantes não estão acostumados, oportunizando assim, que aumentem seu *corpus literário*?

Para este questionamento, talvez não haja resposta. Pelo menos, não há respostas fora do contexto escolar. A única resposta de que dispomos, por ora, é que os estudantes precisam participar do processo de escolha dos livros a serem lidos, sendo essa uma das sugestões que eles apontaram. Outra conclusão a que chegamos é que, independentemente do título escolhido, é muito necessário que haja a prática da leitura no âmbito escolar em rodas de leitura e de conversa sobre os livros (outra sugestão dos estudantes) e isso, com certeza, poderá melhorar o engajamento dos estudantes na prática da leitura literária. Por fim, as respostas dos estudantes também apontaram que eles se interessam por narrativas de romance e livros de suspense, terror e policiais.

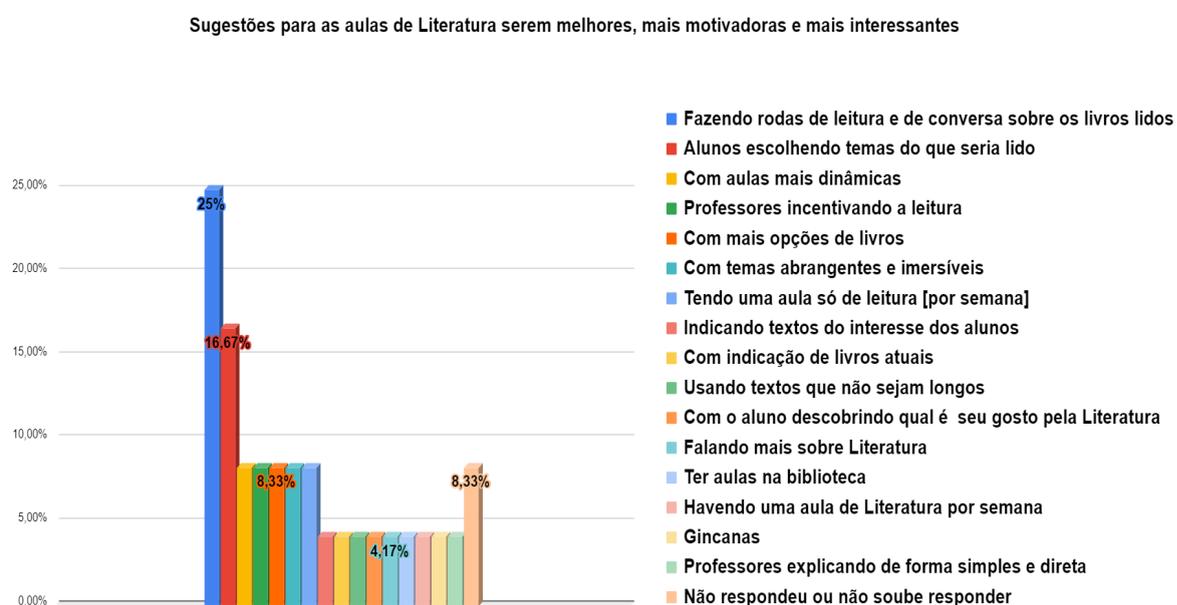
Outras indagações também surgiram: os estudantes não gostam de fato dos livros clássicos que leram na escola ou não gostaram da maneira como essa leitura foi praticada? Tal questão, infelizmente, essa pesquisa foi insuficiente para responder. Os próprios estudantes até consideram que os professores têm boa vontade e conseguem despertar o interesse dos alunos quando há aulas diferenciadas. Os pesquisados apontam também que fatores como a indisciplina de outros alunos interferem na qualidade das aulas.

Finalizadas as sugestões de livros literários e gêneros, abordaremos, na subseção a seguir, as propostas dos estudantes para as aulas de Literatura e sobre as possibilidades de uso das TDICs para o ensino desse conteúdo.

#### 4.6 Afinal de contas, o que ensinar nas aulas de Literatura, de acordo com os estudantes?

A presente subseção tem por objetivo analisar as sugestões dos estudantes para as aulas de Literatura, incluindo o uso de TDICs, com base em uma das questões em que lhes foi perguntado quais sugestões os estudantes teriam para que as aulas de Literatura na escola onde estudam fossem melhores, mais motivadoras e interessantes. Para esse questionamento, cujas respostas foram de livre redação pelos estudantes, elaboramos o Gráfico 4.14, a seguir, com agrupamento das respostas semelhantes:

Gráfico 4.14 – Sugestões para as aulas de Literatura serem melhores, mais motivadoras e mais interessantes



(Fonte: Oliveira e Barbosa, 2024)

Do gráfico acima, extraímos que:

- a sugestão mais indicada pelos estudantes, com 25% das respostas, diz respeito à prática de círculos de leitura e de conversa sobre os livros lidos. Similarmente, foi mencionada a proposta de haver uma aula dedicada à leitura por semana, com 8,33% das respostas;
- em segunda posição, com 16,67%, os estudantes sugeriram que desejariam escolher os temas dos livros a serem lidos;
- também com 8,33% das respostas, estão as sugestões: promoção de aulas mais

dinâmicas, incentivo à leitura por parte dos professores, ampliação das opções de livros, utilização de temas abrangentes e imersivos;

d) os estudantes também indicaram, com 4,17% para cada indicação: escolha de temas do interesse dos estudantes, indicação de livros atuais, uso de textos curtos, incentivo ao aluno para ele descobrir qual seu gosto para a Literatura, maior discussão sobre Literatura, aulas na biblioteca, promoção de gincanas e explicações diretas por parte do professor;

e) 8,33% não responderam ou alegaram não saber responder.

Sobre as respostas dos estudantes, damos destaque àquelas que se referem à formação de círculos de leitura, que foi a sugestão mais mencionada:

Roda de conversa, porque as pessoas podem discutir sobre o livro (Estudante 5).

Se fizermos uma roda de leitura e todos expressem suas opiniões sobre o livro (Estudante 7).

Eu gostaria que cada aluno escolheria um livro para a professora ler para a turma, que escolhesse um aluno para a professora ler [sic]. Seria bem legal e interessante se a turma sentasse em rodinha e cada aluno ler uma página, vamos aperfeiçoando a leitura e mais incentivo para ler (Estudante 10).

Ter uma aula de literatura uma vez por semana em conjuntos e todos discutirem sobre o tema literário escolhido (Estudante 18).

Uma interpretação com a aproximação dos alunos [...] (Estudante 19).

Mais incentivo dos professores, onde uma aula seja apenas para leitura e debate sobre tal (Estudante 21).

Diante do exposto, podemos inferir que a maioria dos estudantes deseja a prática de leitura durante as aulas e essa prática pode parecer mais interessante se eles puderem participar do processo de escolha do livro a ser lido. A prática de leitura em círculos, tão comum na Educação Infantil, é pouco frequente no Ensino Médio e, a julgar pelas respostas dos estudantes, eles sentem falta da leitura em conjunto, conforme já apontado por um aluno, quando questionado sobre a abordagem dos professores em relação à Literatura: "Bom, gostaria que eles comessem a trazer livros para nossa turma ler, eu gosto de ouvir histórias e ler, a maneira que vamos lendo, vamos criando as cenas de acordo com o livro" (Estudante 10). Ao mencionarem as "rodas de conversa" e "rodas de leitura", além do desejo de que tenham aula na biblioteca, os estudantes nos fazem remeter aos "espaços de leitura" sugeridos por Colomer (2022), bem como aos "círculos de leitura", sugeridos por Cosson (2021). De

acordo com Colomer, “falar sobre livros com as pessoas é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura” e parece ser “uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura” (Colomer, 2022, p. 143).

Os estudantes também mencionaram que gostariam de ter aulas na biblioteca, e, como vimos durante a pesquisa teórica, nem a biblioteca nem o profissional que nela trabalha têm sido, em algumas escolas, bem aproveitados. Também ficou evidenciada a necessidade de os estudantes terem acesso a livros novos, conforme sugerido por dois deles: “Quando apresentam a história antes e quando lê junto com a turma surge mais interesse” (Estudante 7) e “poderia ter mais opções de livros na escola, livros novos, podíamos ter aulas na biblioteca” (Estudante 13). Essa última citação evidencia uma das possíveis funções da Literatura, a de alimentar o imaginário e a fantasia das pessoas, assunto sobre o qual já abordamos anteriormente nesta pesquisa. Interessante notar que, embora os estudantes tenham sugerido a prática de aulas mais dinâmicas e “imersíveis”, na pergunta em questão nenhum deles mencionou o uso de tecnologias como sugestão para as aulas.

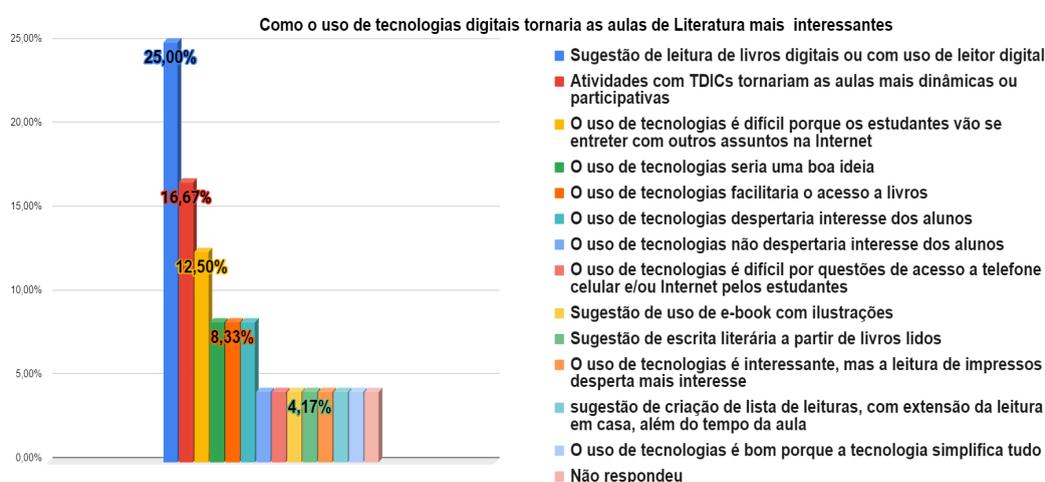
Neste ponto de análise do questionário, evidenciamos, no contexto dos estudantes, dificuldades em relação ao ensino de Literatura, algumas das quais já apontamos no levantamento teórico. Uma dessas dificuldades diz respeito ao uso e à frequência da biblioteca, já que, conforme já dissemos, os estudantes não mencionaram a influência na indicação de livros pela funcionária da biblioteca, além de apontarem o desejo de terem aula na biblioteca. Contudo, em boa parte das escolas, a biblioteca não dispõe de espaço adequado para acomodar uma turma inteira, que, na escola pública, geralmente conta com mais de 35 estudantes.

Outra dificuldade diz respeito à própria metodologia dos professores: para os estudantes, as aulas de Literatura são entediantes. Ficou evidenciado por boa parte dos pesquisados o desejo da prática de leitura em círculos e de que fosse separada uma aula por semana para a prática da leitura literária. Contudo, conforme já abordamos na seção 2.5.1, o conteúdo de Literatura é subordinado ao componente curricular de Língua Portuguesa. Com tantos assuntos a serem trabalhados nesse componente curricular, alguns professores optam por não dispor de tempo da aula para a prática de leitura literária, em favor de outros conteúdos igualmente importantes que cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar. Conforme já mencionamos na seção 2.3, de acordo com Colomer (2022), os professores do ensino secundário tendem a suprimir o ensino de Literatura pelo fato de terem uma formação universitária dividida entre língua e Literatura e, na dificuldade da junção de ambas, acabam por promover o apagamento da segunda.

