



LIDIA APARECIDA SILVA CORRÊA

**ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA
ABORDAGEM SIGNIFICATIVA DENTRO DA PROPOSTA
CURRICULAR DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS – MG
2025**

LIDIA APARECIDA SILVA CORRÊA

**ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM
SIGNIFICATIVA DENTRO PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE MINAS
GERAIS**

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).**

Corrêa, Lidia Aparecida Silva.

Ensino de literatura no ensino médio : uma abordagem significativa dentro
da proposta curricular do ensino médio. / Lidia Aparecida Silva Corrêa. - 2025.

142 p.

Orientador(a): Rodrigo Garcia Barbosa.

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

1. Literatura. 2. Didática. 3. Currículo. I. Barbosa, Rodrigo Garcia. II. Título.

LIDIA APARECIDA SILVA CORRÊA

**ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM
SIGNIFICATIVA DENTRO PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE MINAS
GERAIS**

**LITERATURE TEACHING IN HIGH SCHOOL: A MEANINGFUL APPROACH
WITHIN THE CURRICULAR PROPOSAL OF THE STATE OF MINAS GERAIS**

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 21 de fevereiro de 2025.
Dr.(a) Andréa Portolomeos UFSJ
Dr.(a) Mauricea Silva de Paula Vieira UFLA

Prof. Dr. Rodrigo Garcia Barbosa
Orientador



Documento assinado digitalmente

RODRIGO GARCIA BARBOSA

Data: 13/05/2025 11:36:26-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**LAVRAS – MG
2025**

*A meu pai que estaria orgulhoso por esta conquista. A meu filho e meu marido pela paciência em minhas ausências dedicadas ao estudo. E as professoras que me inspiram Cláudia Rodrigues, Francine de Paulo Martins Lima e Maria Amélia Dalvi.
Dedico*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador, que foi como um farol em meio às águas turbulentas do conhecimento. Sua paciência infinita e habilidade de construir pontes entre o universo acadêmico e minhas vivências na educação básica foram fundamentais para que eu pudesse atravessar esse caminho de aprendizado e transformação.

Ao meu marido, minha âncora e suporte inabalável, que sustentou com firmeza a embarcação durante as tempestades. Sua compreensão, incentivo e amor tornaram possível esta jornada.

Ao meu filho, deixo um agradecimento especial. Espero que ao crescer, ele possa compreender que os momentos em que estive ausente foram preenchidos pela construção de um sonho maior, e que cada palavra escrita carrega também o desejo de um futuro melhor para ele e para tantos outros.

Minha gratidão também ao estado de Minas Gerais e à implementação do projeto Trilhas Educadores, abriu portas para a democratização do conhecimento e ampliou os horizontes daqueles que como eu, acreditam no poder transformador da educação.

Por fim, agradeço às trocas entre a universidade e a escola de educação básica, um encontro de mundos que enriquece as práticas pedagógicas e reforça a necessidade de aproximar a teoria da realidade. Que essas parcerias continuem a florescer e a transformar a educação brasileira, rumo a um futuro mais justo e igualitário.

Achei-me numa selva tenebrosa,
Tendo perdido a verdadeira estrada
(Dante Alighieri, "A Divina Comédia")

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo investigar e delinear caminhos que possam contribuir para um ensino de literatura significativo, ou seja, que colabore para a formação humana a partir da leitura e ensino de literatura na educação básica, no nível médio. Para tanto, busca identificar a importância da literatura na escola, demarcando-a como direito essencial à vida humana, como também descreve e discute alguns caminhos teóricos e práticos do ensino de literatura. Em seguida, investiga a relação constitutiva de documentos oficiais, avaliações nacionais, algumas abordagens práticas e escolhas de materiais de ensino. Posteriormente, focando na realidade de escolas estaduais mineiras, analisa as concepções teóricas do Currículo Referência de Minas Gerais, os Planos de Curso e também dados coletados em escolas públicas estaduais, fazendo uma discussão entre os levantamentos bibliográficos, as diretrizes regionais e a amostra local. Propondo ao final uma sequência didática que sirva de referência para escolhas pedagógicas de professores quanto às transposições didáticas de textos literários como material de leitura e ensino. Assim, tendo como premissa que o ensino de literatura atual não atende as especificidades do objeto de conhecimento, conduzida na prática escolar por meio de uma pedagogia tradicional, que esvazia o texto literário da sua potencialidade formadora, qual seria o lugar da literatura no ensino médio? Como superar a perda da centralidade do texto literário nas salas de aula nesse nível de ensino? Como garantir que a literatura esteja na sala de aula com uma função formadora? E como aproveitar a força da palavra literária como lugar de identificação do leitor e do seu mundo? Nessa direção foi feita uma pesquisa qualitativa que percorrerá uma trilha iniciada com análise bibliográfica e seguida de uma pesquisa de campo baseando-se principalmente nas teorias de ensino de Teresa Colomer (2010;2020), Rildo Cosson (2006; 2020) e Maria Amélia Dalvi (2013, 2019, 2023a, 2023b, 2024a, 2024b) para que, ao perpassar o desenvolvimento teórico desses autores, seja possível apontar escolhas pedagógicas que possam atender as especificidades da literatura enquanto direito humano inalienável.

Palavras-chave: literatura; ensino médio; ensino significativo; didática; currículo.

ABSTRACT

The research aims to investigate and outline paths that can contribute to meaningful literature teaching, that is, that contributes to human development through reading and teaching literature in basic education, at the secondary level. To this end, it seeks to identify the importance of literature in school, demarcating it as an essential right to human life, as well as describing and discussing some theoretical and practical paths of teaching literature. It then investigates the constitutive relationship of official documents, national assessments, some practical approaches and choices of teaching materials. Subsequently, focusing on the reality of state schools in Minas Gerais, it analyzes the theoretical conceptions of the Minas Gerais Reference Curriculum, the Course Plans and data collected in state public schools, discussing bibliographical surveys, regional guidelines and the local sample. Finally, proposing a didactic sequence that serves as a reference for teachers' pedagogical choices regarding didactic transpositions of literary texts as reading and teaching material. Thus, based on the premise that current literature teaching does not meet the specificities of the object of knowledge, conducted in school practice through a traditional pedagogy, which empties the literary text of its formative potential, what would be the place of literature in high school? ? How can we overcome the loss of the centrality of literary texts in classrooms at this level of education? How can we ensure that literature has a formative role in the classroom? And how can we harness the power of the literary word as a place of identification for the reader and their world? In this sense, qualitative and quantitative research was carried out, which followed a path that begins with bibliographic analysis and is followed by field research based mainly on teaching theories of Teresa Colomer (2010; 2020), Rildo Cosson (2006; 2020) and Maria Amélia Dalvi (2013, 2019, 2023a, 2023b, 2024a, 2024b) so that, when going through the theoretical development of these authors, it is possible to point out pedagogical choices that can meet the specificities of literature as an inalienable human right.

Keywords: literature; high school; meaningful teaching; didactics; school curriculum.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa teve como objetivo desenvolver uma proposta metodológica para o ensino de literatura no Ensino Médio, com base nos avanços didáticos da área, priorizando a valorização da experiência leitora, da diversidade cultural e do direito à literatura como bem simbólico universal. Ao articular fundamentos teóricos com práticas pedagógicas aplicadas em contexto escolar, o trabalho gerou impactos sociais e culturais diretamente vinculados ao território de atuação, que abrange uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais, com aproximadamente 500 alunos estudantes do Ensino Médio impactados de forma direta. Os resultados evidenciam a necessidade de incorporar novas abordagens ao trabalho com o texto literário, a fim de ampliar o engajamento dos estudantes com a leitura, promover a autonomia interpretativa, estimular a reflexão crítica e fortalecer a valorização da identidade cultural e comunitária. Além disso, a pesquisa resultou na produção de material didático inédito e de acesso livre, com potencial de replicação em outras instituições públicas de ensino. O caráter extensionista do trabalho manifesta-se na interação com a comunidade escolar e na possibilidade de formação continuada de docentes da rede pública, promovendo o diálogo entre universidade e escola básica. Tais ações se alinham a quatro áreas temáticas da Política Nacional de Extensão: educação, cultura, direitos humanos e justiça, e trabalho, ao mesmo tempo em que colaboram com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, especialmente os ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 5 (Igualdade de Gênero), ODS 10 (Redução das Desigualdades) e ODS 17 (Parcerias e Meios de Implementação). Embora o foco principal seja de natureza qualitativa e formativa, há impacto potencial em políticas públicas educacionais voltadas à valorização da literatura como prática social e à formação crítica dos sujeitos, com possibilidade de reverberação em escala regional.