Outra dificuldade diz respeito à vontade dos estudantes de terem acesso a mais opções de livros e a livros novos. Ao que os estudantes expressam esse anseio, inferimos que existem poucas opções e poucos exemplares novos disponíveis na escola. Nesse ponto, fica evidenciado o que já abordamos ao citar Zilberman (2021), na seção 2.2: que a infraestrutura física das escolas públicas (e, conseqüentemente, de suas bibliotecas) “é precária e insuficiente” (Zilberman, 2021, pos. 6) e, junto a outros fatores que estão diretamente relacionados com a ausência de políticas públicas voltadas para a escola pública, impede que os estudantes tenham acesso à Literatura da maneira desejável por nós, pelos pesquisadores e pela BNCC

Por fim, como última pergunta do questionário, foi indagado se seria possível inserir o uso de tecnologias digitais nas aulas de Literatura e como essas atividades poderiam interessar aos estudantes. A pergunta foi subjetiva, sendo as respostas escritas livremente. A seguir, o Gráfico 4.15 mostra o agrupamento de respostas:

Gráfico 4.15 – Como o uso de tecnologias digitais tornaria as aulas de Literatura mais interessantes



(Fonte: Oliveira e Barbosa, 2024)

Do gráfico acima, extraímos que:

- os estudantes indicaram a utilização de leitores digitais ou livros digitais como recursos tecnológicos em 25% das respostas, e 8,33% dos estudantes acreditam que o uso de tecnologias facilitaria o acesso a livros;
- 16,67% dos pesquisados acreditam que o uso de tecnologias digitais tornaria as aulas de Literatura mais dinâmicas e participativas. Além disso, 8,33% dos

- entrevistados acreditam que esse uso despertaria interesse dos estudantes para as aulas, e outros 8,33% consideram que o uso de tecnologias seria uma boa ideia;
- c) 12,50% dos estudantes declararam que o uso de tecnologias em sala de aula seria difícil, porque alguns dos alunos poderiam se entreter com outros assuntos na Internet;
- d) 4,17% dos estudantes acreditam que o uso de tecnologias digitais não seria suficiente para despertar o interesse dos alunos. Na mesma proporção estão: os que acreditam que o uso de tecnologias em sala de aula seria difícil devido ao acesso pelos estudantes a celulares e Internet; os que sugerem o uso de *e-books* com ilustrações; aqueles que acreditam que deveria haver escrita literária a partir dos livros lidos; os que acreditam que o uso de tecnologias é interessante, mas o uso de textos impressos desperta mais interesse; os que sugerem a criação de uma lista de leitura para além do horário da aula; os que acreditam que a tecnologia simplifica tudo; e, por fim, aqueles que se abstiveram de responder.

Interessante observar que os estudantes não indicaram recursos tecnológicos para as aulas de Literatura, exceto o uso de livros e/ou leitores digitais. Assim, em suas sugestões, esperávamos que os estudantes dessem dicas de recursos digitais que pudessem ser associados ao ensino de Literatura, como jogos, por exemplo <sup>19</sup>.

Na seção 2.4 desta pesquisa, sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula, mencionamos autores como Jabr (2013) e Wolf (2019). Em consonância com esses autores, alguns estudantes apontaram que a leitura de impressos desperta mais interesse que a leitura em tela, além de terem manifestado preocupação com o fato de as tecnologias digitais possivelmente contribuírem com a distração dos estudantes durante as aulas.

Como já mencionamos anteriormente, quase metade dos estudantes afirma ler livros digitais, enquanto a outra metade afirma ler livros impressos. A principal sugestão sobre o uso de tecnologias digitais em aula de Literatura, entre os pesquisados, diz respeito ao uso de leitores e/ou de textos digitais. O uso de textos digitais é benéfico, pois permite maior acessibilidade a livros. Contudo, os próprios estudantes apontaram que o uso de textos digitais também pode se tornar uma dificuldade nas aulas de Literatura, uma vez que outros estudantes não têm acesso a celulares ou tablets e/ou Internet em seus telefones durante as aulas.

---

<sup>19</sup> Como exemplo, citamos o estúdio *Mother Gaia*, que criou um jogo de videogame no estilo *noir*, *The Posthumous Investigation*, baseado no livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

O *teaser* do jogo pode ser acessado no *Youtube*: <https://www.youtube.com/watch?v=c6HmBNxV5cc>.

Tudo isso posto, finalizamos este último capítulo, que demonstrou a visão dos estudantes a respeito dos livros que leem, da frequência com que leem, do seu interesse ou desinteresse em relação à leitura e em relação às aulas de Literatura a que têm acesso. Descrevemos as sugestões apontadas pelos estudantes para a melhoria das aulas de Literatura, sendo que boa parte dessas sugestões converge para a criação de círculos de leitura na escola. Outras considerações mais pontuais sobre este capítulo foram apontadas nas *Considerações Finais*, que vêm a seguir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, descrevemos o ensino de Literatura, no Brasil e em Minas Gerais, na atualidade. Um dos problemas que a disciplina de Literatura enfrenta diz respeito a como ela tem sido tratada nas escolas, ou seja, como um apêndice ou como algo ultrapassado, resumida, ora à simples leitura, ora à simples exposição de períodos literários. Certo é que a Literatura não possui “lugar” no currículo, como outros componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa, História, Matemática, Educação Física, entre outros. No Brasil, parece ser recorrente o tratamento da Literatura como sendo uma subdivisão de outras disciplinas e, atualmente, a Literatura concorre, no que diz respeito ao tempo de aula dedicado ao ensino, com a produção textual e a gramática normativa, sendo estes três tratados como subconteúdos de Língua Portuguesa.

Em Minas Gerais, apesar da possibilidade da implantação de Itinerários Formativos, a Literatura continua não sendo valorizada, nem como disciplina eletiva, nem na Formação Geral, já que continua a ser tratada como parte integrante do componente curricular de Língua Portuguesa. Devido a isso, a falta de tempo adequado e de espaço no currículo para as aulas de Literatura acarretam no apagamento da Literatura e na própria maneira como é lecionada na escola, já que, devido à falta de tempo, o conteúdo de Literatura tende a ser adaptado e resumido. Ao mesmo tempo em que se evidencia um discurso socialmente difundido sobre a importância da leitura, em contrapartida, o ensino de Literatura na escola sofre desprestígio e o motivo mais evidente diz respeito ao espaço dedicado à Literatura no currículo.

Também apontamos que o consumo de material impresso no Brasil é baixo (Zilberman, 2012) e, quando lidas, as obras obedecem ao apelo do mercado editorial, que promove a venda de *best-sellers*, em nome de um prazer imediato, já que a Literatura é vista como bem cultural de livre acesso, suscetível de produzir satisfação imediata. Tal fato ficou constatado nessa pesquisa: os livros que são da preferência dos estudantes, na maioria, referem-se à Literatura estrangeira e alguns se enquadram como *best-sellers*. A indicação pelos estudantes de títulos de livros da Literatura nacional foi praticamente inexpressiva. Um estudante chegou a mencionar, ao indicar uma obra da Literatura Inglesa: “Acho que estudar literatura brasileira é importante, mas para abrir a mente é preciso ampliar os horizontes” (Estudante 19). Diante dessa fala, nós nos questionamos: o que acontece com o ensino de Literatura, a ponto de o estudante acreditar que a Literatura Brasileira não seja capaz de “abrir a mente” dos leitores? Essa pergunta, infelizmente, restará sem resposta.

Os professores, essencialmente de escolas públicas, conforme já apresentamos

anteriormente ao mencionar autores como Cosson (2020) e Zilberman (2021), dentre outros, contam com alguns desafios no ensino de Literatura, sendo os principais deles: a carência de recursos humanos e tecnológicos nas escolas, a precariedade de muitas das bibliotecas escolares e até mesmo da atuação de alguns bibliotecários escolares, as condições de acesso a livros literários por parte dos estudantes, a má remuneração dos professores, seu pouco acesso à formação continuada e até mesmo a massificação do gosto literário promovido pela indústria cultural e por algumas editoras.

Somem-se a essas dificuldades o fato de que ainda existem escolas de Ensino Médio ainda tratam o ensino com vistas à aprovação do estudante no ENEM, o que faz com que haja a leitura fragmentada de textos literários, abordados parcialmente, sob um enfoque utilitário, além do ensino de períodos literários como objeto de memorização. Na escola, a Literatura é frequentemente adaptada, recortada e tratada fora do contexto de produção (Dalvi, 2013), com leitura de fragmentos de obras (Colomer, 2022). Esse enfoque na memorização ocorre ainda em muitas escolas, mesmo que as questões do ENEM sobre Literatura estejam ligadas à interpretação dos textos e não a essa memorização.

Apesar de sabermos ser comum o ensino por períodos literários, no contexto desta pesquisa os estudantes não se queixaram desse tipo de ensino. Contudo, manifestaram reiteradamente que gostariam que as aulas de Literatura fossem mais dinâmicas, que houvesse mais incentivo dos professores em relação à leitura, que os estudantes pudessem participar da escolha dos livros a serem lidos e que houvesse rodas de leitura e de conversa sobre as obras lidas.

Muitas vezes, no contexto escolar, evidenciamos o discurso que promove a função utilitarista da Literatura: no contexto da democratização do ensino, a leitura preparava os proletários para receberem ordens por escrito (Zilberman, 2021); no contexto do Ensino Médio, o conteúdo era geralmente vinculado às questões do ENEM. Aprende-se Literatura, às vezes por memorização, porque "cai no Enem".

No contexto da BNCC, a Literatura é vinculada ao exercício nos campos de atuação e como preparação para o trabalho e para a sociedade. Ao mesmo tempo que a BNCC aborda a função humanista e estética da Literatura, o documento também parece tratar a Literatura sob o ponto de vista utilitário, principalmente quando parece sugerir que a Literatura deve ser utilizada como pretexto para a inserção do uso de tecnologias digitais em sala de aula. Apesar de a BNCC demonstrar a importância da fruição estética das obras literárias, pelo fato de seu conteúdo e suas habilidades serem extensas, o texto do documento pode vir a causar dúvidas ao professor, em relação ao que ensinar em Literatura.

Sobre as condições materiais, entendemos que o Governo Federal até tenta equipar as bibliotecas escolares com livros literários, com programas como o Programa Nacional do Livro Didático, o qual, em alguns anos, promove a aquisição de obras literárias para o acervo das escolas; contudo, na realidade imediata da maioria das escolas públicas, as bibliotecas ainda são precárias e o acesso dos estudantes a ela ainda é limitado.

Evidenciamos na pesquisa que os estudantes pesquisados não mencionaram o bibliotecário escolar como alguém que lhe influenciasse a ler livros literários. Também foi mencionado entre os pesquisados a falta de opção dos livros oferecidos pela escola: "Poderia ter mais opções de livros na escola, livros novos, podíamos ter aulas na biblioteca" (Estudante 13). Isso corrobora o que foi dito sobre as bibliotecas, cabe ressaltar e o apagamento do bibliotecário escolar em sua função por Cosson (2020). O autor menciona que o funcionário da biblioteca muitas vezes sofreu readaptação funcional por motivos de saúde, pelo que passou a ocupar o cargo de bibliotecário e raramente há um profissional treinado para estar naquela função. Se considerarmos o ponto de vista dos estudantes, mesmo que o profissional da biblioteca da escola pesquisada seja bem treinado para exercer suas funções, sua atuação ainda não é capaz de estimular os estudantes à leitura literária.

Outra questão muito recorrente em relação à Literatura diz respeito à crença de que os jovens preferem dedicar seu tempo livre fazendo uso imoderado de tecnologias digitais, em detrimento da leitura literária. Autores como Colomer (2022), acreditam que as tecnologias digitais ocuparam parte da função que antes era destinada à Literatura, ou seja, a de alimentar o imaginário e a fantasia dos seres humanos. Além disso, o discurso tecnológico e científico que emerge no contexto escolar faz romper com prestígio das disciplinas de Humanidades (Colomer, 2022), que passam a ser consideradas improdutivas (Perrone-Moisés, 1998, *apud* Portolomeos e Nepomuceno, 2022). Os valores da sociedade contemporânea fazem com que a escola se aproxime de leituras de comunicação rápida e se afaste de textos literários. Os estudantes têm acesso a produtos do entretenimento, como séries e filmes, para o contato com a ficção e, por isso, cabe à escola estimular a leitura literária (Antunes, 2015, *apud* Portolomeos e Nepomuceno, 2022). Nesse ponto, esta pesquisa evidenciou que os estudantes pesquisados, fazem uso das tecnologias, mas também fazem leitura de livros físicos. Também ficou evidenciado que os estudantes se interessam pela leitura de livros literários com narrativas mais extensas, não somente pela leitura de textos rápidos das redes sociais.

Evidenciou também que, no contexto de nossos pesquisados, a Literatura ainda ocupa a função de alimentar o imaginário e a fantasia, pelo menos entre os estudantes pesquisados. Isso porque, quando perguntados os tipos de leitura que preferem realizar, a maioria dos

estudantes declarou gostar de ler romances. Ler, contar e ouvir histórias faz parte do ser humano, por isso as narrativas estão entre os preferidos entre os estudantes. Um estudante chegou a responder que gostaria que os professores levassem mais livros para a turma ler, porque gosta de “e ouvir histórias e ler, à maneira que vamos lendo, vamos criando as cenas de acordo com o livro” (Estudante 10).

Além disso, acreditamos que não se trata de “demonizar” o uso de TDICs, mas de incorporá-las na escola, com cautelas em relação a seu uso, já que o uso das tecnologias, pode ser prejudicial (conforme abordamos na subseção 2.4), mas também muito benéfico, quando incorporado na sala de aula, tornando-se um aliado no que diz respeito a despertar o engajamento e o interesse dos alunos. Acreditamos ser possível a elaboração de propostas de ensino de Literatura que incluam o uso de TDICs, sem que essas substituam a leitura da obra literária. Contudo, não acreditamos que a solução seja **apenas** disponibilizar *tablets* ou leitores digitais para leitura de livros digitais (que aliás, foi a sugestão de parte dos estudantes), uma vez que essa ação, além de não resolver as questões que se referem ao letramento literário, também não resolvem as questões de letramento digital e uso de tecnologias digitais, tão necessárias para a sociedade hodierna.

Em relação ao ensino de Literatura, acreditamos que a leitura da obra literária deve ser o foco do ensino e o uso de TDICs pode ser incorporado, não como substituto do texto escrito, mas como complemento dele. Também não descartamos a contextualização por ensino de períodos literários; entretanto, Literatura é muito mais do que uma abordagem recordada dos estilos de época. A Literatura envolve, sobretudo, a própria prática da leitura e ler é, dentre outros fatores, uma experiência de alteridade e um tipo especial de comunicação (Jouve, 2002).

Em suma, a redação dos textos dos documentos oficiais, tais como os PCNs e a BNCC, tem uma abordagem positiva em relação ao ensino de Literatura. Entretanto, ao mesmo tempo em que parece ser positiva, a abordagem dos documentos oficiais, não raras vezes, parece ser, também, contraditória. Os PCNs, por exemplo, entendem que ensinar Literatura é muito mais do que ensinar somente história literária, devendo ser tratada de maneira a serem reconhecidos seus valores estéticos, históricos e culturais, além de ser tratada de forma interdisciplinar e relacionada a outras áreas de conhecimento. Todavia, os próprios PCNs informam que a Literatura deve ser “integrada à área de leitura” (Brasil, 2000b, p. 18), e esse posicionamento, ao considerar o ensino de Literatura como interdisciplinar ou como parte da área de leitura, pode contribuir para o apagamento da Literatura como disciplina autônoma e com especificidades próprias. Defendemos o trabalho interdisciplinar com a

Literatura, desde que elaborado e executado com cautela. A Literatura sob uma abordagem interdisciplinar, conforme defendem os PCNs, os PCN+ e a BNCC, corre o risco de sofrer apagamento, quando trabalhada, não como foco central do trabalho interdisciplinar, mas de maneira tangenciada.

Em relação à BNCC, esta por diversas vezes aborda a questão da fruição estética literária, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, parece instrumentalizar o ensino de Literatura (Portolomeos e Nepomuceno, 2022), quando sugere que os conteúdos e, mais especificamente, a Literatura, são uma formação escolar para o mundo do trabalho. Sob a ótica da Teoria Estética da Recepção, em relação à fruição estética, a BNCC deixa especificado seu entendimento de que a fruição envolve tanto o prazer quanto o estranhamento em relação às práticas artísticas e culturais, no que pode ser incluída a leitura de uma obra literária. Contudo, por vezes o documento utiliza a palavra *fruição* como mero sinônimo de *prazer* e, em tantas outras, parece-nos ambígua a utilização do termo, o que, tomada na prática escolar cotidiana, pode fazer com que a fruição seja inferida como o simples prazer associado à leitura literária, do que podem resultar práticas simplificadas no tratamento do ensino de Literatura na escola.

Ainda sobre a *fruição estética*, os PCN+ (Brasil, 2002) entendiam-na como prazer, como o aproveitamento satisfatório das obras, o que pode ser confundido com divertimento. Essa concepção está muito relacionada com os termos *leitura deleite* e *leitura por prazer*, o que esvazia o verdadeiro conceito de fruição, que está ligado ao prazer, mas também ao estarrecimento e ao desconforto que determinadas obras literárias podem proporcionar. Esse pressuposto é corrigido pelas OCNEM (Brasil, 2006), que esclarecem que a fruição não pode ser confundida com palatabilidade, o que é também o entendimento de Cosson (2020).

Entendemos que é importante que o professor de Literatura tenha consigo claros esses conceitos ligados à fruição, pelo fato de que a sua concepção acerca do termo muda diretamente a maneira como esse docente ensina Literatura. Por um lado, se o docente adota a concepção de fruição ligada ao simples deleite da leitura literária, a tendência é que esse professor adote uma postura que leve à leitura descompromissada das obras literárias, buscando obras literárias agradáveis aos estudantes. Por outro lado, se o docente entende que fruição é algo muito além do prazer e é ligado também ao estarrecimento diante de uma obra, a escolha da obra literária a ser lida atende a outros pressupostos que não só a palatabilidade da leitura. Essa concepção de que a leitura escolar tem que ser agradável está muito ligada à noção de que o professor deve contribuir com a formação do "gosto literário" dos estudantes. Contudo, conforme abordado no Capítulo 2, o "gosto" é algo histórico e socialmente

construído e é passível de ser massificado pela indústria cultural (Dalvi, 2021).

Nós, por nossa vez, entendemos que, em um primeiro momento, a leitura por deleite pode até ser exitosa no contexto escolar; contudo, concordamos com Cosson (2009) que é dever da escola ajudar os alunos a ler melhor para terem proficiência em um mundo feito de linguagem, o que pressupõe o ensino de Literatura e adoção da leitura de obras que cumpram objetivos de formação em relação à leitura literária. Concordamos também com Colomer (2022) que o professor deve ajudar os estudantes a desvelarem níveis de leitura cada vez mais profundos e com Portolomeos e Botega (2021) que o texto literário deve ser trabalhado em suas especificidades.

Em outro aspecto, alguns pressupostos teóricos ligados à Teoria Literária ainda não são de domínio de grande parte dos professores, o que impacta diretamente na elaboração e no ensino de Literatura. Muitas vezes, a formação no Ensino Superior, bem como a falta de formação continuada do professor, podem ser um fator que contribuem para que não haja um ensino proficuo de Literatura na escola básica, uma vez que não é possível ensinar Literatura sem o devido conhecimento do objeto estético. Portomeos e Botega (2021) acreditam que formação continuada pode nortear o professor no trabalho com a leitura de Literatura, considerando suas especificidades.

Embora não tivéssemos proposto como Produto Educacional um curso de formação para professores de Literatura, tentamos, de alguma forma, contribuir com uma sequência didática, a fim de direcionar o trabalho do professor. Ainda que seja em relação a apenas uma obra literária, acreditamos que o *Guia* pode auxiliar em posteriores e eventuais elaborações de novas sequências, envolvendo outras obras. Cosson (2009) propôs para *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. Nós propusemos para *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Para quantas obras mais cada professor poderia elaborar, se todos adotássemos todos a mesma ideia?

Além da contribuição do *Guia*, que tem caráter extensionista, entendemos que as implicações dessa pesquisa são benéficas para a sociedade, na medida em que, através da revisão bibliográfica de documentos e autores e da pesquisa com os estudantes, pudemos suscitar ou questionamentos sobre como as aulas de Literatura podem ser melhores de forma a contribuir para a formação dos estudantes. Pensar e repensar o espaço da Literatura na sociedade, bem como mudanças na forma de ensiná-la, implica reconhecer na Literatura o caráter humanizador e transformador.

Em outro ponto, consideramos que a BNCC apresenta muitos avanços em relação à leitura literária em seus pressupostos. Contudo, por ser extenso, o texto pode ser recebido com falta de clareza pelos professores no contexto imediato da educação básica. Some-se a isso o

fato de que, muitas vezes, a falta de tempo de boa parte dos professores, pode prejudicar, inclusive, em sua leitura literária e, por conseguinte, em sua adequada curadoria dos livros a serem lidos (quando lidos) pelos estudantes. Dessa maneira, apenas para "cumprir o currículo", muitos professores poderiam achar mais fácil insistir na abordagem historicista da Literatura, com ensino de períodos literários, conforme já dissemos. Afinal, é muito mais fácil e conveniente passar um resumo no quadro sobre uma obra literária e sobre a biografia de determinado autor, do que ler previamente várias obras, escolher a mais adequada para uma turma ler, considerando que a obra escolhida atenda aos pressupostos do letramento literário.

Outrossim, os documentos oficiais são extensos e, como dissemos, podem suscitar dúvidas nos professores em relação ao que e como ensinar em Literatura. Sabemos que muitas são as inquietações para nós, pesquisadores, e para nós, professores de Literatura. Contudo, compreendemos que a busca pelo conhecimento e por solução não se esgota e que nossas questões devem nos motivar a procurar por futuras pesquisas e aprimoramentos.

No segundo capítulo, abordamos os paradigmas utilizados, ao longo da história do ensino de Literatura (Cosson, 2020). Abordamos também como alguns estudiosos, no campo de ensino de Literatura, enfrentam a questão. Cosson (2020) acredita na abordagem do ensino de Literatura pelo ponto de vista do paradigma do *letramento literário*, com o qual concordamos, uma vez que esse não desconsidera os demais e melhor contribui com a formação literária dos estudantes.

Zilberman (2021), por sua vez, alude ao termo *formação de leitores*, em um contexto de uma formação “de resistência”, no qual os atores do processo de ensino-aprendizagem aprendem e ensinam entre si. A autora entende que a Literatura deve se opor à opressão e ao silenciamento social e cultural e, nesse sentido, Dalvi (2021) expõe que não é possível desentranhar a educação (e no caso, a educação literária) das relações econômicas, sociais, culturais e políticas.

Já Colomer (2022) acredita que é preciso *Andar entre livros*, este que é, por sua vez, o título de seu livro. Dalvi (2013) acredita que o professor, ao trabalhar com Literatura, deve tomar como ponto de partida formas literárias consideradas populares, além de considerar o diálogo de obras clássicas com produções contemporâneas, e que o professor de língua e Literatura deve privilegiar o texto literário em sua pluralidade, pensando o trabalho de textos literários como eixo organizador de projetos interdisciplinares e de diálogo com outros produtos e artefatos culturais. Esse mesmo entendimento têm os PCN+, ou seja, de que a Literatura deve ser trabalhada de maneira interdisciplinar. Nós acreditamos que, se considerarmos as proposições de Cosson (2009) para sequências didáticas a fim de promover

o ensino de Literatura com a leitura integral de uma obra, encontramos abertura para organizarmos o trabalho literário de maneira interdisciplinar.

Abordamos, em outro ponto, Jouve (2002), que acredita que a leitura experiente traz à tona nuances mais profundas de interpretação do texto literário, sendo esse tipo de leitura o mais desejável e necessário. Sabemos que a Teoria Estética da Recepção toma o leitor como centro de interpretação de uma obra. Assim, conciliando Jouve (2002) com a Teoria Estética da Recepção, entendemos que a participação ativa e atenta do leitor não é só desejável, mas necessária para a existência de uma obra literária, para que esta alcance suas dimensões culturais e plurais mencionadas por Dalvi (2013).

No terceiro e último capítulo, fizemos uma análise das respostas dos estudantes ao questionário proposto. Inicialmente inserimos as informações majoritariamente quantitativas das respostas transcritas e, posteriormente, inserimos as análises qualitativas, que dizem respeito às perguntas subjetivas. Pela análise das respostas, percebemos que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes no que diz respeito à leitura literária no contexto escolar pesquisado têm a ver com a disponibilidade de acesso à biblioteca e com a falta da leitura compartilhada, ou seja, de círculos de leitura na escola.

Afinal, por que é necessário pensar o ensino de Literatura partindo da percepção dos estudantes? É necessário porque um dos apontamentos trazidos pela BNCC (Brasil, 2018) diz respeito à fruição literária. Além disso, como já mencionamos, existe a influência da Teoria Estética da Recepção em alguns pressupostos da BNCC. Outrossim, não se trata de considerarmos a fruição literária e o prazer pela leitura acima de qualquer pressuposto para o ensino de Literatura, nem de tratar o professor como mero “animador de leitura” para a formação do leitor literário (Cosson, 2020); contudo, o ensino de Literatura não pode ser unilateral e, para ser efetivo, deve ser omnilateral, promovendo o máximo do potencial, conforme já defendido por Pin e Dalvi (2023). É evidente que aulas de Literatura tediosas e desinteressantes não contribuem com o interesse dos alunos pela leitura literária, o que foi apontado pelos estudantes pesquisados, e, por essa razão é que se deve considerar o ponto de vista dos estudantes e contrabalançá-lo com o que se recomenda na teoria e, inclusive, com os documentos governamentais normativos.

Apesar de entendermos que o foco do ensino de Literatura deva ser a leitura da obra literária em si, inserimos no questionário questões que dizem respeito ao uso de TDICs no contexto do ensino-aprendizagem escolar, pelos seguintes motivos: a) primeiramente, porque o uso de TDICs possui uma certa relevância no texto da BNCC e não podíamos ignorar a influência que as tecnologias digitais têm no contexto da educação e da sociedade; b)

pretendíamos investigar qual a possível preferência dos estudantes entre leitura de textos produzidos *online* na Internet e textos escritos, bem como o suporte, impresso ou digital, que os estudantes disseram preferir utilizar; e, c) quais sugestões dos estudantes para que o uso de TDICs pudesse ser inserido no contexto das aulas de Literatura.