IMPACTS INDICATORS

This research aimed to develop a methodological proposal for teaching literature in high school, based on recent didactic advances in the field of literature education, prioritizing the appreciation of reading experiences, cultural diversity, and the right to literature as a universal symbolic asset. By articulating theoretical foundations with pedagogical practices applied in a school context, the study generated social and cultural impacts directly linked to its area of implementation, which encompasses a public high school in the interior of Minas Gerais, Brazil, with approximately 500 high school students directly impacted. The findings highlight the need to introduce new approaches to literary texts in order to increase student engagement with reading, promote interpretative autonomy, stimulate critical thinking, and foster the appreciation of students' own cultural and community identities. Furthermore, the research resulted in the development of original and freely accessible didactic material, with strong potential for replication in other public education institutions. The extensionist nature of the work is evident in its interaction with the school community and in the possibility of contributing to the ongoing professional development of public school teachers, promoting dialogue between the university and basic education. These actions align with four thematic areas of the National Extension Policy: education, culture, human rights and justice, and labor, while also contributing to the United Nations 2030 Agenda for Sustainable Development, especially SDG 4 (Quality Education), SDG 5 (Gender Equality), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 17 (Partnerships for the Goals). Although the primary focus is qualitative and formative, the research holds potential to influence public education policies aimed at valuing literature as a social practice and fostering the critical formation of individuals, with the possibility of generating regional impact.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	ENCRUZILHADAS.....	18
2.1	ROTA INTERNACIONAL.....	21
2.2	VIAS TEÓRICOS PRÁTICAS.....	28
2.3	TRILHA CRÍTICO SOCIAL.....	37
3	PANORAMA.....	47
3.1	CENÁRIO NACIONAL.....	48
3.2	HORIZONTE REGIONAL.....	53
3.3	CENA PRINCIPAL.....	59
3.4	NOVO CAMINHO.....	70
4	ORGANIZANDO A BAGAGEM.....	73
4.1	BAGAGEM CONTEXTUAL.....	75
4.1.1	BAGAGEM DOCENTE.....	80
4.1.2	BAGAGEM DISCENTE.....	90
4.2	BAGAGEM TEÓRICA.....	99
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	117
	APÊNDICE A – PARADIGMAS DE ENSINO.....	122
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO 1.....	125
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2.....	127
	APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL.....	128

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no nível médio da educação básica enfrenta muitos desafios, o principal deles é superar o modelo tradicional de ensino, que frequentemente se limita a abordagens fragmentadas e/ou conteudistas, em detrimento de práticas pedagógicas que valorizem a experiência estética, a reflexão crítica e a formação cidadã dos estudantes. Diante desse quadro, este trabalho busca investigar, discutir e propor estratégias pedagógicas que promovam um encontro significativo entre o aluno e o texto literário, associando as contribuições de Teresa Colomer (2010, 2020), Rildo Cosson (2006, 2020) e Maria Amélia Dalvi (2013, 2023a, 2023b, 2024a, 2024b); e ainda, discute alguns pontos sobre documentos oficiais, no que compete ao ensino de literatura no ensino médio, inicialmente explica de modo geral determinados aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), posteriormente analisa a parte do Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG) que orienta sobre a literatura neste nível de escolaridade, e também discute as orientações referentes ao campo artístico literário dos planos de curso ofertados pela Secretaria de Estado e Educação de Minas Gerais do ano de 2024, para que essas observações possam contribuir para a ampliação da compreensão desses elementos que estruturam a prática pedagógica e determinam as diretrizes para o ensino de literatura das escolas mineiras; e mais, busca *in loco* investigar as concepções e modos de trabalhar o texto literário na escola, coletando dados com professores e alunos. Assim, coloca em diálogo os estudos do campo do ensino de literatura, as análises dessas normativas e informações referentes à prática pedagógica de uma escola estadual de Minas Gerais, para então apresentar um olhar crítico de modo a buscar alternativas para superar o modelo tradicional¹ do trabalho com o texto literário em sala de aula.

Nesse intento, a pesquisa se direciona para a proposta didática que considera o ensino de literatura como uma prática que envolve tanto a experiência estética e simbólica quanto a apropriação do objeto literário mediado por estudos teóricos, críticos e historiográficos. Ou seja, tal proposta tem por objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de pensar literariamente, organizar suas intuições e reflexões e posicionar-se criticamente sobre os temas diversos suscitados a partir da leitura literária, contribuindo para sua formação ética, estética e cidadã.

¹ Quando nos referimos ao ensino tradicional de literatura/ pedagogia tradicional, estamos indicando, de forma genérica, como a literatura é trabalhada nas últimas décadas no Brasil.

A literatura possui um papel formador único, como destacado por Antonio Candido (2011), ao afirmar que ela é um direito humano fundamental. Para o autor, a literatura organiza nossas emoções e nossa visão de mundo, libertando-nos do caos e promovendo nossa humanização. Nesse contexto, privar o ser humano do contato com a literatura significa negar uma parte essencial de sua humanidade. Contudo, o cenário contemporâneo apresenta novos desafios: as mídias sociais e as produções audiovisuais, como observa Teresa Colomer (2020), têm ocupado um espaço cada vez maior, reduzindo o tempo e a receptividade dos alunos ao texto literário. Por isso, a escola emerge como um espaço privilegiado para apresentar a literatura e cultivar o gosto pela leitura, cumprindo a dupla função de ensinar literatura e promover atividades de leitura literária que estimulem o pensamento crítico e a sensibilidade.

Na esteira de pesquisas sobre o ensino de literatura na escola, Rildo Cosson (2020) discute as problemáticas do conceito de leitura, concepções e práticas nas salas de aulas brasileiras, mostrando que muitas vezes o estudo de literatura se limita a informações cronológicas e/ou imposições conteudistas que pouco refletem um conhecimento significativo de literatura, no sentido de construção de vivências literárias. Nesse mesmo sentido, na apresentação do livro *Leitura de literatura na escola*, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia Rezende e Rita Jover-Faleiros (2013) destacam que, nas últimas décadas, as discussões sobre literatura e educação têm se intensificado, acompanhadas de críticas contundentes às práticas escolares que frequentemente negligenciam ou distorcem a experiência da leitura literária.

Desse modo, tendo como premissa que o ensino de literatura atual não atende às especificidades do objeto de conhecimento, conduzida na prática escolar por meio de uma pedagogia tradicional, que esvazia o texto literário da sua potencialidade formadora, o objetivo desta pesquisa é responder às seguintes perguntas: Qual seria o lugar da literatura no ensino médio? Como superar a perda da centralidade do texto literário nas salas de aula nesse nível de ensino? Como garantir que a literatura esteja na sala de aula com uma função formadora? E como aproveitar a força da palavra literária como lugar de identificação do leitor e do seu mundo? ²

Para tanto, no primeiro capítulo, “Encruzilhadas”, são apresentadas discussões teóricas fundamentais para a composição de estratégias didáticas para o trabalho com o texto literário no ensino médio. Inicialmente são apresentadas as análises dos estudos de Colomer (2010,

² Sou professora da Educação Básica da rede estadual de Minas Gerais há 18 anos, essas questões refletem minhas frustrações e desafios em sala de aula.

2020) uma perspectiva internacional, semelhante ao desenvolvimento do ensino de literatura no Brasil. Apresentando um caminho que traz inovações didáticas, a seção explica os argumentos da autora em defesa da valorização da experiência literária, unindo leitura e escrita de textos literários diversos. Essa abordagem do texto literário é discutida como forma potente de contribuição para compreender o mundo, como também formar crítica e culturalmente os indivíduos.

Na sequência do capítulo, na seção “Vias Teóricas Práticas”, as discussões voltam-se para o panorama nacional e, fundamentados principalmente no ponto de vista de Cosson (2020), são apresentados paradigmas de ensino de literatura. Essa descrição é importante porque possibilita uma perspectiva diacrônica, destacando aspectos relevantes da construção da literatura como área de conhecimento e seu uso como material didático no Brasil. Nesse sentido, a discussão busca compreender conceitos e suas aplicações práticas em sala de aula, envolvendo de acordo com as características do paradigma em análise, concepções de leitura, valor da literatura, objetivos de ensino, conteúdo, metodologia, papel do professor, do aluno e da escola, o lugar da disciplina, seleção de textos, material de ensino e atividades em sala aula. Dessa forma, a análise busca oferecer uma visão ampla e crítica dos paradigmas de ensino de literatura, permitindo uma reflexão sobre suas implicações práticas e teóricas no contexto educacional atual.

A parte final desse capítulo, a seção “Trilha Crítico Social”, discorre sobre o ensino de literatura do ponto de vista contra hegemônico, com base na Pedagogia Histórico-Crítica. Traçando uma linha argumentativa que justifica uma mudança na organização de ensino na escola, as reflexões de Dalvi (2013, 2023a, 2023b, 2024a, 2024b) trazem discussões e proposições sobre uma educação literária com poder de transformação, a fim de desenvolver a consciência crítica, o empoderamento pessoal e social, habilidades linguísticas, sensibilidade estética, empatia e consciência cidadã nos alunos. Desse modo, enfatiza-se a importância de uma prática pedagógica que privilegie a experiência literária (leitura) e o estudo sistematizado do objeto de conhecimento (literatura). Trata-se de um trabalho didático que transcenda a mera transmissão de conteúdos literários, promovendo a apropriação reflexiva dos saberes acumulados pela humanidade. Essa abordagem busca não apenas compreender as realidades sociais, políticas e culturais, mas também proporcionar uma formação que capacite os alunos a questionar criticamente e transformar o mundo ao seu redor.

O segundo capítulo, intitulado “Panorama”, dedica-se a compreender os documentos curriculares governamentais que orientam o ensino de literatura no ensino médio, abordando aspectos gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e algumas nuances de certas abordagens práticas. Assim como investiga, no que se refere à literatura, o Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG) e os Planos de Curso do ano de 2024 disponibilizados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais.

Dessa maneira, a BNCC destaca a formação integral com o objetivo de atender a uma universalidade que contemple o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e democrática. No entanto, o professor necessita de uma abordagem crítica para aplicar as competências e habilidades de forma a potencializar o planejamento e a prática pedagógica. Este trabalho propõe uma discussão das instâncias da BNCC, do CRMG e dos Planos de Curso no ensino médio mineiro, com ênfase no Projeto de Leitura e Escrita, como uma alternativa para superar déficits educacionais e consolidar uma proposta curricular que valorize a literatura como um espaço formativo.

A primeira seção desse capítulo, “Cenário Nacional”, pauta-se em uma breve descrição dos documentos orientadores das práticas pedagógicas até a formulação da BNCC, tentando relacionar as políticas, as avaliações externas e a proposta de competências e habilidades como ratificadoras do interesse do capital. Isto é, apresenta como as práticas de ensino se constroem a partir desses documentos e ações governamentais, limitando e dando os moldes para a prática em sala de aula.

Em seguida, na seção “Cena Regional”, focando na perspectiva disponibilizada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o CRMG, documento construído a partir das orientações da BNCC, como guia da garantia de aprendizagem dos mineiros, é feita uma análise das 3 páginas dedicadas ao ensino de literatura. A investigação nesse trecho do documento mostra a ausência de fundamentações teóricas consistentes, sem conteúdos mínimos, apenas indica a necessidade de criar vivências a partir do texto literário, tendo o letramento literário como percurso e o letramento crítico como fim dessa atividade pedagógica.

Posteriormente, na seção “Cena Principal”, em um olhar mais incisivo para as práticas pedagógicas, foram analisados os Planos de Curso de 2024, disponibilizados pela SEE/MG para os professores. Esses documentos apresentam quadros organizados por campos de estudo, competências, habilidades, objetos do conhecimento, orientações pedagógicas e descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esta pesquisa se deteve em analisar as

informações sobre o campo artístico-literário, constatando a fragmentação das orientações, com pretensões democráticas, firmadas na imprecisão vertida em uma diversidade genérica de conteúdo. E na última seção desse capítulo é apresentado o Projeto Leitura e Escrita, que está sendo implementado desde 2024, com intuito de fortalecer as competências de leitura e escrita nas escolas.

No terceiro capítulo, “Organizando a Bagagem”, é apresentada a pesquisa de campo, com dados de uma escola estadual pública, que oferta ensino médio, de uma cidade do interior de Minas Gerais. Os dados trazem reflexões importantes sobre os encaminhamentos teóricos e metodológicos dos professores e as vivências dos alunos com a leitura e literatura na escola, mostrando o descompasso teórico-prático e a manutenção da abordagem tradicional.

Na última seção deste capítulo, “Bagagem Teórica”, há a construção de um roteiro argumentativo que parte da validação da construção das práticas tradicionais, como uma afirmação nacional após a Proclamação da República, consolidando a literatura como uma instituição social, ou seja, resultado de rotinas e modos de fazer o trabalho pedagógico, impregnados na cultura escolar, exigindo uma lente crítica para que seja possível ultrapassar a abordagem tradicional. Ainda são analisadas as nuances teóricas do Letramento Literário, mostrando a necessidade de ampliação dos conceitos defendidos por Cosson (2006). Nesse encaminhamento, a aprendizagem por meio da literatura entra em diálogo e vincula-se também de modo mais expressivo à aprendizagem da literatura e à aprendizagem sobre a literatura, em um entrelaçamento complexo que busca integrar a experiência estética, a reflexão crítica e a compreensão histórica. Esse entrelaçamento não apenas reforça o papel da literatura como mediadora de saberes, mas também enfatiza a importância de formar leitores capazes de interagir com o texto literário de maneira ativa e reflexiva. Assim, a seção evidencia como o Letramento Literário e os objetivos advindos da Pedagogia Histórico-Crítica podem contribuir para transformar as práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais dinâmica e inclusiva, que reconhece a literatura como um espaço de construção de sentidos e de diálogo com múltiplas perspectivas sociais e culturais.

Assim, a literatura no espaço escolar não pode se restringir a uma função meramente informativa ou de reprodução de normas. Pelo contrário, ela deve ser uma ferramenta ativa na construção de uma formação humana integral, que permita aos estudantes reconhecer e se posicionar diante das complexidades do mundo contemporâneo. O ensino de literatura,

portanto, precisa considerar o papel social e formador do texto literário como arte e meio de promover valores de justiça, igualdade e empatia.

2 ENCRUZILHADAS

Uma educação pela pedra: por lições;
 Para aprender da pedra, frequentá-la;
 Captar sua voz inenfática, impessoal
 [pela de dicção ela começa as aulas].
 A lição de moral, sua resistência fria
 Ao que flui e a fluir, a ser maleada;
 A de poética, sua carnadura concreta;
 A de economia, seu adensar-se compacta:
 Lições da pedra [de fora para dentro,
 Cartilha muda], para quem soletrá-la.

Outra educação pela pedra: no Sertão
 [de dentro para fora, e pré-didática].
 No Sertão a pedra não sabe lecionar,
 E se lecionasse, não ensinaria nada;
 Lá não se aprende a pedra: lá a pedra,
 Uma pedra de nascença, entranha a alma.

(João Cabral de Melo Neto, “A Educação pela Pedra”)

Este trabalho busca investigar, discutir e apresentar uma proposta de ensino de literatura no nível médio da educação básica que associe as contribuições de Tereza Colomer (2010, 2020), Rildo Cosson (2006) e Maria Amélia Dalvi (2013, 2023a, 2023b, 2024a, 2024b), com o objetivo de estabelecer estratégias didáticas que promovam um encontro relevante entre o aluno e o texto literário, buscando demarcar pontos importantes da organização do ensino que possam contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com o texto literário como potência de formação humana.

No Brasil, a Constituição de 1988, no seu artigo 4º, apresenta a supremacia dos direitos humanos, e é nesse cenário que Antonio Candido escreve o ensaio “O direito à literatura” (2011). Esse momento clamava por melhorias de vida para os cidadãos, ainda mais em uma sociedade tão desigual como a brasileira. O ensaio de Candido começa apontando a incoerência entre os avanços tecnológicos e a manutenção da brutalidade contra os indivíduos e grupos sociais, destacando que, mesmo com tanto desenvolvimento intelectual e produtivo, ainda há no Brasil muita desigualdade social, o que hoje, 35 anos depois, ainda se mostra presente. Nesse caminho, este trabalho toma como premissa a literatura como garantia de acesso à formação de sujeitos que sejam capazes de estar no mundo de forma mais consciente e ativa, proporcionando que a palavra literária possa sensibilizá-los de maneira significativa.

Nesse percurso, torna-se possível a condição formadora pela palavra literária, na medida em que a literatura se funda em duas propriedades fundamentais, a fabulação e a linguagem.

Candido (2011) explica que a fabulação se refere à capacidade da literatura de criar narrativas, contar histórias e explorar diferentes formas de representar a realidade, estando presente em todas as culturas e ao longo de toda a história da humanidade. Desde os mitos e lendas ancestrais até as obras contemporâneas, a narrativa é uma maneira essencial pela qual os seres humanos dão sentido ao mundo ao seu redor, exploram questões existenciais e compartilham experiências. Através das histórias, os leitores podem se identificar com personagens, refletir sobre suas próprias vidas e compreender melhor o mundo ao seu redor.

Segundo o estudioso, a fabulação se manifesta pela linguagem que constitui a literatura, não apenas como uma forma de comunicação, mas como uma ferramenta sofisticada que permite aos autores expressar emoções, transmitir ideias complexas, criar imagens vívidas e explorar diferentes estilos e formas de escrita. Ou seja, a literatura utiliza recursos linguísticos como metáforas, símbolos, ritmo, entre outros, para criar uma experiência única para o leitor. Por meio da linguagem literária, os leitores são desafiados a interpretar e aprofundar sua compreensão do texto, ampliando assim sua habilidade de expressão e comunicação. Assim, a combinação da fabulação e da linguagem na literatura torna possível a condição formadora pela palavra literária, permitindo que os leitores explorem e compreendam o mundo de maneiras profundas e significativas.

A fabulação, argumenta Candido (2011), é essencial para o equilíbrio mental e emocional das pessoas, indo além de uma mera atividade cultural. O estudioso afirma que o ser humano não consegue passar um dia sem recorrer a ela, ou seja, sem envolver-se em algum tipo de narrativa ficcional, mesmo que inconscientemente, pois é uma forma de organizar e dar sentido à experiência humana. Por exemplo, em atividades cotidianas, como sonhos, memórias, diálogos internos, fantasias ou ao contar histórias ou imaginar o futuro.

Diante desses argumentos, o autor defende que a literatura é uma necessidade universal que precisa ser atendida, pois ao dar forma aos nossos sentimentos e à nossa visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, conseqüentemente, nos humaniza. Desse modo, privar o ser humano do prazer da literatura é negar uma parte essencial da sua humanidade. Atualmente, a sociedade tem buscado diferentes formas de suprir sua necessidade de fantasia, e a indústria cultural desempenha um papel significativo nesse processo. Nesse contexto, Teresa Colomer (2020) observa que as mídias sociais e as produções audiovisuais têm se tornado cada vez mais presentes no cotidiano, muitas vezes ocupando o espaço antes dedicado à leitura literária, ao mesmo tempo que ampliam as formas

de acesso às narrativas e histórias. Por outro lado, esse contexto também destaca a importância da escola como um espaço privilegiado para o primeiro contato mediado com o texto literário, onde o gosto pela literatura pode ser despertado e cultivado. Dessa forma, a escola tem dupla função, tanto de ensinar literatura como proporcionar atividades de leitura literária. Assim, pode-se compreender a importância da literatura na formação dos sujeitos inseridos nas escolas em todos os níveis da educação básica.

Considerando tais questões, esta pesquisa tem como objeto de conhecimento o ensino de literatura, tendo como motivação seus problemas pragmáticos, teóricos e metodológicos e sua importância na formação dos sujeitos, com o objetivo de discutir e apresentar uma proposta para o nível médio da educação básica, considerando as teorias dos autores escolhidos, especialistas que discutem o ensino de literatura. Além disso, busca fundamentar um arcabouço teórico metodológica que objetive apontar caminhos para que o trabalho pedagógico com o texto literário possa contribuir para a formação humana dos sujeitos; e ainda mostrar o quão complexa é a relação entre a teoria de ensino de literatura, a sociedade atual, os objetivos de ensino e a prática na sala de aula.