No que diz respeito diretamente às respostas dos estudantes, depreendemos que parte dos estudantes não gosta da leitura dos livros clássicos indicados pela escola; uma parte, porém, aprecia os clássicos e acredita que esses devem ser indicados para a leitura. Quase metade dos pesquisados lê textos físicos, enquanto a outra metade declarou ler textos digitais. Um quarto dos estudantes associa o uso de tecnologias digitais nas aulas de Literatura ao uso de leitores digitais e 12% acreditam que as tecnologias digitais iriam atrapalhar as aulas de Literatura, por conta da distração que o uso da Internet pode provocar. Aproximadamente 66% dos pesquisados informaram que leem livros literários nas horas vagas, mas a frequência de leitura ainda é baixa, já que metade dos estudantes informou ler com frequência de uma vez por semana.

Ademais, pelas respostas dos estudantes, dois fatos ficaram muito evidentes: os estudantes frequentam pouco a biblioteca escolar e a leitura literária na escola, no Ensino Médio, carece da criação de círculos de leitura para que seja mais efetiva. Essa constatação reflete grande parte da realidade das escolas públicas brasileiras, no que diz respeito às dificuldades enfrentadas por professores e estudantes. Essas dificuldades dizem respeito não só à questão de metodologia de ensino, que se relaciona diretamente ao trabalho efetuado pelo professor, mas também às condições materiais e de acesso a livros da própria escola, já que foi mencionado pelos estudantes o desejo de ter aulas na biblioteca e de que a biblioteca oferecesse livros novos e mais opções de livros, conforme dissemos anteriormente.

Nossa pesquisa partiu da hipótese de que a Literatura no Ensino Médio não desperta o interesse dos estudantes. Nossa pesquisa evidenciou que o desinteresse dos estudantes diz respeito ao modo como as aulas de Literatura são desenvolvidas na escola, e não à leitura literária em si, já que grande parte dos pesquisados (87,5%) declarou que gosta de ler e lê livros literários nas horas vagas (66,6%). A maior parte dos estudantes não se sente satisfeita com as aulas de Literatura a que têm acesso (62,5%). Os estudantes chegaram a dizer que “a escola não faz ter a vontade de ler, de tomar a iniciativa para a leitura” (Estudante 3) e que há “pouco conteúdo literário” (estudante 9). Some-se a isso o fato de que a maioria dos estudantes manifestou que os livros lidos na escola não despertam seu interesse (75%). Contraditoriamente, é também a maior parte dos estudantes que acredita que a abordagem dos professores em relação à Literatura é boa e desperta seu interesse.

Assim, embora os estudantes tenham declarado que gostam de ler, não é correto afirmar que os estudantes não se interessam pela leitura de livros literários. Colomer (2022) aponta que existe um abandono da leitura literária que ocorre, principalmente, no nível secundário. No contexto da nossa pesquisa, esse abandono não foi verificado entre os estudantes que a responderam, o que não pode, evidentemente, ser constatado, ou não, em relação àqueles que não responderam à pesquisa. A julgar por aqueles que se dispuseram a responder o questionário, a ausência da leitura literária, quando ocorre e se ocorre, está muito mais ligada às condições de acesso a livros, principalmente na escola, e com o tipo de livros indicados para a leitura no contexto escolar, do que com a falta de gosto pela leitura dos estudantes.

Nesse ponto da pesquisa, desejamos retomar alguns pontos sobre os quais discorreremos na Introdução. Um de nossos objetivos era verificar quais as dificuldades encontradas pelos estudantes em relação às aulas de Literatura. A maior dificuldade apontada por eles diz respeito mais ao conteúdo de Literatura do que à leitura dos livros em si. Um pouco mais da metade dos estudantes relatou que não possui dificuldades em relação às aulas de Literatura e apenas 12,5% informou que possui dificuldade de entendimento dos textos lidos.

No início da pesquisa, apontamos o que considerávamos como dificuldades para o ensino de Literatura. A maioria das dificuldades foram ratificadas com a pesquisa, exceto duas, que não se confirmaram totalmente: a) os estudantes não se interessam na leitura frequente de livros e não conseguem realizar leitura de obras mais complexas; e) As TDICs ocuparam o lugar da Literatura de alimentarem o imaginário e a necessidade de fantasia dos seres humanos.

Contudo, infelizmente, essa pesquisa não conseguiu aferir com exatidão se, de fato, os estudantes não conseguem realizar leitura de obras mais complexas, apesar de que alguns estudantes queixaram-se de ler livros clássicos na escola, enquanto outros gostavam de ler esse tipo de livro. Curiosamente, um estudante chegou a alegar que se sente satisfeito com os livros literários indicados pela escola, porque a "maioria dos livros são de difícil entendimento textual, por exemplo, *Dom Casmurro*" (Estudante 7). Pelo fato de serem poucos os estudantes que declararam ter dificuldades em entender os textos apresentados, é possível supor que a complexidade das obras não seja, talvez, um fator de dificuldade para os estudantes.

Apesar de alguns estudantes relatarem que não se sentiram atraídos pela leitura de *Dom Casmurro*, escolhemos justamente essa obra para o desenvolvimento do Produto Educacional, o *Guia Didático*, apensado no Apêndice B. Isso porque acreditamos que a obra faz parte da identidade cultural brasileira e, por ser uma obra canônica, contribui para a

formação cultural dos estudantes, o que transcende seu gosto pessoal imediato. Discutimos ao longo da dissertação, citando alguns pesquisadores, que o gosto pode ser moldado. Além disso, a obra machadiana é um desafio para os estudantes, no que diz respeito à sua complexidade e traz consigo temas universais e atemporais, que podem ser explorados a partir da leitura da obra, tais como o ciúme, o possível comportamento abusivo de *Bentinho*, o amor e outros temas. Outrossim, a obra suscita o debate sobre a verdade no relato narrativo. Por fim, acreditamos que a leitura da obra pode se tornar mais atrativa aos estudantes, quando abordados os temas em conexão com a atualidade, com o uso de TDICs para comparação interpretativa da obra em diferentes mídias e com a abordagem interativa, por meio de debates e júri simulado.

Um dos objetivos era averiguar as sugestões dos estudantes para a aula de Literatura. Em resumo, os estudantes esperam que sejam criadas rodas de conversa e leitura, que possam escolher os livros e os temas a serem lidos, que as aulas fossem mais dinâmicas, que o professor incentivasse a leitura, falasse mais sobre Literatura e desse aulas na biblioteca. Assim, fica evidente que o principal problema do ensino de Literatura, no Ensino Médio, diz respeito à falta da prática da leitura literária e falta de tempo e espaço dedicado à Literatura.

Sobre o uso de tecnologias digitais, esse é incentivado pela BNCC. A sociedade, agora digital, modificou as maneiras como as pessoas se comunicam, trabalham e, inclusive, são. Esse caminho não tem mais volta (Castells, 2005; 2020). O uso de tecnologias traz novas configurações neurais, algumas delas ligadas à distração, e o uso de telas prejudica a memorização. A era digital traz tanto motivos para entusiasmo, quanto para preocupação. Por isso, para preservar as capacidades cognitivas mais críticas, Wolf( 2019) defende um letramento global. Defendemos o letramento digital, desde que esse não se sobreponha ao letramento literário, este que é capaz de trazer leituras mais concentradas e mais profundas, com maior capacidade de retenção de informações . Diante da complexidade de nossa sociedade contemporânea, que induz a constantes distrações, concluímos que o papel da Literatura no contexto escolar é o de estimular e preservar nossas capacidades cognitivas que têm a ver com leituras mais profundas e concentradas.

Outro objetivo dessa pesquisa era averiguar as sugestões dos estudantes quanto ao uso de TDICs nas aulas de Literatura. Grande parte dos pesquisados considera positiva a inserção das tecnologias, o que tornaria as aulas mais dinâmicas. Contudo, é também grande parte (29,17%) que vincula o uso de tecnologias ao uso de livros e leitores digitais. Em outra questão, sobre a sugestão de textos a serem lidos nas aulas de Literatura, os estudantes chegaram até a mencionar que gostariam de ler textos provenientes de redes sociais. Contudo,

as tecnologias disponíveis são inúmeras e há incontáveis possibilidades de uso. Mesmo assim, nenhum estudante foi capaz de sugerir outras tecnologias que não fossem os leitores digitais e os textos das redes sociais.

Por tudo o que foi exposto, entendemos que, nós, como professores de Literatura, não podemos nos conformar com o senso comum e aceitar passivamente “as coisas como são”, ou seja, as condições atuais nesse campo de ensino. Pelo que percebemos, as dificuldades que envolvem o ensino-aprendizagem de Literatura dizem respeito também às questões metodológicas, que envolvem o professor e essa é a parte que cabe ao professor tentar modificar, buscando novas abordagens e estratégias para melhorar o processo educacional. Questões econômicas, por exemplo, que dizem respeito ao acesso a livros pelos estudantes em casa, ou à ampliação do acervo dos livros literários na escola, também precisam ser resolvidas, mas não são de competência do professor. Seria mais fácil e mais cômodo continuar a manter as mesmas proposições de ensino de Literatura, sem quaisquer mudanças, e culpabilizar o sistema educacional, o Governo Federal, ou mesmo os alunos pelo desinteresse em ler que julgamos que eles têm. Difícil mesmo é enfrentar as condições adversas da escola em favor do letramento literário, as quais envolvem, desde a indisciplina de alguns estudantes até a falta de espaço físico para se fazer uma roda de leitura e o pouco tempo disponível para a leitura literária.

Sobre a falta de tempo, se a prática da leitura literária fosse incorporada ao Projeto Político Pedagógico da escola, a questão da leitura seria de responsabilidade da escola e de outros profissionais, como diretor, professores, supervisores e bibliotecários. Assim, a falta de tempo e de espaço no currículo para o Ensino de Literatura poderiam ser minimizados, caso houvesse o engajamento de todos.

Sobre nossa prática pedagógica em relação ao ensino de Literatura, é necessário que, nós, com urgência, operemos as mudanças possíveis. Isso deve ser feito o quanto antes, mesmo diante de tantas dificuldades. Em setembro de 2014, Emma Watson, uma das personagens principais dos filmes *Harry Potter* (e nem estamos considerando aqui o fato de que os livros de *Harry Potter* continuam a envolver muitos jovens em sua leitura), proferiu um emocionante discurso na Organização das Nações Unidas (ONU) em favor da luta contra a desigualdade de gênero, ocasião em que proferiu os seguintes dizeres: “Se não eu, quem? Se não agora, quando?”<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Discurso da Campanha *He for She*. Disponível em:

 Emma Watson convoca homens e meninos a participar da campanha #HeForShe Acesso em : 25 out. 2024.

Tomemos para nós esse discurso e utilizemos-no em relação ao ensino eficaz de Literatura, em relação a essa mudança que se faz tão premente: se não somos nós, quem? Se não agora, quando? Como já dissemos anteriormente, Antonio Candido (2012) entende a Literatura como um Direito Humano inalienável e só isso já valeria também um discurso na ONU. Cabe a nós, professores de Literatura, devolver à Literatura a função humanizadora que ela possui e repensar novas maneiras de ensiná-la e de aprendê-la. A Literatura é a arte das palavras e, como toda arte, possui um papel essencial na formação do indivíduo. Como disse Ferreira Gullar (2010) ao incorporar uma paráfrase de Fernando Pessoa (1966): “a arte existe porque a vida não basta”<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Extraído da entrevista de Ferreira Gullar concedida ao G1. Disponível em: [G1 - 'A arte existe porque a vida não basta', diz Ferreira Gullar - notícias em Flip](#). Acesso em: 25 out. 2024.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: diálogos. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura: saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 17-27.
- ANDRÉ, Rhina Landos Martínez. A Formação do Professor de Literatura. **Polifonia**, Cuiabá, EDUFMT, n.18, 2009, p. 27-39.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Prefácio Roman Jakobson. Apresentação Marina Yaguello. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jun. 2023.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área: Ensino**. Brasília: MEC/CAPES, 2016. Disponível em: <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82877&chapterid=16519>. Acesso em: 6 set. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em : 19 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em : [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) . Acesso em : 19 jun. 2023 .
- BRASIL. **Lei 14945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis n°s 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html> . Acesso em : 25 fev. 2025

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

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-%20diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-%20diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2018 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais ética**. Brasília: MEC-SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I - Bases Legais**. Brasília: MEC/SEF, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas - Ministério da Educação**. [2020 ?]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 Ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Volume 1. Brasília, 2006.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 8a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTELLS, Manuel. O digital é o novo normal. Fronteiras do pensamento. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 20 set. 2024.

COLOMER, T. **Andar entre livros - A leitura Literária na escola**. 1ª. ed. São Paulo: Global, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 jul. 2023.