Para tanto, esse capítulo percorrerá os conceitos teóricos que validam a permanência da literatura no ambiente escolar, tentando compreender os caminhos de construção da atuação que circunscreve o ensino de literatura, motivo pelo qual a pesquisa se instaurou, ou seja, compreender os moldes aplicados no ensino da literatura na educação básica, entendendo seus avanços, retrocessos e mesclas, para com isso referenciar a discussão sobre o objeto de conhecimento em questão, a literatura na sala de aula.

Outrossim, Candido (2011, p.175) afirma: “Cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com seus impulsos, suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”; por essa razão a literatura tem sido utilizada como mecanismo de poder e educação, na medida em que limita ou valida sentidos e crenças.

Assim, para problematizar a questão do ensino de literatura são apresentados neste capítulo, como pontos de partida, enfoques e discussões em três perspectivas de ensino de literatura: os argumentos e reflexões de Teresa Colomer sobre a educação literária; as perspectivas de ensino pelos paradigmas organizados por Rildo Cosson; e a posição de Maria Amélia Dalvi fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica.

2.1 ROTA INTERNACIONAL

Teresa Colomer (2010), pesquisadora espanhola, assevera que os questionamentos sobre os modelos de ensino de literatura, no final da década de 1960, foram gerados a partir das mudanças sociais oriundas da forma de produção massiva pós-industrial; e afirma que o ensino de literatura é muito suscetível às mudanças sociais, pois ampara valores e visões de mundo, contribuindo na construção da consciência coletiva, e que portanto o modelo educativo é determinado pelo valor que a sociedade atribui à literatura.

Nesse sentido, Colomer (2010) afirma que no mundo ocidental o modelo de ensino de literatura iniciou-se baseado no aprendizado do discurso oral e escrito, posteriormente focou na posse do patrimônio histórico, e evoluiu para a obtenção da capacidade de interpretação de texto, em um momento em que a leitura precisava ser funcional, pois a sociedade carecia de estar alfabetizada para atender as demandas de trabalho, e à literatura cabia a formação desse leitor especializado. No entanto, houve o fracasso da democratização e do progresso social através da escola, pois na realidade os jovens apresentaram um fraco domínio de leitura e escrita, relegando, assim, em seguida, a literatura ao papel da fruição e lazer de nível elevado. A partir do final da década de 1960, o ensino de literatura passou por uma significativa evolução, incorporando uma ampla gama de contribuições teóricas: influências da linguística, do formalismo russo, da semiótica, da sociologia, da sociocrítica, do estruturalismo, do gerativismo, da concepção de educação literária, do *new criticism*, da teoria da recepção e da psicologia convergiram para formar um aparato misto, com objetivos e métodos variados.

A especialista espanhola afirma que nas últimas décadas a literatura vem sofrendo uma mudança de perspectiva de ensino, com um retorno da valorização da literatura como ferramenta poderosa para entender o mundo, que fomenta a reflexão crítica contribuindo para a formação cultural e intelectual dos indivíduos. Vê-se atualmente a necessidade de um projeto pedagógico sólido, que justifique e fundamente os processos de entendimento e criação do pensamento cultural. Nesse panorama, não cabe a ideia de ensino de literatura, mas educação literária, que privilegia a construção da aprendizagem dos alunos. Essas linhas de atualização de orientação didática se constituem pelo acesso ao texto e a valorização da leitura e escrita, nos quais o aluno pode conhecer e experimentar a linguagem literária, numa multiplicidade de corpus, suportes, modos e objetivos, buscando principalmente permitir aos alunos o acesso as formas de criação e consumo cultural relacionadas à literatura (Colomer, 2010)

Outro eixo de renovação, mas na mesma linha de valorização da experiência literária, é a compreensão de texto, que seria a capacidade progressiva de interpretar textos literários. O leitor deve, de maneira contínua, apreciar textos cada vez mais complexos e se expressar de maneira subjetivamente mais elaborada, e conhecer de maneira continuada cada vez mais as convenções que caracterizam os textos literários.

Colomer (2010) também faz uma crítica a um dos aspectos de renovação que se assentam no conceito de ensino de literatura por meio de competências, pois a medida entre a simples informação e o desenvolvimento de competências é muito tênue; o que por vezes acaba confundindo os professores – Qual a sucessão mais adequada? Para onde ir e que caminhos percorrer? A pesquisadora contextualiza e aponta as alternativas recorrentes, primeiro o trabalho com gêneros, temas, elementos retóricos, sua natureza textual, relações intertextuais e contextuais ou evolução histórica; ou seja, há várias perspectivas a serem tomadas para proporcionar a experiência literária. Na sequência comenta o trabalho com projetos, destaca três vantagens: primeiro, a junção entre a fruição e o desenvolvimento de competências; segundo, a associação entre leitura e escrita literária; e por último a possibilidade de produzir uma sequência mais ligada ao aluno.

Outra tendência de ensino é o planejamento de conteúdos baseados na intertextualidade e nos métodos de literatura comparada, relevantes na proporção em que produzem uma inter-relação entre os conhecimentos dos alunos, justificando o ensino planejado e progressivo de literatura, no qual os saberes prévios vão se acumulando e fazendo relações entre os textos, comparando e percebendo como eles conversam entre si, construindo assim as bases da educação literária. Nesse ponto, há uma crítica às conexões que acabam por se limitar ao que o leitor já conhece, não ampliando para obras, temas e motivos literários que ampliem o repertório dos discentes (Colomer, 2010).

Essa forma de trabalho, frequentemente atrelada a textos muito diversos, literários ou não, recorrem ao audiovisual e à música, pode enriquecer as experiências de leitura ao dialogar com diferentes linguagens e mídias. No entanto, é fundamental que esse processo não se limite ao uso de elementos familiares ou de fácil acesso, mas que inclua também um planejamento intencional para introduzir os alunos em novas obras e perspectivas literárias. Assim, amplia-se o horizonte cultural e crítico dos discentes, estimulando não apenas a identificação com os textos, mas também o desenvolvimento de habilidades interpretativas e reflexivas mais

sofisticada. Assim, segundo Colomer (2010), a intertextualidade é uma ferramenta poderosa para se conseguir a compreensão leitora.

Ademais, os modos de ensinar literatura precisam passar pelo conceito de educação literária, justificado pela importância da literatura na formação dos sujeitos. E isso se propõe a partir de uma variedade do *corpus* literário, e por variadas práticas possíveis. A autora cita muitas sistematizações que, no intento de cumprir os programas oficiais, são formuladas em bases teóricas diversas, cognitivas, estéticas, morais, culturais ou linguísticas. Todavia, o objetivo principal do ensino de literatura deve ser promover o entendimento progressivo da comunicação literária, experimentado a partir de temas e gêneros diversos e do desenvolvimento da capacidade de expressão sobre o que foi lido, que os alunos conheçam aspectos literários e, enfim, que sejam bons leitores. Em outras palavras, que consigam construir-se como seres inseridos culturalmente e que se apropriem desse legado. Esse envolvimento com o leitor, na construção do ser cultural, precisa atender a alguns critérios: primeiro é necessário superar conceitos de historicidade que sejam apenas informativos e não formativos, assim como a negação da historicidade do texto, ou seja, há uma demanda por um modelo didático que integre a historicidade, relacionando a literatura com outras áreas das humanidades, como apontado por Colomer (2010). No entanto, limitar-se a transmitir informações históricas e utilizá-las como um molde que negligencie a experiência literária não contribui para a efetivação de uma educação literária significativa.

Nesse intuito, o critério de seleção do *corpus* deve levar em conta a possibilidade de conexão intelectual e afetiva. A leitura literária, para ser motivadora, carece ter ligação com a experiência de vida dos alunos. Daí advém um desvio dos objetivos, pois muitas vezes a indefinição das fronteiras entre as diversas formas artísticas e o grande volume de produções atuais não permite o acesso à realidade cultural diversificada. Para que isso ocorra, a seleção de textos deve permitir uma complexificação do pensamento, só conseguida pelo acesso a textos não só diversos, mas também gradativamente mais complexos. Além disso, para a apropriação da cultura, atividades de leitura e escrita são fundamentais, assim como a experimentação da comunicação literária pelo teatro, os debates das obras (avaliação) e a sistematização dos elementos que compõem a linguagem literária (Colomer, 2010).