COSSON, Rildo. **Como Criar Círculos de Leitura na Sala de Aula. (E-book)**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 set. 2023.

CRESWELL, John. W.; CRESWELL, J. David. Tradução Sandra Maria Mallmann da Rosa. **Projeto de pesquisa: métodos quantitativo, qualitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES: PPGE/UFES, a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul/dez. 2013.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora: resistência, mediação e formação leitora**. (*E-book*). 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2021.

DALVI, Maria Amélia; PONCE, Rosiane de Fátima. Didática da Literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAAE)**. Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1662-1680, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15304> . Acesso em: 03 abr. 2024

DUDENEY, G; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução Marcos Marcolino. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, Gabriel Gonçalves; ROCHA, Zenaide de Fatima Dante Correia; GUERRINI, Daniel. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR–Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, v. 28, n. 2, 2017.

GERLACH, Jin; BUXMANN, Peter. Investigating the Acceptance of Electronic Books - The Impact of Haptic Dissonance on Innovation Adoption. **European Conference on Information Systems Proceedings**, Paper 141, 2011.

GODOY, Andressa Jove; GALIZIA, Fernando Stanzione. Modelos de ensino de literatura e seus impactos na formação de futuros professores de línguas. **Claraboia**, n. 16, 2020.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Revista Letras Escreve**, Macapá, v.3, n.1, 1º sem. 2013.

GUEST, Greg; BUNCE, Arwen; JOHNSON, Laura. How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. **Field Methods**. Vol. 18, n. 1. Chestnutt Hill: Sage Publications, 2006. p. 59-82

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. *In*: LIMA, Luiz Costa. (org.). **A Literatura e o leitor: Textos da Estética da Recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 105-118.

JABR, Ferris. The reading brain in the digital age: The science of paper versus screens. **Scientific American**, v. 11, n. 5, 2013. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens>. Acesso em: 19 set. 2024.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Tradução Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 14 set. 2023.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LATINI, Rose Mary; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; ANJOS, Maylta Brandão dos; BRITTO, Ruth Helena. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de Ciências e Matemática, 2011. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, [S.l.], v. 4, n. 2, 45- 57. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21091> . Acesso em: 6 set. 2023.

MARTINS, Ronei .X. (Org.). Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras, MG: Ed. UFLA, 2022. 281 p. Disponível em: <https://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50782>. Acesso em: 28 Ago. 2024.

MENDONÇA, Rafaela Soares; DE OLIVEIRA DIAS, Luciana Campos. E-Book para Dinamização de um Clube de Leitura: Contribuições do Produto Educacional na Educação Profissional e Tecnológica. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 8, n. 1, 2019.

MINAS GERAIS. **Catálogo de Eletivas - Novo Ensino Médio 2023- Itinerário Formativo**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2023a. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1WPAuV11GrwkaY2b25Ov2E3IW1EIE1oN>. Acesso em: 15 Ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Catálogo de Eletivas 2024**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2023b.

MINAS GERAIS. **Plano de Curso 2024- Ensino Médio**. 1º, 2º, 3º anos, Ensino Médio – Linguagens e suas tecnologias. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024a. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg> . Acesso em : 13 mai. 2024.

MINAS GERAIS. **Catálogo de Eletivas 2025**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2024b.

MINAS GERAIS. **Resolução 5084, de 21 de outubro de 2024**. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/11/5084-24-r-Republicacao.pdf> Acesso em: 15 fev. 2025.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**: resistência, mediação e formação leitora. (E-book) 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2021.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.26. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/26> . Acesso em: 6 set. 2023.

PEDAGOGIA dos Multiletramentos. **Tecnologias Letramentos Ensino** (Página da Web). Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/#:~:text=No%20Brasil%2C%20autores%20como%20Roxane,%2C%20Bill%3B%20KALANTZIS%2C%20Mary>. Acesso em: 04 set. 2023.

PIN, Adriana; DALVI, Maria Amélia. Leitura de Clássicos Literários no Ensino Médio. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 11, n. 1, 2023.

PINTO, Francisco Neto Pereira. Fruição e Prazer no Ensino de Literatura. **Revista de Literatura, História e Memória** – Pesquisa em Letras no contexto Latino-Americano e Literatura, Ensino e Cultura, v. 12, n.19. Cascavel: Unioeste, 2016. p. 169-182.

PORTOLOMEOS, Andrea; BOTEAGA, Simone Aparecida. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **Claraboia**, n. 16, 2021.

PORTOLOMEOS, Andrea; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC. **Linha D'Água**, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). 2000. 442 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589151>. Acesso em: 8 mai. 2024.

RIZZATTI, I. M. *et al.* Os produtos e processos educacionais de pós-graduação profissionais: proposição de um grupo de colaboradores. **Revista Actio**, Curitiba, v. 5, nº 2, mai./ago. 2020, p. 1-17

ROJO, Roxane. A pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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, 2023.

SILVA, Alcina Maria Testa. Braz da; SUAREZ, Ana Paula Mendes; UMPIERRE, Andrea Borges . Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Revista Interações**, [S.l.], v. 13, n. 44, 2017. DOI: 10.25755/int.4108. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.4108>. Acesso em: 6 set. 2023

TRIGO, Luciano. 'A arte existe porque a vida não basta', diz Ferreira Gullar. **G1**, Paraty, 07 ago. 2010. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Acesso em: 25 out. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**: TCCs, monografias, dissertações e teses. 5. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2024. Disponível em: <https://bibliotecauniversitaria.ufla.br/servicos-biblioteca/manual-de-normalizacao>. Acesso em: 15 out. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. 1ª ed. Curitiba: Intersaberes, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 23 jan. 2024.

ZILBERMAN, Regina. Prefácio: Ensinar é preciso - resistir também. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**: resistência, mediação e formação leitora. (*E-book*) 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2021.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e história da literatura**. 1a. ed. São Paulo: Ática, 2004.

## APÊNDICE A

### Questionário sobre o Ensino de Literatura no Ensino Médio

1) Quando você começou a ter contato com literatura e livros literários?

- Antes do início da vida escolar
- Nos primeiros anos do Ensino Fundamental
- Nos últimos anos do Ensino Fundamental
- A partir do Ensino Médio

2) Em relação a seu acesso a livros literários em sua casa, seja por doação, empréstimo ou compra, considere a alternativa que mais corresponde à sua realidade:

- Frequentemente possuo acesso a livros literários na minha casa.
- Às vezes possuo acesso a livros literários na minha casa.
- Raramente possuo acesso a livros literários na minha casa.
- Nunca possuo acesso a livros literários na minha casa.

3) Em relação a seu acesso a livros literários na sua escola, seja por doação, empréstimo ou compra, considere a alternativa que mais corresponde à sua realidade:

- Frequentemente possuo acesso a livros literários na minha escola.
- Às vezes possuo acesso a livros literários na minha escola.
- Raramente possuo acesso a livros literários na minha escola.
- Nunca possuo acesso a livros literários na minha escola.

4) Você gosta de ler?

- Sim
- Não

5) O que você costuma ler nas horas vagas? Assinale uma ou mais alternativas.

- Livros literários
- Jornais e revistas
- Postagens em redes sociais
- Tutoriais de jogos
- Histórias em quadrinhos
- Outros: \_\_\_\_\_ (especifique)
- Eu não costumo ler nas horas vagas

6) Os textos que você costuma ler estão, em sua maioria, em qual formato:

- Formato impresso
- Formato Digital

7) Dos textos que você lê na Internet, quais deles você gostaria que fossem utilizados nas aulas de Literatura?

8) Quais os tipos de leitura você gosta de realizar? Quais são os temas e assuntos preferidos?

9) A escola onde você estuda costuma promover a leitura de textos e livros que são do seu interesse? Explique.

10) O que você entende por texto literário?

11) Com que frequência você considera que lê livros ou textos literários?

- Mais de três vezes por semana.
- De duas a três vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Eu não leio livros ou textos literários.

12) Assinale as pessoas que você considera que mais lhe incentivam a ler textos e livros literários (é aceitável mais de uma alternativa)

- Pais ou responsáveis     Amigos e colegas de escola
- Professor(a) de Língua Portuguesa     Bibliotecário(a) da Escola
- Outro: \_\_\_\_\_

13) Qual seu grau de satisfação acerca das aulas de Literatura e dos livros literários indicados pela escola?

- insatisfeito
- pouco satisfeito
- satisfeito
- muito satisfeito

Justifique a resposta anterior:

14) Você considera o Ensino de Literatura relevante para sua formação escolar, intelectual e pessoal?

- não é relevante
- é pouco relevante
- é relevante
- é muito relevante

Justifique:

15) Quais as dificuldades você encontra nas aulas de Literatura?

- Eu não consigo assimilar o conteúdo explicado.
- Eu não consigo entender os textos apresentados.
- Eu não gosto de ler.
- Eu não possuo dificuldades nas aulas de Literatura.

16) Como você avalia a abordagem dos professores em relação à literatura? Eles conseguem despertar o seu interesse e engajamento? Por quê?

17) Na sua opinião, quais sugestões você daria para que as aulas de Literatura na sua escola fossem melhores, mais motivadoras ou mais interessantes?

18) Na sua opinião, é possível inserir o uso de tecnologias digitais nas aulas de literatura? Como seriam as atividades com uso de tecnologias digitais que poderiam ser do seu interesse?

## APÊNDICE B

### **Produto Educacional**

**Também disponível em:**

<https://bit.ly/3KNegZW>



**TALITA YARA OLIVEIRA**

**GUIA DIDÁTICO PARA ENSINO DE LITERATURA NO  
ENSINO MÉDIO:  
SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA  
*DOM CASMURRO*, DE MACHADO DE ASSIS**

**LAVRAS – MG  
2025**



**TALITA YARA OLIVEIRA**

Professor Orientador: Rodrigo Garcia Barbosa

**GUIA DIDÁTICO PARA ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO :**  
SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA  
*DOM CASMURRO*, DE MACHADO DE ASSIS

**LAVRAS – MG**  
**2025**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Oliveira, Talita Yara.

Guia didático para o ensino de Literatura no Ensino Médio: :  
Sugestões de atividades para *Dom Casmurro*, de Machado de Assis /  
Talita Yara Oliveira. - 2025.

34 p. : il.

Orientador(a): Rodrigo Garcia Barbosa.

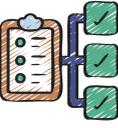
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2025.

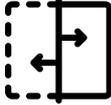
Bibliografia.

1. Produto Educacional. 2. Ensino de Literatura. 3. Letramento  
Literário. I. Barbosa, Rodrigo Garcia. II. Título.

## LISTA DE ÍCONES

(extraído do sítio eletrônico Flaticon.com / Freepik)

 <p><b>ACESSE!</b></p>	 <p><b>LEI</b></p>
 <p><b>SAIBA MAIS!</b></p>	 <p><b>PLANEJE !</b></p>
 <p><b>ATENÇÃO!</b></p>	 <p><b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b></p>
 <p><b>ATIVIDADE EM GRUPO</b></p>	 <p><b>REFERÊNCIAS</b></p>
 <p><b>ATIVIDADE INDIVIDUAL</b></p>	 <p><b>ATIVIDADE ESCRITA</b></p>
 <p><b>ATIVIDADE ORAL</b></p>	 <p><b>USO DE TDIcs</b></p>

 <p><b>OBJETIVOS</b></p>	 <p><b>HABILIDADES DA BNCC</b></p>
 <p><b>CULMINÂNCIA DO PROJETO</b></p>	 <p><b>INTRODUÇÃO DA ATIVIDADE</b></p>
 <p><b>MOTIVAÇÃO</b></p>	 <p><b>LEITURA</b></p>
 <p><b>PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO</b></p>	 <p><b>INTERVALO</b></p>
 <p><b>SEGUNDA INTERPRETAÇÃO</b></p>	 <p><b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b></p>
 <p><b>EXPANSÃO</b></p>	 <p><b>PARA ALÉM DA OBRA</b></p>
 <p><b>PRODUÇÃO DE TEXTO PARA O ENEM</b></p>	 <p><b>ESCRITA LITERÁRIA</b></p>

## PREFÁCIO

Estimada professora,

Caro professor,

Como exigência do Mestrado Profissional em Educação, é necessária a criação de um produto educacional que seja relevante e aplicável ao contexto escolar, de forma que a teorização na Universidade, através das pesquisas, possam aliar-se à prática pedagógica.

Inquietos sobre a questão do ensino de Literatura, especialmente no Ensino Médio da escola pública, é que pensamos esse guia didático, que tem por principal objetivo dialogar com docentes e propor atividades sequenciais e em forma de projeto ampliado, contendo atividades que têm como ponto de partida a leitura integral de uma obra literária.

Professores que somos, conhecemos a falta de recursos de nossas escolas, as dificuldades didáticas que enfrentamos em relação a cumprimento de prazos, cronogramas, currículo e demais demandas da escola. A proposta aqui é apresentar sugestões, as quais podem ser adaptadas, reorganizadas em função de cada contexto escolar.

Este material faz parte da nossa tentativa de promover práticas literárias, o que é, há muito tempo, o cerne da nossa preocupação enquanto professores de língua e literatura. Esperamos que este documento possa contribuir com nossas práticas docentes !

Cordialmente,

Os pesquisadores

## GUIA DIDÁTICO PARA ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO :

### SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA *DOM CASMURRO*, DE MACHADO DE ASSIS

#### INTRODUÇÃO

O presente guia é um produto educacional, criado como critério de conclusão do Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras. Em 1995, a Portaria 47/95 (Resolução nº 1/95) da CAPES propunha a implantação de programas de pós-graduação voltados para a formação profissional. Em 2001, foram criados os Mestrados Profissionais em Ensino (MPE). Uma das características do Mestrado Profissional (em Educação) é a articulação entre Universidade e Escola, sendo voltado para questões que envolvam a relação ensino-aprendizagem, havendo ligação entre a prática profissional e a resolução de situações conflitantes no contexto escolar e, para tal, exige-se um produto final que tenha impacto para uma educação de qualidade (Silva; Suarez;  Umpierre, 2017). Nesse contexto é que se aplicam os **Produtos Educacionais**, como parte do requisito para a conclusão do Mestrado Profissional.

Segundo Latini *et al.* (2011) a proposta do Mestrado  Profissional (MP) é reduzir “o distanciamento social presente” “na relação entre o sujeito que pesquisa e os que constituem seu objeto de estudo” e tem como característica de as pesquisas serem engendradas ‘de dentro’ do contexto analisado, em um conhecimento que articula teoria e prática (Latini *et al.*, 2011, p. 47). Assim sendo, os produtos educacionais produzidos no contexto do MP é a prática que vem respaldada pela pesquisa teórica. Em razão de sua especificidade, o público-alvo desta modalidade de Mestrado



são os professores em exercício na educação básica (ensinos fundamental e médio) e professores de ensino superior que atuam em disciplinas básicas de outros cursos de graduação ou nas licenciaturas.

Nesse contexto, acreditamos que os produtos educacionais tentam solucionar as dificuldades e anseios dos professores da educação básica, os quais, quando se deparam com textos teóricos em suas áreas de atuação, costumam inquietar-se com o justo alinhamento entre a teoria e a práxis. Nesta seara, Rizzati *et al.* (2020) acreditam que os Produtos Educacionais necessitam ser aplicados em um contexto real, podendo ter diferentes formatos e devem servir de interlocutivo a professoras e professores de diferentes contextos do país, estes que podem ter a liberdade de usar, revisar, adaptar, redistribuir os produtos educacionais gerados pelos mestrados profissionais. Dessa forma, a importância do Mestrado Profissional recai, principalmente, na produção de seu Produto Educacional, este que, por sua vez, será capaz de influenciar diretamente o contexto das salas de aula de níveis fundamental e médio de ensino.



Em outro espectro de pensamento, agora sobre o ensino de Literatura, Cosson (2009) destaca que, desde o início da escolarização no Brasil, quando o estudo de Língua Portuguesa ainda era dividido entre as disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, a Literatura, não possuindo um espaço na grade curricular, era um conteúdo que estava inserido no domínio de ensinar a ler e escrever e o que era considerado como literário era um conjunto muito limitado de textos.

Apesar de ter havido algumas mudanças, ao longo do tempo, na maneira como a Literatura é ensinada nas escolas, verifica-se tal disciplina ainda não conquistou o seu devido espaço, uma vez que a

Literatura ainda não é tratada como disciplina autônoma. Some-se a isso a constatação de que a sociedade contemporânea



vive um contexto em que é flagrante o fato de que os estudantes, principalmente os estudantes do Ensino Médio, leem cada vez menos obras literárias. Vários fatores podem contribuir para isso, sendo os principais, dentre outros:

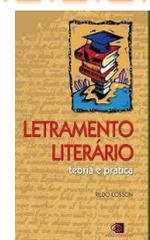
a) as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação consomem boa parte do tempo livre dos estudantes;

b) as mudanças, ao longo dos anos, das concepções acerca do ensino de língua/linguagem e literatura e o escasso tempo dedicado ao ensino desta última contribuíram para que o ensino de literatura fosse relegado a um segundo plano.

c) a ausência de uma definição clara no currículo sobre o que ensinar em Literatura causa incertezas no professor de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Médio.

Diante do exposto, visando a atender a especificidade do Mestrado Profissional, de maneira a confeccionar um Produto Educacional relevante, e na tentativa de minimizar as dificuldades dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de Literatura, é que se justifica a produção do guia didático, com propostas de atividades que envolvem o trabalho com obra(s) literária(s), de maneira contextualizada e pertinente, tanto do ponto de vista dos documentos oficiais nacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), quanto do ponto de vista de estudos recentes sobre o assunto, a fim de que haja a promoção do Letramento Literário.

Em seu livro *Letramento Literário: da teoria à prática*, Rildo Cosson apresenta de maneiras teórica e prática sugestões de como desenvolver atividades de ensino de literatura e letramento literário, propondo sequências didáticas, sendo uma proposta de sequência básica e a outra de sequência expandida. Neste livro, Cosson dá



Editora Contexto,  
2009, 146 p.



exemplos teóricos e práticos sobre como promover a leitura do clássico *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Tomando por inspiração o exemplo de sequência didática expandida elaborada por Cosson, é que desenvolvemos as sugestões de atividades que se seguirão, partindo da leitura integral da obra [Dom Casmurro](#), de Machado de Assis. Adiantamos que a sequência expandida proposta por Cosson vai até a seção denominada *Expansão*; tomamos a licença e acrescentamos a seção *Para além da obra*, que visa a incluir temas de redações para o Enem e uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), tomando como ponto de partidas as temáticas que obra literária aborda, permite inferir e/ou permite com ela relacionar. Com a seção *Para além da obra* não temos por objetivo instrumentalizar o ensino de Literatura, nem o texto da obra literária. Contudo, estamos cientes de que, no contexto da prática pedagógica, cabe também ao professor de Língua Portuguesa preparar os estudantes para o ENEM, algo de que não podemos nos esquivar. O intuito de relacionar possíveis temáticas extraídas da obra literária é o de conectar o estudante à realidade, promover questionamentos e, a partir deles, ter uma visão crítica a respeito, não só da obra literária lida, mas também das temáticas contemporâneas que estão ligadas a ela.

Acreditamos que o trabalho por meio de projetos é benéfico no contexto escolar, motivo pelo qual as atividades que ora propomos encadeiam-se como um projeto, o qual tem como ponto de partida a leitura literária.

Sabemos ainda que alguns estudantes encontram dificuldades em relação à leitura de obras clássicas. Não raro encontramos pessoas que defendem que a leitura literária deve ser realizada obedecendo ao “gosto” dos estudantes, na busca de que eles possam ter “prazer em ler” e muito frequentemente nota-se que o público juvenil tem se interessado na leitura de *best-sellers* e de



O livro *Dom Casmurro* pode ser baixado em pdf gratuitamente através do sítio eletrônico:  
[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)



outros textos literários contemporâneos, aos quais geralmente os estudantes têm mais acesso, devido, sobretudo ao apelo midiático.

Contudo, defendemos a leitura dos clássicos. Isso porque as obras consideradas canônicas possuem uma linguagem que demanda níveis de interpretação mais profundos, os quais, sem o devido preparo e orientação, seriam de difícil compreensão para a maioria dos estudantes, acostumados com obras mais palatáveis de se ler. Pensamos que a escola deve oportunizar o acesso a obras literárias que vão contribuir com o letramento literário dos estudantes, além de possibilitar o acesso à Literatura em sua função humanizadora.

Assim, se os textos contemporâneos são mais acessíveis, em relação ao entendimento, aos estudantes, cabe à escola proporcionar o desenvolvimento da leitura literária mais complexa e profunda, com desvelamento de interpretações que, em um primeiro momento, só se tornam possíveis quando há a prática da leitura guiada pelo professor. Por isso, insistimos na leitura dos clássicos: para permitir que os estudantes possam ter a experiência de uma dimensão estética do texto literário diferente daquela a que estão acostumados.



Quando nos referimos ao termo *dimensão estética*, estamos nos referindo à contribuição dos conceitos teóricos trazidos pela *Teoria Estética da Recepção*, que tem como seus maiores expoentes os estudiosos Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Se desejar saber mais sobre essa corrente dos estudos literários, recomendamos a leitura da obra *Estética da Recepção e História da Literatura*, de Regina Zilberman.



Editora Ática,  
1989, 124 p.



Por fim, esperamos que este *Guia Didático* possa ser relevante para professores e professoras que desejam realizar um trabalho de qualidade com a Literatura, apesar de todas as dificuldades que enfrentam em seu dia a dia. Esperamos que esse trabalho, como tantos outros que existem publicados, possa ser inspiração para que a Literatura seja resgatada em sua função humanizadora, não apenas sendo capaz de expandir o senso crítico em relação à própria vida e em relação à sociedade, mas também sendo capaz de produzir sonhos e fantasias. Como diria Fernando Pessoa, “a Literatura, como toda arte, é uma confissão de que a vida não basta”.

Com carinho,

*Os pesquisadores*



## PROPOSTA DE ATIVIDADES



### Objetivo principal :

Realizar um projeto de leitura em uma sequência de atividades, a partir da leitura integral da obra literária *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

### Objetivos específicos :

- a) promover letramento literário;
- b) promover círculos e/ou grupos de leitura;
- c) promover a “leitura solidária”;



O termo *leitura solidária* está presente na obra *Letramento literário: teoria e prática*, de Rildo Cosson (2009, p. 73)



### Habilidades e competências da BNCC trabalhadas

(em construção)

## INTRODUÇÃO DA LEITURA E DAS ATIVIDADES



Iniciar a aula portando edições físicas diferentes do livro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, incluindo versões em quadrinhos. Folhear as páginas dos livros, como se degustasse uma sobremesa saborosa. Levar os estudantes a interpretar suas imagens, seus gráficos, capas, orelhas, dentre outros elementos. Se houver edições com prefácio, ler o prefácio com os estudantes, e, após, fazer uma breve apresentação biográfica de Machado de Assis.



Nessa etapa, se o acervo do professor ou da biblioteca escolar possuir, uma alternativa é apresentar a versão adaptada para quadrinhos da obra.

### ATENÇÃO!

Não se trata de substituir a leitura da obra original pela leitura da versão em quadrinhos, sob o risco de simplificação do texto literário. Contudo, nada impede que os estudantes, após ler o texto original, possa ter acesso à leitura em quadrinhos, até mesmo para fins de comparação das linguagens utilizadas nas diferentes versões. O mesmo se aplica às versões em filmes e séries de obras literárias.



*Dom Casmurro*: versão adaptada por Wellington Srbek e ilustração de José Aguiar. Editora Nemo, 2011. 80 p.



### MOTIVAÇÃO

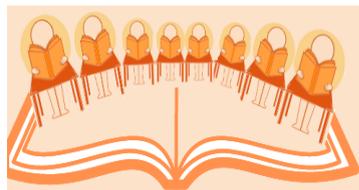
Professora, Professor!

Após fazer a introdução da obra, aguçando a curiosidade dos alunos a partir dos exemplos impressos apresentados, é hora de motivar os estudantes a ler o livro. A sugestão é que, como motivação, seja superficialmente abordado um dos assuntos que são tratados no texto literário. No caso de *Dom Casmurro*, escolhamos que a motivação se inicie a partir do tema “relacionamento amoroso”.





Sugerimos que a turma seja levada a um ambiente externo, no qual os estudantes possam se sentar em roda, para melhor propiciar um debate de ideias entre eles. Em roda, conduzir o debate, levando os estudantes a expressarem suas opiniões e experiências sobre relacionamentos fugazes, sobre namoro e, principalmente, sobre ciúmes, este que é o assunto principal da nossa obra literária. Não entrar em maiores detalhes sobre *Dom Casmurro*, apenas introduza que se trata de uma obra cujo personagem principal aparentemente apresenta crises de ciúme.