Em uma publicação mais recente, Colomer (2020) se posiciona de maneira crítica apontando caminhos e dúvidas, dando ênfase ao processo de interação entre escola, leitores e livros, em um fluxo de práticas que inovam na medida em que incentivam a leitura e a ensinar

a ler textos literários, num embate que tenta ser estável, mas que, pela natureza do objeto de conhecimento, se estabelece de uma forma muito complexa:

Complexa porque se deve responder à conexão entre a capacidade de recepção e de produção literária, entre a recepção do texto e a elaboração de um discurso analítico e valorativo sobre ele, entre a interpretação do leitor e os conhecimentos que a tornam possível, entre a educação linguística e educação literária, entre os aspectos linguísticos e os aspectos culturais que configuram o fenômeno literário ou entre a Literatura e os restantes sistemas artísticos e ficcionais que existem na sociedade atuais. (Colomer, 2020, p. 247)

Ou seja, a complexidade envolvida na análise e apreciação literária envolve múltiplas conexões inter-relacionadas. Primeiramente, a relação entre a capacidade de recepção e produção literária. Isso implica que a habilidade de compreender textos literários está intrinsecamente ligada à habilidade de criar tais textos. A recepção do texto e a elaboração de um discurso analítico e valorativo sobre ele também são interdependentes, indicando que a análise crítica exige uma leitura atenta e profunda. Seguidamente, a interpretação do leitor é influenciada pelos conhecimentos que ele possui, sugerindo que a compreensão literária é um processo ativo e dependente de um repertório pré-existente. As educações linguística e literária também são interconectadas, pois a proficiência na língua é fundamental para a apreciação da literatura. Além disso, o trecho aborda a relação entre aspectos linguísticos e culturais, salientando que a literatura não é apenas um fenômeno linguístico, mas também cultural, refletindo e moldando a sociedade em que é produzida. Por fim, a literatura é situada no contexto mais amplo dos sistemas artísticos e ficcionais presentes na sociedade, indicando que a literatura interage e dialoga com outras formas de arte e ficção. Em suma, a complexidade da análise literária reside na necessidade de entender e integrar essas múltiplas dimensões e interconexões, reconhecendo que a literatura é um fenômeno multifacetado que vai além da mera leitura de textos.

Observando essas transformações didáticas e as reflexões de Colomer e outros autores, Felipe Munita (2024) problematiza e explica as questões relacionadas ao entendimento das ações pedagógicas relativas ao campo literário. O autor apresenta em uma lógica diacrônica e crítica as dificuldades na relação entre conteúdos e os processos de ensino-aprendizagem no trabalho com a literatura. Ele justifica a dificuldade de uma conciliação didática a partir da constituição dos modelos de ensino de literatura, que a partir da década de 1960 somaram as práticas do modelo historicista à análise e comentário do texto literário, em moldes que pouco

davam abertura à construção de sentidos pelo leitor. Posteriormente, a partir da década de 1980, entraram em cena as interações leitor e texto, baseadas nas teorias da estética da recepção, semiótica textual e teoria transacional.

Nesse cenário, iniciado na década de 1980, a teoria literária coloca em evidência que o “ato da leitura e os processos de compreensão e interpretação que o leitor põe em jogo passassem a ser a preocupação da didática” (Munita, 2024, p. 102). Nesse momento, o ensino de literatura centrado na transmissão de conhecimento se transfere para a necessidade de educação literária, como o desenvolvimento de uma competência específica de leitura, o que, segundo o autor, produz um esvaziamento do trabalho pedagógico com o texto literário. Pois, na medida em que há um forte interesse pelo leitor, “a didática da literatura havia ficado desprovida dos conteúdos que tradicionalmente foram considerados fundadores de sua existência como matéria escolar” (Munita, 2024, p. 103), gerando a necessidade de novos modelos de ensino, entre eles o modelo comunicativo, baseado nos gêneros discursivos, o que equiparava o texto literário a qualquer outro texto da esfera comunicativa, sem considerar as especificidades dos textos literários.

A essa questão soma-se o surgimento da desescolarização da literatura, reforçado pela ampla necessidade de leitura imposta pelos currículos escolares que resultaram na disseminação da pedagogia do prazer. Nesse contexto, a preocupação em formar leitores e a crença de que o gosto pela leitura poderia ser transmitido por contágio são destacadas; Munita (2024, p.105) levanta hipóteses: “Se na atualidade há um consenso em torno da importância do prazer de ler como aspecto central na leitura literária, também há em relação à impossibilidade de fundar uma didática tendo unicamente o prazer como finalidade”; e justifica, primeiro porque o conceito de prazer é muito subjetivo e influenciado por vários fatores: “Sabemos que o prazer não depende somente de fatores escolares, visto que está fortemente condicionado por elementos socioculturais” (Munita, 2024, p.105), cada aluno vive em condições objetivas muito diversas; e a segunda razão: fruir o texto literário com o objetivo de prazer apenas condiciona a leitura como identificação pessoal, limitando o acesso a outras formas de se ter uma experiência literária. Dessa forma os modelos historicista e da fruição por prazer, segundo o autor, esvaziam os conteúdos e por consequência o valor da literatura para os alunos, pois é prazer e não um objeto de conhecimento.

Nessa esteira de reflexões, Munita (2024) apresenta um novo modelo didático, que tenta superar as limitações dessas práticas predominantes. Sendo assim, em consonância com

Colomer (2010), defende um modelo de educação literária baseada no desenvolvimento da competência interpretativa, que deve ser apreendida gradativamente, tendo como premissa a leitura literária num movimento dialético de participação e distanciamento. E ainda, reforça a importância de escolha de textos resistentes, diversificados e abordados de diferentes modos, considerando o direito do leitor e do texto literário e ainda dando destaque à função do professor como mediador e organizador dos ambientes e processos didáticos com vistas à interpretação do texto literário.

Por fim, o professor comenta o trabalho com o texto literário a partir de sequências didáticas, caracterizando-as como uma forma muito geral de trabalhar o texto literário, que contribuem, mas não cumprem a função da literatura de forma completa na escola. Em seguida, assevera, que a renovação didática ideal tem sido fundada em novos gêneros disciplinares, a discussão literária combinada com a fala exploratória em círculos de leitura: “Conduzida pelo mediador e orientada para fazer emergir a compreensão de meninas e meninos a partir da confrontação das diversas interpretações surgidas em um grupo diante de uma leitura compartilhada” (Munita, 2024, p. 111), tendo o texto como ponto de partida e bússola para a interpretação literária. Destaca também o uso de diário de leitura, que funciona como um primeiro passo para que, depois da interpretação empírica, possa haver a confrontação da leitura do grupo. E por último sugere a necessidade de se ter cada vez mais estudos sobre observações das práticas de leitura e ensino de literatura *in loco*, ou seja, considerando as condições objetivas e subjetivas de cada realidade, cada escola e alunos em questão.

Diante desse cenário, olhando para o Brasil, podemos citar Simão Miranda (2020), que afirma que no país o ensino de literatura perpassou grandes ciclos de modelos didáticos e hoje encontra-se mais diversificado, assim como apresentado por Colomer, o que de modo geral dificulta as escolhas pedagógicas dos professores. No caso do Brasil, pode-se concluir que a fragilidade dos documentos oficiais, potencializada pelas lacunas na formação dos professores, inseridos em um percurso histórico da educação brasileira que também se encontra em vias de construção, visto as diversas barreiras que ainda precisam ser enfrentadas para a melhoria da qualidade de ensino, causam uma latente necessidade de construção de concepções que atendam as especificidades do objeto de conhecimento em questão, a literatura.

Problematizando o ensino de literatura no Brasil, Andréa Portolomeos e Suzana Vieira Rismo Nepomuceno (2022) discutem os desafios do ensino de literatura no ensino básico, colocando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, como

ratificadora dos interesses do mercado, e defendem a necessidade de a escola cumprir sua função de proporcionar o contato com o texto literário e promover a leitura efetiva de obras, ofertando aos sujeitos o ensino de competências e habilidades leitoras específicas dessa área de conhecimento, para com isso promover a experiência estética dos discentes. No entanto, segundo as autoras, a leitura literária nas escolas brasileiras limita-se à função instrumental:

Isso porque com o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais tecnicista e objetiva, áreas como a literatura, que exercitam a emotividade e a subjetividade, vêm sofrendo uma desvalorização notável nas próprias orientações oficiais para a educação. Mesmo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e que apresenta alguns avanços no tratamento do texto literário na escola básica, ainda repercute essa desvalorização, que fica patente no fato de a literatura não constituir uma área específica no documento, estando subordinada à área da língua portuguesa. (Portolomeos; Nepomuceno, 2022, p. 5)

Dessa maneira, a desvalorização da literatura no contexto educacional contemporâneo, com contribuições das diretrizes oficiais, reflete uma marginalização pelo tratamento destinado ao texto literário, ao não reconhecer a literatura como uma área de estudo independente, mas sim como uma subcategoria dentro do ensino da língua portuguesa. Essa análise sugere que a literatura, por sua natureza emotiva e subjetiva, é vista como menos relevante em uma sociedade que valoriza mais as competências técnicas e objetivas, resultando na diminuição do seu espaço e sua importância no currículo escolar, o que pode impactar negativamente a formação integral dos estudantes. Pois a leitura literária promove habilidades como a empatia, o pensamento crítico e a criatividade, aspectos que são essenciais para o desenvolvimento humano, mas que muitas vezes são deixados de lado em um sistema educacional focado predominantemente em resultados práticos e mensuráveis.

Outra problemática, que interage muito bem com tudo dito até aqui, é a questão da disponibilidade, ou seja, a vontade de ler. Neide Rezende (2024) apresenta essa questão como algo atual no século XXI, visto que há vários estudos sobre a crise da leitura, como o caso desta pesquisa. A autora comenta a dificuldade dos alunos, nativos digitais, acostumados ao hipertexto, fazerem a leitura literária, constituída por sequências de palavras, que exigem concentração e silêncio. Em uma posição, buscando um consenso entre a disponibilidade dos seres humanos à fabulação, seduzidos pelos *streamings*, e demais formas culturais digitais e identitárias, propõe um trabalho com o texto literário a partir da cultura dos alunos. E lembra:

Sabemos ser impossível, sem repertório, sermos capazes de apreender um patrimônio literário, de ler e entender uma literatura mais complexa, mas

elaborada artisticamente. É talvez impossível, hoje, formar um leitor oferecendo a ele, de início, um Machado de Assis, um Graciliano Ramos, mas é possível despertar seu interesse a partir da consciência de suas próprias práticas, até chegar às formas mais complexas. (Rezende, 2024, p. 95, 96)

Nesse sentido, o trecho evidencia um tema essencial no campo da formação de leitores: o papel do repertório e das experiências prévias na construção da capacidade de interpretar textos literários complexos. A autora destaca a dificuldade de introduzir grandes obras literárias, como as de Machado de Assis ou Graciliano Ramos, para leitores que ainda não possuem um repertório básico de leitura. Essa dificuldade reside no fato de que a literatura mais elaborada artisticamente demanda habilidades interpretativas e sensibilidades que precisam ser cultivadas progressivamente. Isto é, a proposta pedagógica sugerida se baseia em não confrontar leitores iniciantes com obras de alta complexidade desde o início, mas sim buscar formas de engajá-los a partir de suas próprias vivências e práticas culturais. Essa abordagem valoriza os conhecimentos prévios dos leitores e permite que eles desenvolvam, de forma gradual, a familiaridade necessária para compreender produções literárias mais desafiadoras.

Esse argumento reflete uma visão construtivista da educação literária, na qual o aprendizado ocorre de forma gradual e contextualizada, respeitando o ponto de partida de cada indivíduo. Além disso, a citação chama atenção para a importância de estratégias educativas que despertem o interesse pelo texto literário, em vez de afastar o leitor pela imposição de obras que podem parecer distantes ou inacessíveis. Essa reflexão é especialmente pertinente no contexto atual, em que os desafios relacionados à formação de leitores críticos e literários são intensificados por mudanças no hábito de leitura e pelo impacto das novas tecnologias. Promover o interesse por formas mais complexas de literatura, como propõe Resende, é um trabalho de mediação que deve considerar tanto a realidade dos leitores quanto o potencial transformador da literatura.

Assim, diante de todas essas discussões, pode-se apreender os avanços e dificuldades atinentes ao campo literário em perspectivas que partem de realidades que se assemelham e/ou refletem no ensino de literatura no Brasil, como veremos nos próximos tópicos.

2.2 VIAS TEÓRICO PRÁTICAS

Nessa seção é feita a análise da construção da escolarização da literatura pela concepção dos paradigmas definidos por Rildo Cosson (2020, p. 7): “saberes e práticas, conceitos e

técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área de conhecimento”; ou seja, modelos de ensino que, por serem usados por profissionais em determinado momento e esfera de conhecimento, tornam-se hegemônicos ou possíveis recursos pedagógicos e portanto podem ser analisados.

Decorrente dessa abordagem, o ensino de literatura no Brasil é dividido em seis paradigmas, sendo dois tradicionais, que são moral-gramatical e histórico-nacional; e quatro hodiernos, sendo eles, analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário. Esses moldes de ensino são definidos a partir de treze aspectos como podem ser conferidos no Apêndice A.

Inicialmente instaurou-se o paradigma moral-gramatical, que perdurou da regulamentação do português como língua oficial, após a segunda metade do século XVIII, até o final do século XIX, quando perde sua força para o paradigma histórico-nacional, momento em que o Estado, buscando inovação na educação, modifica a estrutura educacional brasileira. Desse momento, tem-se diversas “heranças” ainda presentes na organização escolar, pois o paradigma histórico-nacional fundou-se em uma visão utilitarista e científica, marcou o ensino pela seriação, divisão em primário e secundário e a produção de material didático. Neste período começaram a surgir os manuais escolares, antologias, coletâneas, específicos para os níveis de ensino. Assim, os princípios do paradigma moral-gramatical (aqui se instaurou a tão tradicional sequência - leitura, preleção e exercícios), a literatura como instrumento de moral e de ensino da língua, fez um movimento de mescla, transformando-se nos moldes do contexto histórico. E essa reorganização, no paradigma histórico-nacional, relegou o ensino de literatura, não só a lição do texto, mas também a categorizações informativas diversas, como por exemplo a periodização histórica e/ou estilística (Cosson, 2020).

Nesse percurso, o paradigma histórico-nacional seguiu centrado na tradição literária, no conceito de cânone como formação do leitor culto e como modo de formação da identidade nacional. Somente em 1970, com condições históricas que favoreciam o tecnicismo, fundamentado pelo *new criticism*, formalismo russo e estruturalismo, o historicismo uniu-se à análise textual, dando campo ao paradigma analítico-textual. Nesse momento, a análise técnica torna a leitura mecânica, bloqueando a fruição estética das obras literárias, como também, o demasiado foco nos aspectos linguísticos, desvinculando a obra do seu contexto histórico. Nisto contata-se a vulnerabilidade dessa concepção que é sua essência de análise textual (Cosson, 2020).

Adicionalmente, o *corpus* literário, no paradigma analítico-textual, limitado ao cânone, restringe-se a um ensino horizontal, não progressivo, o que impede a elaboração de um contato adaptado ao seu público, no sentido ascendente, ou seja, não permite a introdução crescente de acesso a textos gradualmente mais complexos, o que favorece o interesse e entendimento dos textos literários. Essa abordagem analítico-textual do cânone contribui para tornar a literatura algo restrito a “pessoas especiais”, limitado pelo julgamento e delineamento do professor e do crítico literário, numa perspectiva de uma instância singular e arbitrária, sem lugar para a plurissignificação do grupo de leitores (Cosson, 2020).

A partir de 1990, com sustentação nas teorias que defendiam investigações sobre a valorização da multiculturalidade, questões de gênero, análises críticas pós-coloniais, enfoques do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e da teoria Queer, e ainda, das leis 10639/03 e 11645/08, respectivamente regulamentando a obrigatoriedade do ensino das culturas Africanas e Indígenas, surge o paradigma social-identitário. A partir de então, começam a surgir projetos com foco nesse olhar, buscando uma identidade cultural em paralelo ao ensino de história da literatura no ensino médio:

[...] se por um lado, a exigência de participação e a construção colaborativa do conhecimento são aspectos positivos porque envolvem ativamente o aluno no processo pedagógico; por outro, quando não há adesão voluntária ao texto e à análise crítica proposta, esses mesmos procedimentos podem servir para a doutrinação dos alunos. Como os limites políticos da análise crítica não podem ser clara e previamente estabelecidos, o risco de uma batalha ideológica em torno do ensino da literatura pode ser a contraface de seu engajamento. Disputas entre pais e professores, escola e autoridades educacionais em relação à leitura de determinadas obras e à abordagem de determinadas temáticas ilustram bem quão conflituoso pode ser o ensino de literatura no paradigma social-identitário. (Cosson, 2020, p.121)

Ou seja, para Cosson a fragilidade do paradigma social-identitário se assenta no forte apelo político, esbarrando no julgamento da sociedade e principalmente da comunidade escolar, assim como na limitação da leitura em um embate de grupos e questões sociais. Nesse modelo de ensino, há projetos esporádicos em convivência com a história da literatura no ensino médio. Assim, o paradigma social identitário, por força das polêmicas, censura ou por ausência de posturas políticas mais concretas por parte dos professores e a limitação referencial da palavra literária, não tem força para dominar as práticas de ensino atuais.

Antes, porém, por volta de 1980, mas com força bastante para permear os documentos oficiais posteriores e fundamentar políticas públicas diversas, e ser validado como prática frequente atual na educação infantil e fundamental I e II, o paradigma da formação do leitor em

sua concepção primeira, motivado pela crise na formação dos leitores brasileiros, surgiu para contrapor as formas tradicionais de ensino de literatura. Desse movimento o ponto positivo foi a nova posição do leitor, sujeito ativo do processo de leitura literária, no entanto limitado pela valorização extrema dos interesses dos alunos, a leitura como prazer, como fruição “automática”, sem uma sistematização que estabeleça um processo, uma condução especializada e focada em objetivos mais específicos e conceitualmente mais elaborados.

Nesse sentido, uma forte crítica ao paradigma de formação do leitor apresentada por Cosson (2020) é o formato da organização do conteúdo de ensino de literatura, como uma pirâmide, cuja base é a preparação, a literatura infantil, até o topo, o cânone.

Adriana Junqueira Arantes (2023) problematiza que o cânone reflete poder político, posição na sociedade e a perenidade dos traços culturais que o definem, tornando-os referenciais clássicos de identidade de uma nação, identificado pela categorização cronológica de autores, estilos e história; por outro lado é preciso renovar esse conceito de formação do cânone para atender as demandas atuais. Isto porque a democratização do ensino, junto ao avanço das tecnologias, forjou uma nova forma de leitura, em plataformas e formatos diversos, a sociedade de modo geral passou a ter acesso e voz nas mídias sociais, as questões de gênero, identidade, tempo e espaço mudaram. O contexto cultural está muito diverso, há muitas obras e autores, e o conceito de cânone tem dificuldade de representar a realidade multifacetada, de muitos discursos. Na contemporaneidade não é possível pensar no cânone como algo estático, preso ao passado histórico e a dimensões estabelecidas, a construção do cânone é dinâmica e estará sempre em vias de se estabelecer, pois a arte literária não é acabada a uma época e autores específicos.

Ademais, é preciso entender que a formação do leitor ultrapassa a diversão, a literatura alivia, enfrenta, tranquiliza diante dos problemas, traz entendimentos sobre quem somos, dúvidas, emoções, e limitar a literatura a um prazer é demarcar o que não pode ser contido em sua essência primeira como literatura (Cosson, 2020).

No paradigma de formação do leitor é relegada ao professor apenas a função de animador, minimizando a profissão a um status que não lhe cabe. Ser docente é uma ação intelectual e intencionalmente pedagógica, o simples objetivo de deleite da leitura desliteraliza a palavra literária na sua função de linguagem artística, na proporção em que não reconhece as particularidades desse tipo de texto.