## LEITURA



A leitura da obra poderá ser feita extraclasse, negociando os prazos e com um limite claro, já que compreendemos que, às vezes, o tempo dedicado às aulas de Língua Portuguesa pode não ser suficiente. Sugerimos delimitar o número de páginas a serem lidas e a data limite das leituras, intercalando com leituras em classe a partir da página delimitada, negociando novo prazo para leitura de novas páginas, e assim sucessivamente. Entretanto, nada impede que a leitura seja realizada majoritariamente durante as aulas. Quanto mais for possível realizar a leitura com a turma, em círculos de leitura, tanto melhor, pois os estudantes podem aproveitar a oportunidade para tirarem suas dúvidas e, você, professor ou professora, pode fazer pausas para fazer uns poucos comentários que achar oportunos sobre o texto que está sendo lido. Outra sugestão é transformar a leitura da obra em um projeto escolar, com envolvimento de outros professores em prol da prática da leitura



literária. As leituras realizadas em sala de aula poderão ser realizadas em rodas de leitura, em ambiente diverso da sala de aula, como a biblioteca escolar, por exemplo, ou outro ambiente externo tranquilo.



## INTERVALOS

Faça **Intervalos** de leitura! Os intervalos têm o objetivo de relacionar outros textos ou mídias com o texto principal. Fazemos a pausa da leitura da obra principal e partimos para a leitura do texto secundário, ou para apresentação da mídia escolhida, os quais depois serão relacionados com a obra principal.



### ATENÇÃO!

Conforme advertiu Cosson (2009, p. 83) deve haver o cuidado de “não desviar a atenção do aluno para o texto segundo em detrimento do texto primeiro.”



Para *Dom Casmurro*, sugerimos dois intervalos, que explicaremos a seguir.



**Intervalo 1** : O primeiro intervalo deve ser feito no momento em que a leitura atinge a parte em que Bentinho começa suas elucubrações acerca dos “olhos de cigana oblíqua e dissimulada” e “olhos de ressaca” “como vaga que retira da praia”, de Capitu. Antes de retomar o belíssimo, e talvez mais icônico trecho dessa obra de Machado de Assis, sugerimos a apresentação da música *Garotos II*, do cantor Leoni.



Leoni. *Garotos II*. Rio de Janeiro: Emi Records, 1996.

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=6JtPQPpy-uyA>



Sugerimos que a música seja ouvida pela turma pela primeira vez sem a letra, para apreciação da melodia e, depois, novamente, com acompanhamento da letra impressa. Após, levar os estudantes a compararem o que há de semelhança entre a letra da canção e o trecho de *Dom Casmurro*.

### Garotos II (O outro lado)

(Compositor: Leoni)

Seus olhos e seus olhares  
Milhares de tentações  
Meninas são tão mulheres  
Seus truques e confusões

Se espalham pelos pêlos, boca e cabelo  
Peitos e poses e apelos  
Me agarram pelas pernas, certas mulheres  
Como você, me levam sempre onde querem

**Garotos não resistem aos seus mistérios**  
**Garotos nunca dizem não**  
**Garotos, como eu, sempre tão espertos**  
**Perto de uma mulher, são só garotos**  
**Perto de uma mulher, são só garotos** } REFRÃO

Seus dentes e seus sorrisos  
Mastigam meu corpo e juízo  
Devoram os meus sentidos  
E eu já não me importo comigo

Então são mãos e braços, beijos e abraços  
Pele, barriga e seus laços  
São armadilhas e eu não sei o que faço  
Aqui de palhaço, seguindo seus passos

#### REFRÃO

Se espalham pelos pelos, boca e cabelo  
Peitos e poses e apelos  
Me agarram pelas pernas, certas mulheres  
Como você, me levam sempre onde querem

#### REFRÃO (duas vezes)

Perto de uma mulher, são só garotos ( 3 vezes)



No site eletrônico *letras.mus.br* é possível encontrar a história a respeito da composição da música.

Disponível em:

< >

<https://bit.ly/3X6qR1F>



## CAPÍTULO XXXII / OLHOS DE RESSACA



[...]--Juro. Deixe ver os olhos, Capitu.

Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, "olhos de cigana oblíqua e dissimulada." Eu não sabia o que era oblíqua, mas dissimulada sabia, e queria ver se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira, eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra idéia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que...

Retórica dos namorados, dá-me uma comparação exata e poética para dizer o que foram aqueles olhos de Capitu. Não me acode imagem capaz de dizer, sem quebra da dignidade do estilo, o que eles foram e me fizeram. Olhos de ressaca? Vá, de ressaca. É o que me dá idéia daquela feição nova. Traziam não sei que fluido misterioso e enérgico, uma força que arrastava para dentro, como a vaga que se retira da praia, nos dias de ressaca. Para não ser arrastado, agarrei-me às outras partes vizinhas, às orelhas, aos braços, aos cabelos espalhados pelos ombros, mas tão depressa buscava as pupilas, a onda que saía delas vinha crescendo, cava e escura, ameaçando envolver-me, puxar-me e tragar-me. [...] (Assis, s.d., p. 26-27)



### Intervalo 2:

Para o intervalo 2, sugerimos que este seja feito após o Capítulo CVII - *Ciúmes do Mar*, que ocorre após o episódio em que Capitu entrega a Bentinho a economia de dez libras esterlinas e Bentinho sente ciúmes da distração de Capitu, enquanto aquele lhe conversava sobre astronomia. Após a leitura do conto que ora apresentamos, sugerimos a retomada de alguns trechos de *Dom Casmurro* em que Bentinho apresenta seus ciúmes em relação à Capitu, a fim de fazer a comparação temática entre os textos.





## Para que ninguém a quisesse

(Marina Colasanti)

Porque os homens olhavam demais para a sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso, sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as jóias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiou-lhe os longos cabelos.

Agora podia viver descansado. Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela. Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair.

Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela, permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras.

Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias. Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela.

Então lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos. Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas, nem pensava mais em lhe agradar. Largou o tecido numa gaveta, esqueceu o batom. E continuou andando pela casa de vestido de chita, enquanto a rosa desbotava sobre a cômoda.



Para saber um pouco mais sobre Marina Colasanti e outros escritores acesse:



<https://bit.ly/3x57b3z>



*Para que ninguém a quisesse* é um dos contos do livro : *Contos de Amor Rasgados* (Editora Rocco, 1986, p. 111), de Marina Colasanti





## Sugestão de trechos sobre os ciúmes de Bentinho



[...]Ora, o dandy do cavalo baio não passou como os outros; era a trombeta do juízo final e soou a tempo; assim faz o Destino. que é o seu próprio contra-regra. O cavaleiro não se contentou de ir andando, mas voltou a cabeça para o nosso lado, o lado de Capitu e olhou para Capitu, e Capitu para ele; o cavalo andava, a cabeça do homem deixava-se ir voltando para trás. Tal foi o segundo dente de ciúme que me mordeu. A rigor, era natural admirar as belas figuras; mas aquele sujeito costumava passar ali, às tardes; morava no antigo Campo da Aclamação, e depois... e depois... Vão lá raciocinar com um coração de brasa, como era o meu! Nem disse nada a Capitu; saí da rua à pressa, enfiei pelo meu corredor, e, quando dei por mim, estava na sala de visitas. (Assis, s.d., p. 58)

[...]Da cama ouvi a voz dela, que viera passar o resto da tarde com minha mãe, e naturalmente comigo, como das outras vezes; mas, por maior que fosse o abalo que me deu, não me fez sair do quarto e Capitu ria alto, falava alto, como se me avisasse; eu continuei surdo, a sós comigo e o meu desprezo. A vontade que me dava era cravar-lhe as unhas no pescoço, enterrá-las bem, até ver-lhe sair a vida com o sangue... (Assis, s.d., p. 59)

[...]Tão pouco tempo? Sim, tão pouco tempo, dez minutos. Os meus ciúmes eram intensos, mas curtos; com pouco derrubaria tudo, mas com o mesmo pouco ou menos reconstruiria o céu, a terra e as estrelas (Assis, s.d., p.80)

## INTERPRETAÇÕES

Durante a leitura de textos, literários ou não, é comum e necessário aferir a interpretação dos estudantes a respeito do que foi ou está sendo lido. Cosson, no livro ao qual já nos referimos anteriormente, faz a sugestão de duas pausas para averiguar as interpretações dos estudantes. O autor sugere uma  primeira interpretação, realizada bem nos primeiros capítulos da obra literária, sendo uma atividade realizada, preferencialmente, individualmente pelos estudantes, buscando a compreensão global

da obra. Acerca da ~~(2)~~segunda interpretação, esta visa a ser uma atividade mais aprofundada, com vistas à compreensão de aspectos mais específicos da obra; a esta última, recomenda-se que seja feita, preferencialmente, em grupos.



### PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO



Conforme dito, pelo fato de buscar a apreensão global da obra literária, essa etapa tem por objetivo que o estudante demonstre suas impressões sobre o título, as impressões iniciais da obra, em uma tentativa de estabelecer uma relação mais íntima entre o estudante o livro que começou a ser lido, razão pela qual não são aconselhadas atividades em grupo nessa fase. Você, professor ou professora, poderá elaborar um roteiro de perguntas, de aspecto geral, sobre a obra. Outra sugestão é formar duplas entre os estudantes, e solicitar que um aluno entreviste o outro, e vice-versa, com um roteiro de perguntas elaborado por eles mesmos.

Nessa fase também é sugerido que haja a contextualização da obra, que pode ser feita por meio de uma atividade de pesquisa a ser realizada pelos estudantes. Para a contextualização de *Dom Casmurro*, nossa sugestão é partir da contextualização histórica dessa obra literária.



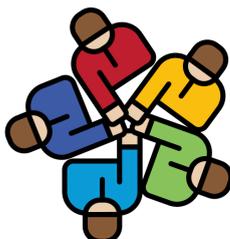
Cosson (2009, p. 85-96) esclarece acerca da primeira e segunda interpretações e sobre os tipos de contextualização, que podem ser:

- a) teórica;
- b) histórica;
- c) estilística;
- d) poética;
- e) crítica;
- f) presentificadora;
- g) temática.





## CONTEXTUALIZAÇÃO



Para o trabalho de contextualização da primeira interpretação, sugerimos que os estudantes realizem uma pesquisa sobre contexto histórico do Rio de Janeiro, à época aproximada em que *Dom Casmurro* foi escrito e publicado, ou seja, entre 1899 e 1900. Sugerimos que os estudantes tentem encontrar fotos antigas do Rio de Janeiro da época, já que a obra machadiana faz menção, como espaço da obra, a vários bairros e lugares do Rio de Janeiro (a praia e o Bairro da Glória, a Rua de Matacavalos, os bairros da Tijuca, Andaraí, dentre outros). As fotos antigas podem vir contrastadas com fotos atuais do Rio de Janeiro.



Conforme nos adverte Cosson (2009, p. 88), não se trata de dividir a obra literária do seu contexto. A sugestão é ler a obra dentro de sua contextualização, ou seja, “o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo”.



O sítio eletrônico *Brasileira Fotográfica Digital*, vinculado à Biblioteca Nacional, possui extenso arquivo de fotografias antigas, do Rio de Janeiro de outras cidades brasileiras.

Acesse: <https://bit.ly/4e5ait7>



A pesquisadora Adriana Carvalho Silva possui um interessante artigo publicado, sobre o subúrbio do Engenho Novo, um dos espaços de *Dom Casmurro*.



Acesse: <https://bit.ly/4b0kqEK>





## SEGUNDA INTERPRETAÇÃO



A segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de alguns aspectos da obra. Um dos aspectos que podem ser explorados na narrativa diz respeito à promessa de D. Glória de enviar Bentinho ao Seminário. Tal fato tem grande implicação no desenrolar da narrativa, o que pode ser explorado. Por exemplo, os estudantes podem elaborar *fanfics*, imaginando como seria o desenrolar da narrativa se não existisse a referida promessa. Outra sugestão é abordar a questão da vida nos seminários, do celibato dos padres, e, até mesmo, da influência da Companhia de Jesus para a fundação das escolas no Brasil. Essas são algumas sugestões: nada impede que você, professor ou professora, destaque algum outro aspecto específico da obra literária para ser trabalhado em sala de aula.

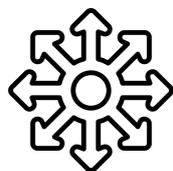


Para saber mais sobre a educação jesuíta no Brasil, acesse o sítio eletrônico:



<https://redejesuitadeeducacao.com.br/historia-da-educacao-jesuista-no-brasil/>





## EXPANSÃO

O trabalho de expansão diz respeito a relações intertextuais, sendo um trabalho essencialmente comparativo. Uma sugestão é comparar trechos da versão adaptada em quadrinhos da obra *Dom Casmurro*, a qual já mencionamos anteriormente, verificando as significações que os elementos gráficos podem acrescentar ao texto original, bem como assistir trechos da minissérie *Capitu*, sempre buscando a comparação do texto original com os textos adaptados, seus suportes e elementos imagéticos.

Como outra possibilidade de atividade de expansão sugerimos a execução, entre os estudantes, de um júri simulado. Entendemos que a atividade, que envolve algumas características teatrais, é uma excelente oportunidade para os estudantes se expressarem oralmente e para defenderem argumentos em favor de um determinado ponto de vista.