Por fim, Cosson (2020) termina sua descrição cronológica apresentando o letramento literário, que vem se disseminando no Brasil desde 1990. Essa forma de trabalhar literatura na sala de aula propõe a construção de um processo de apropriação da literatura como criação literária. Nessa concepção a escola é responsável pela incorporação individual e coletiva do texto literário, promovendo a experiência literária.

Essa proposta de prática de ensino de literatura tem como objetivo o letramento literário, buscando “levar o aluno a desenvolver a competência de ler literatura, respeitando a diversidade artística da construção de sentido” (Cosson, 2020, p.197), e isso só é possível somando o desenvolvimento de competências linguísticas e literárias de modo planejado pedagogicamente. Nesse intento, a literatura é vista pela sua variedade de textos e linguagens.

Nessa teoria de ensino as práticas de leitura têm como base a obra, onde texto, intertexto e contexto compõe a experiência literária, o movimento é de manuseio e compartilhamento do contato com o texto literário. Sendo o manuseio, leitura e produção de textos literários e o compartilhamento, a troca dessas leituras e produções, por meio de discussões e reflexões promovendo a ampliação do repertório literário. Com base no letramento literário, o processo envolve três ações principais de leitura: o encontro pessoal, em que o leitor tem uma experiência individual e direta com o texto, permitindo uma conexão emocional e intelectual única; a leitura responsiva, em que o leitor responde ao texto, refletindo sobre seu conteúdo e estabelecendo um diálogo com a obra; e a leitura como prática interpretativa, na qual o leitor analisa e interpreta o texto, desenvolvendo habilidades críticas e uma compreensão mais profunda. Essas ações promovem uma interação rica e multifacetada com a literatura, essencial para o desenvolvimento do letramento literário. (Cosson, 2020)

Na perspectiva do letramento literário o professor é um guia que planeja as atividades e faz as indicações dos percursos, se norteando pelas máximas de interação e ação, priorizando o protagonismo dos alunos. Assim o professor precisa ser hábil em trabalhar com projetos, resolver problemas e criar um ambiente de aprendizagem colaborativa. A criação de comunidades leitoras é primordial para o sucesso dessa forma de trabalho, pois segundo Cosson (2020) o leitor é a soma de momentos solitários e em grupo.

Para tais objetivos a escolha do *corpus* é crucial, ele precisa ser significativo para a experiência singular e do grupo envolvido e, para isso, as obras devem refletir a pluralidade e diversidade a fim de ampliar as competências literárias de performance e constituição da obra literária. Assim, o letramento literário se fundamenta na prática social da leitura, devendo ter

seus objetivos alcançados pelo método de ensino organizados em sequências didáticas: sequência básica, composta de quatro etapas (motivação, introdução, leitura e interpretação); sequência expandida que amplia a anterior, adicionando de acordo com a obra a contextualização histórica, a comparação entre obras, e/ou a produção textual. Assim, a proposta das sequências de ensino é desenvolver habilidades de leitura e análise literária dos alunos (Cosson, 2006).

Em contrapartida, Cosson aponta algumas problemáticas associadas à efetivação do letramento literário nas escolas. A princípio o uso das sequências como um método sem considerar suas fundamentações teóricas “que vão da crítica e da pesquisa cultural à literatura infantil como campo autônomo nos estudos literários, do construtivismo à aprendizagem social, passando pela aprendizagem colaborativa, ativa, intercultural e contextual” (Cosson, 2020, p.236), ou seja, o letramento literário é tomado pelo viés pragmático das sequências básicas e expandidas, limitando-se a objetivos que se assentam em outros paradigmas, lhe tirando o potencial formador que lhe norteia.

Outra questão debatida pelo especialista é a formação do professor, que foi e em grande parte ainda é tradicional, levando a outra barreira, as limitações da efetivação do letramento literário na escola, e ainda a incompreensão da comunidade escolar, porque não estão acostumados com o protagonismo dos jovens e há rotulações de que o professor está se negando ao seu trabalho de ensinar. Ou ainda a falta de sentido por parte dos discentes, pois não estão acostumados ao trabalho intelectual sem cópia e memorização ou qualquer outro sentido utilitário imediato. Dessa maneira, o letramento literário exige primeiro uma superação dos valores enraizados dos paradigmas anteriores para que possa estar de fato nas práticas de ensino nas escolas.

Desse modo, pode-se acompanhar pelo Apêndice A mudanças epistemológicas significativas, como o movimento da literatura como instrumento à literatura como prática social, uma nova posição teórico prática, que transporta a ideia de leitor passivo para o leitor ativo, colocando a leitura subjetiva como humanizadora. Essa perspectiva, reflete as mudanças nos estudos literários, em polos opostos de apagamento e valorização do leitor. Diante desse tema Compagnon (2023) reflete:

O destino que teve o leitor na teoria literária é exemplar. Ignorado pela filologia durante muito tempo, depois pelo *New Criticism*, formalismo e estruturalismo, mantida à distância como empecilho, em nome da “ilusão afetiva”, o leitor, pelo seu retorno à cena literária juntamente com o autor e o

texto (Ou entre, ou contra o autor e o texto), destruiu a possibilidade de confrontação, sua alternativa tornou-se esterilizante. Mas, a valorização do leitor levantou uma questão insolúvel no âmbito da lógica binária favorita dos literatos: a da liberdade vigiada, de sua autoridade relativa diante dos rivais. [...] Parece impossível a teoria preservar o equilíbrio entre os elementos da literatura. [. ..]

A autoridade do autor e do texto permite instituir um discurso objetivo (positivista ou formal) sobre a literatura, e a autoridade do leitor, instituir um discurso subjetivo [...] Mas, na prática, vivemos (e lemos) no espaço entre os dois. (Compagnon, 2023, p. 160 e 161)

Compagnon, nesse trecho, discute a posição do leitor na teoria literária ao longo do tempo. Ele observa que durante um período significativo, o leitor foi marginalizado por diversas correntes teóricas, como a filologia, o *New Criticism*, o formalismo e o estruturalismo. Essas correntes viam o leitor como um obstáculo à compreensão objetiva da obra, em parte devido à ideia da "ilusão afetiva" – a noção de que as reações emocionais do leitor não deveriam interferir na análise literária. No entanto, com o passar do tempo, o leitor retornou ao cenário da literatura, assim como o autor e o texto. Essa reintegração do leitor gerou um problema para a teoria literária tradicional, que muitas vezes se baseava em uma lógica binária (ou autor ou texto). Com a entrada do leitor, essa dualidade é destruída, já que a relação entre os três elementos (autor, texto e leitor) se torna mais complexa e difícil de equilibrar. E ainda argumenta que a valorização do leitor levanta questões que a lógica binária da teoria literária tradicional não consegue resolver, a autoridade que o autor e o texto conferiam permitia que os críticos elaborassem análises objetivas, enquanto a valorização do leitor introduz uma dimensão subjetiva ao discurso literário. Na prática, diz ele, lemos e interpretamos as obras em um espaço intermediário entre essas duas posições: o objetivo (autor e texto) e o subjetivo (leitor). Resumindo, Compagnon sugere que a presença do leitor cria uma tensão na teoria literária, pois ela precisa lidar com a coexistência do subjetivo e do objetivo sem conseguir equilibrá-los de forma satisfatória.

Essas problemáticas envolvendo a recepção do texto literário apontadas tanto Cosson (2020) como por Compagnon (2023) refletem nos paradigmas de ensino e vão criando correntes teóricas e abordagens práticas bem diversas. Como pode-se perceber em informações apresentadas por Mirian Hisae Zappone (2024), que apresenta resultados de uma pesquisa sobre letramento literário, as análises de estudos sobre essa temática identificaram uma diversidade de perspectivas e pouco consenso sobre a teoria e a prática:

Em relação ao ensino de literatura ou aos pressupostos de seu ensino, a tese mostra que não há consenso ou que há uma aglutinação de pontos de vista.

Ensinar literatura pode ter diversos objetivos: extrair o sentido do texto; fruição do texto; ou seja, leitura literária é ler as relações entre a obra literária e o mundo real, de modo a buscar referencialidade para questionar os valores sociais; ensino das convenções estéticas e convenções dos gêneros literários; produzir sentidos espontâneos para os textos, ler um gênero textual que tem particularidade, a exemplo de outros gêneros textuais. Contemplando essas e outras considerações, alguns livros apontam metodologias específicas, bastante estruturadas, outras pouco estruturadas e alguns não chegam a apresentar propostas metodológicas. (Zappone, 2024, p. 71)

Essa diversidade de abordagens parte do corpus literário, que se diferencia do cânone, ao gosto pessoal, a mistura deles ou indefinições na escolha de obras. Quanto ao leitor que ser formar há três propostas: a do leitor humanizado (que se torna uma pessoa melhor a partir das leituras de clássicos), emancipado (capaz de ler o mundo criticamente) e fruidor (que lê por prazer). Assim, uma das conclusões mais importantes da pesquisa da autora é que “se trata não de um problema que diz respeito apenas ao professor e à escola, mas também que concerne às indefinições e até contradições presentes no campo da própria pesquisa sobre o tema” (Zaponne, 2024, p.72). Enfim, essa pesquisa aponta que as diferentes abordagens de letramento refletem tanto nas variações de corpus quanto nas indefinições da própria proposta educacional, como também destaca que o debate vai além das práticas pedagógicas, tocando nas contradições presentes nos estudos sobre o tema. Isso evidencia a complexidade de formar leitores em um cenário de concepções diversas.