### Produção de Júri Simulado

Os estudantes deverão constituir quem serão os seguintes personagens: Promotor (acusação), Advogado de Defesa, membros do Júri, Oficial/Escrivão de Justiça (que conduzirá as audiências), assistentes de acusação e de defesa, além dos próprios personagens do livro: Capitu, Bentinho, Escobar, Sancha, Ezequiel, D. Glória, José Dias, entre outros.

Explicar aos estudantes como é o funcionamento de uma audiência criminal, bem como esclarecer que, no Brasil, o tribunal do



**Capitu**  
capitu



Capitu. Rede Globo,  
2008. 300 min.

Júri ocorre somente em crimes dolosos contra a vida e que a votação dos jurados é secreta; contudo, o júri proposto para a atividade seria realizado para fins didáticos.

Sugerimos que a atividade seja realizada em um auditório, se houver, ou em outro espaço amplo da escola. A turma deve ser organizada da seguinte forma: do lado direito e à frente do Juiz, o acusado; do lado esquerdo e à frente do Juiz, o corpo do júri. O Juiz senta-se ao centro, voltado para a plateia; a acusação e seus assistentes sentam-se à direita do Juiz, e à esquerda, senta-se o Escrivão/Oficial de Justiça. Em uma mesa à esquerda do Juiz posicionam-se a defesa e seus assistentes. À frente, na plateia, sentam-se as testemunhas e a vítima. Após a realização do julgamento, o Juiz, que preferencialmente deve ser um convidado de fora da escola (por exemplo, um membro da polícia civil ou da polícia militar, ou outro membro da segurança pública, se houver disponibilidade) decidirá e ditará a sentença, considerando a votação dos jurados. Apenas para fins de participação, os jurados deverão dizer seus votos, considerando o réu culpado ou inocente, deverão anunciar a razão de suas decisões.

Figura 1- Posicionamento do Tribunal do Júri em Belo Horizonte-MG



Fonte: JusBrasil, 2017.

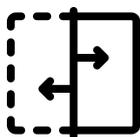


### ATENÇÃO!

A prática de júri simulado, principalmente relacionada à obra *Dom Casmurro*, não é recente e já foi feita por muitos professores. Entretanto, o que se costumava julgar era o comportamento de Capitu, se ela traiu, ou não, Bentinho. Não deixa de ser uma abordagem que parte de um ponto de vista específico e de um ponto de vista em relação a uma das possíveis interpretações da obra. Entretanto, entendemos que, a temática da traição feminina é sexista e um pouco ultrapassada, muito embora o adultério só deixou de ser crime em 2005, o que reflete o posicionamento machista e patriarcal de nossa sociedade. Portanto, nossa sugestão é uma abordagem diferente: julgar, em virtude do ciúme excessivo de Bentinho, se este praticou e/ou praticava violência doméstica psicológica (Artigo 5º da Lei Maria da Penha, vide adiante) contra Capitu. Como sabemos, a sociedade como um todo emite julgamentos sobre os comportamentos das mulheres; entretanto, faz-se pertinente a discussão acerca de certos comportamentos masculinos, sendo a violência doméstica um dos mais graves deles.



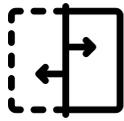
O crime de adultério era previsto no Artigo 240 do Código Penal Brasileiro (Lei 2848/40) e foi revogado pela Lei nº 11106, de 2005



### PARA ALÉM DA OBRA

Esta seção visa a trazer temáticas extraídas a partir da obra literária, com o intuito de expandir os conhecimentos e o horizonte crítico dos estudantes, visando a promover a escrita da redação dissertativo-argumentativa, a escrita literária e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, a fim de ampliar a experiência que a obra literária pode proporcionar, não se esgotando nela mesma.





Conexão 1:



## Conexões com a redação do ENEM

O objetivo é a prática da escrita da redação dissertativo-argumentativa. Para contextualizar a produção textual, sugerimos que sejam propostos textos motivadores para embasamento da leitura, de preferência textos mais recentes e de fontes confiáveis. Sobre os temas em si, em relação à obra *Dom Casmurro*, podemos extrair algumas sugestões, a saber:

- Tema 1: O enfrentamento do ciúme excessivo no combate à violência contra a mulher.

Neste tema, pode ser tratada a questão do ciúme excessivo, e, se preferir, este pode ser relacionado com o *stalking* e a Lei nº 14132, de 31 de março de 2021, que cria o Artigo 147-A do Código Penal, que diz sobre o crime de “perseguição”. Uma possível variação do tema diz respeito ao *stalking* e a perseguição realizados em ambiente virtual.



- Tema 2: O enfrentamento da violência doméstica contra a mulher a partir do formulário de avaliação de risco das vítimas.

Semelhante ao tema anterior, neste tema pretendemos abordar o sentimento de posse do homem em relação à mulher, que pode ser especialmente relacionado ao item 5 do Formulário Nacional de Avaliação de Risco em caso de violência doméstica contra a mulher, instituído com a Lei 14149/2021.



Sabemos que a edição do ENEM, em 2015, teve como tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Contudo, estamos propondo o novo ponto de vista sobre o tema, a partir da sanção de leis mais recentes.





Para maior embasamento, sugerimos acessar:



[Lei 11340/06 \(Lei Maria da Penha\)](#), principalmente no que se refere ao Artigo 7º, que trata sobre as formas de violência contra a mulher, e dos Artigo 42 em diante, que demonstram a alteração no Código Penal e outras leis.



[Lei nº 14132/2021](#), que institui o crime de perseguição.

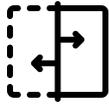


[Lei 14149/2021](#), que institui o Formulário Nacional de Avaliação de Risco, bem como acessar o mencionado [formulário](#), principalmente no que diz respeito a seu item 5, que avalia o sentimento de posse e de ciúmes do companheiro em relação à mulher.



Acreditamos ser de extrema importância que alguns textos de lei, ainda que em fragmentos, pudessem ser levados ao conhecimento dos estudantes, principalmente no que diz respeito à abordagem do Tema Contemporâneo Transversal sobre *Cidadania*.



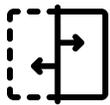


### Conexão 2:



### Prática de escrita Literária.

Partindo da retomada trecho em que Bentinho descreve os olhos de Capitu e relaciona-os com as ondas da praia, sugerir que os estudantes produzam um poema ou um conto sobre o tema: “os olhos e os olhares”.



### Conexão 3:



### Uso de TDICs

Propomos que os estudantes, com seus celulares, realizem fotografias, que serão editadas em aplicativos de fotos, dando enfoque aos olhos das pessoas. Os estudantes deverão fotografar, tanto quanto quiserem, os olhares de pessoas e, até mesmo, de animais, que lhe chamem a atenção e que expressem emoções e, após, fazer a edição da foto (cor, luminosidade, etc.). Na mesma edição, sugere-se que os estudantes façam a citação de um trecho literário, de cunho poético, que se refiram aos sentimentos fotografados, sendo necessária a inserção da referência do autor.

São exemplos de aplicativos de edição de fotos para celular: a rede social *Instagram*, *Canva*, *Cymera*, *Prisma*, *Lensa*, e muitos outros, sendo que alguns deles envolvem o uso de Inteligência Artificial, como por exemplo, *Facetune*, *Gencraft*, *Dreamerland*, dentre outros. Alguns aplicativos podem não ser gratuitos, mas a maior parte deles possui um período gratuito para teste.





## CULMINÂNCIA DO PROJETO

A culminância do projeto será realizada em dois ambientes, que serão organizados simulando uma exposição em museu. A exposição pode ser organizada em uma única sala, desde que separados os ambientes. Em um dos ambientes, serão expostas as fotografias pesquisadas sobre o Rio de Janeiro (seção da Primeira Interpretação). No outro, serão expostas as fotografias dos olhares e os contos e poemas produzidos. É sempre relevante disponibilizar a exposição para que toda a comunidade escolar, incluindo os responsáveis pelos alunos, possam visitar e apreciar.

Outra alternativa é contar com a ajuda dos estudantes para a criação de um *blog* ou sítio eletrônico, no qual poderá ser organizada a exposição virtual de tudo o que foi produzido. Nesse caso, poderão ser incluídas as *fanfics* escritas ( seção da Segunda Interpretação).

### ENFIM, O FIM

#### Considerações Finais

Este guia representa uma tentativa de repensar o ensino de Literatura, na medida em que se propõe a amenizar a inquietação que recai sobre pensar em como ler uma obra literária integralmente na escola. Sabemos que as dificuldades encontradas pelos professores de Língua Portuguesa são inúmeras; contudo, se não formos nós os agentes da mudança, ainda que mínima, quem será?

Os estudantes clamam por aulas diferenciadas e mais atrativas. Nesse sentido, entendemos que a inserção do uso de tecnologias digitais durante o desenvolvimento desse projeto de ensino possa ser o elemento atrativo que vai cativar os estudantes.



Sabemos necessários os letramentos literário e digital e a junção de ambos, sem comprometer ou anular as habilidades um do outro, tende a ser benéfica, no nosso entendimento.

Por fim, entendemos que esse guia é apenas o começo. Sabemos que a maior parte dos estudantes desejam participar das decisões escolares e, portanto, convido você, professora ou professor, a produzir um guia, ou uma sequência didática, propondo a leitura integral de um livro da escolha dos estudantes.

Lentamente mudamos a realidade do nosso entorno. Começamos hoje para que, no futuro, a Literatura seja resgatada em sua função humanizadora, alimentando o sonho e a fantasia de nossos jovens.





## REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: USP, s.d. Disponível em:

[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1888](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1888) . Acesso em : 22 mai. 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Documento de Área: Ensino**. Brasília: MEC/CAPES, 2016. Disponível em:

<https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=82877&chapterid=16519>. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei 2848, de 7 de dezembro de 1940**. (Código Penal). Brasília, DF: Presidência da República, [1940]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11340, de 7 de agosto de 2006** (Lei Maria da Penha). Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2006]. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14132, de 31 de março de 2021**. Acrescenta o art. 147-A ao Decreto-Lei nº 2848/40 (Código Penal), para prever o crime de perseguição. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14132.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14132.htm) . Acesso em: 07 jun. 2024

BRASIL. **Lei nº 14149, de 5 de maio de 2021**. Institui o Formulário Nacional de Avaliação de Risco, a ser aplicado à mulher vítima de violência doméstica e familiar. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14149.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14149.htm) . Acesso em: 07 jun. 2024

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



BRASIL. Ministério da Justiça. **Formulário Nacional de Avaliação de Risco** - violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: CNJ/CNMP, 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/07/ab16d15c52f36a7942da171e930432bd.pdf> . Acesso em: 06 jun. 2024.

CAPITU. Direção: Luiz Fernando Carvalho. Produção: César Lino. Intérpretes: Letícia Persiles, Maria Fernanda Cândido, César Cardadeiro, Michel Melamed, Eliane Gardini. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2008. 2 DVDs (300 min.), sonoro, colorido, digital. Legendado. Inglês/Francês/Espanhol/Português.

COLASANTI, Marina. Para que ninguém a quisesse. *In*: COLASANTI, Marina. **Contos de Amor Rasgados**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1986, p. 111.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 27 set. 2023.

GAROTOS II. [Compositor e intérprete]: Leoni. Rio de Janeiro: Emi Records, 1996. Áudio do *Youtube* (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JtPQPpy-uyA>. Acesso em: 06 jun. 2024

KIECKHOEFEL, Dayane. O Tribunal do Júri: a Arquitetura formadora de Poder. **Jusbrasil**, 2017. Disponível em : <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/tribunal-do-juri-a-arquitetura-formadora-de-poder/417467324>. Acesso em: 06 jun. 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2004.v1.26. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/26> . Acesso em: 6 set. 2023

O QUE é o eduCAPES? **EducaPes**, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/redirect?action=about> . Acesso em: 6 set. 2023.

RIZZATTI, Ivanise. Maria. *et al.* Os produtos e processos educacionais de pós-graduação profissionais: proposição de um grupo de colaboradores. **Revista Actio**, Curitiba, v. 5, n° 2, mai./ago. 2020, p. 1-17



SILVA, Alcina Maria Testa Braz da; SUAREZ, Ana Paula Mendes; UMPIERRE, Andrea Borges. Produtos educacionais: uma avaliação necessária. **Revista Interações**, v. 13, n. 44, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.4108>. Acesso em: 6 Set. 2023.

SILVA, Adriana Carvalho. O subúrbio carioca em Dom Casmurro: O diálogo entre Geografia e literatura como metodologia de ensino de geografia. **Pesquisar–Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, v. 1, n. 1, p. 5-25, 2014.

SRBEK, Wellington; AGUIAR, José de.(Ilustração). **Dom Casmurro**. [Adaptado da obra de] Machado de Assis. Belo Horizonte/São Paulo: Ed. Nemo, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. 1a. ed. São Paulo: Ática, 2004.