Todavia, Rita Jover-Faleiros (2013) explica a importância de lembrar que o trabalho pedagógico com a literatura no ensino básico precisa também levar em conta as exigências curriculares e as avaliações externas. Assim, emergem dois caminhos distintos de leitura: a leitura lúdica, realizada por prazer, e a leitura compulsória, realizada por obrigação. Diante dessa dualidade, como promover o ensino de literatura de maneira eficaz? Como propor uma leitura sensível e também a leitura obrigatória para um vestibular, por exemplo?

O desafio que se coloca reside na forma de se integrarem os conhecimentos teóricos sobre a literatura e as experiências individuais no processo de construção de sentido por meio da leitura literária. Entrar em contato com a experiência da leitura, dar voz ao texto do leitor e compartilhar essa experiência como forma de conhecimento em contexto didático é eminentemente pedagógico (Jover-Faleiros, 2013, p. 132).

Dessa maneira, considerando a formação da identidade do leitor, o desafio pedagógico está em como combinar teorias literárias e experiências pessoais de modo que ambos contribuam para uma compreensão mais rica e significativa dos textos literários. Isso envolve

reconhecer e valorizar a voz individual de cada leitor e utilizar essas vozes como um recurso didático poderoso. Assim como integrar a teoria literária com a experiência de leitura pessoal criando um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo, onde os alunos se tornam leitores críticos e reflexivos, capazes de apreciar a profundidade e a riqueza da literatura.

Neide Luzia de Rezende (2013) pondera que há evolução e conflitos na existência da literatura na escola. O progresso epistemológico que desloca o ensino de literatura (centrado no professor) para a leitura literária (centrada no aluno) é um passo importante, mas limitado pela carga horária escolar, o contexto social dos alunos e o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelos documentos oficiais:

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

Ou seja, a autora argumenta que, para a leitura literária ser efetivamente integrada à formação dos alunos, é necessário repensar a estrutura escolar e suas prioridades. A literatura exige um ambiente que favoreça o prazer da leitura, a reflexão e a elaboração, coisas que a cultura escolar contemporânea, moldada pela pressa e pela superficialidade, raramente proporciona.

Assim, essas questões somam-se e compõem alguns caminhos e encruzilhadas sobre o ensino da literatura em sala de aula, tomados de um ângulo que problematiza e põe em discussão a posição da literatura, da leitura literária, do leitor, do professor e os modos de transpor o texto literário na sala de aula pelos conceitos de paradigmas de ensino. No entanto, analisando todos esses ciclos teóricos, ficam algumas questões: A literatura pode contribuir para o ensino da língua? Representar a construção de nossa identidade? Ser motivo de análise textual? Representar e fazer refletir sobre grupos sociais? Formar leitores? Ou promover o letramento literário? Qual caminho melhor cabe? Qual percurso deve ser trilhado? Isto é, voltamos a discussão de Teresa Colomer (2020) apresentada no tópico anterior, sobre a complexidade da tarefa de ensinar literatura na escola, pois há necessidade de responder a várias conexões: capacidade de recepção, de produção literária, capacidade elaboração de um discurso analítico e valorativo sobre ele, entre a interpretação do leitor e os conhecimentos que a tornam

possível, a posição da educação linguística dentro da educação literária e os aspectos culturais que configuram o fenômeno literário, ou entre a literatura e os demais sistemas artísticos e ficcionais presentes na sociedade atual. A intersecção dessas dimensões exige uma abordagem integrada e reflexiva, que considere a multiplicidade de fatores envolvidos no processo de ensino da literatura e, principalmente, as prioridades e objetivos do trabalho com o texto literário na escola, como vimos nas conceituações de Cosson (2020).

2.3 TRILHA CRÍTICO SOCIAL

Nesse contexto, em contraponto, vem crescendo o embasamento teórico do ensino de literatura fundamentado na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida por Demerval Saviani, sendo a estudiosa Maria Amélia Dalvi uma das defensoras dessa concepção como fundamental para o ensino de literatura na escola. Para compreender a lógica dessa teoria são necessários percursos históricos e um delineamento das contradições que geraram essa forma de conceber o ser humano, a sociedade, o conhecimento e qual relação com a educação a partir de tal perspectiva.

Primeiramente, Paulino José Orso (2023) relembra que, ao longo do percurso histórico da humanidade, houve várias teorias pedagógicas:

[...] destacamos a Educação Tradicional, a Escola Nova, o Tecnicismo, a Teoria do Sistema de Ensino Enquanto Violência Simbólica, a Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado, a Teoria da Escola Dualista, a Educação Libertadora, a Educação Libertária, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica. (Orso, 2023, p. 354)

Dessas teorias o autor afirma estarem revestidas direta ou indiretamente de concepções que criam e orientam o ato educativo, ou seja, cada corrente pedagógica oferece uma perspectiva distinta sobre o papel da educação e o modo como ela deve ser conduzida:

[...] pressupõe uma determinada forma de conceber o processo de desenvolvimento humano e social, a organização dos espaços escolares e informa um determinado modo de articulação entre níveis e as modalidades educacionais, os processos educativos, a relação entre ensino, aprendizagem, a prática pedagógica e a prática social. (Orso, 2023, p. 354)

Pois a não adesão a uma teoria pedagógica é um trabalho desordenado e com interesses diversos, tendo fim em si mesmo. No entanto, quando o ato de ensino se guia por uma teoria, isso resulta em organicidade e coerência, unificando a ação pedagógica.

Nesse intento de compreender a logicidade da PHC, tomemos o conceito de sociedade em uma perspectiva histórica e material. Nos primórdios da humanidade as relações humanas se baseavam na troca e na produção de bens para a sobrevivência. Com o alargamento das relações humanas, e a mudança da economia tendo como base a produção pelo trabalho, a burguesia fixou o modo de vida capitalista, estabelecendo uma sociedade organizada em classes, visto que temos de um lado abastados e de outros trabalhadores que vivem do seu trabalho; tem-se dessa dinâmica um jogo de poder, que se firma historicamente em bases de exploração.

Em outras palavras, tomando os argumentos apresentados por Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019, p.43), “O ser humano, assim como outros animais, vive organicamente dos produtos da natureza: alimento, calor, vestuário, habitação entre outros, são possíveis pela existência de elementos que suprem essas necessidades”, e, diferente de outros animais, modifica a natureza de acordo com suas intenções. Essa explicação, fundamentada pelo desenvolvimento filogenético humano, baseado em Leontiev, afirma que os seres humanos passaram por três estágios, o primeiro baseado em ações manuais, “utilizavam instrumentos rudimentares, possuíam a posição vertical do corpo (bipedia), viviam em tribos, diante disso, viram-se obrigados a elaborar formas elementares de comunicação” (Galvão *et all*, 2019, p. 44) – esse período é denominado de *preparação da passagem do homem*; no segundo estágio, denominado por Leontiev de *passagem ao homem*, tem-se a criação de instrumentos, uma semente da formação da organização de uma sociedade, e ainda a evolução da linguagem, advindas ou que explicassem maneiras básicas de trabalho – esse momento é marcado pela hereditariedade, tendo além da evolução biológica o progresso nas relações sociais; o terceiro estágio, a *viragem humana*, é marcado pelo surgimento do *homo sapiens*, nesta etapa, “o ser humano não mais se submete à natureza; ele a transforma e produz aquilo que denominamos de cultura” (Galvão *et all*, 2019, p.45), ou seja, a partir desse momento o homem não precisa de mudanças biológicas muito importantes, como ocorreu anteriormente, com sua evolução cerebral por exemplo, o que desse estágio em diante marcou progressivamente a evolução humana foram as relações sociais, “mudanças cada vez mais

rápidas, profundas e complexas, determinadas exclusivamente pelas condições sociais.” (Galvão *et all*, 2019, p. 45).

Essas mudanças, possibilitadas pela intervenção do trabalho do homem na natureza, possibilitaram “que o ser humano produz[isse] bens materiais, relações e instituições sociais, ideias, qualidades humanas” (Kosik, 2002 *apud* Galvão *et all*, 2019, p. 46). Assim, pelo trabalho humano, o sujeito real, nas relações sociais, cria e constitui a sua realidade coletiva e nesta constrói a si mesmo histórica e socialmente.

E ainda segundo Galvão (*et all*, 2019, p.48) “O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social – socialmente desenvolvido –, mais se humaniza” Desse modo, sendo a humanização uma condição a ser formada, e a necessidade de a transmissão do conhecimento da humanidade precisar ser uma ação mediada pela sociedade, o processo histórico de apropriação da natureza se dá pela objetivação das forças humanas por meio do trabalho, em um processo de acúmulo histórico e social. Este acúmulo denominado cultura, substancialmente construído pelas objetivações humanas e pelas suas intermináveis criação e evolução, compõe a universalidade do homem, que por consequência universaliza o conhecimento. Assim, é essencial que o homem tenha acesso ao conhecimento universal. Com esse conhecimento, ele pode agir e transformar sua realidade. Pois, embora seja um ser singular, ele está intrinsecamente inserido em um contexto social, e suas ações inevitavelmente influenciam e modificam as práticas sociais da sociedade a que pertence (Galvão *et all*, 2019).

Se o desenvolvimento de práticas sociais fortaleceu o capitalismo ao longo dos séculos, temos nela as contradições fundamentais que são o motivo da existência necessária da Pedagogia Histórico-Crítica:

No capitalismo, sabemos que a riqueza material e espiritual produzida pelo conjunto do gênero humano não está disponível e não é incorporada por todos os indivíduos singulares igualmente. O trabalho, ontologicamente atividade humanizadora, também se torna desumanizador em sua forma assalariada explorada que vivenciamos no modo de produção capitalista (e também em suas outras formas dominantes nas sociedades antiga e feudal). O trabalho torna-se alienado pois se separa a objetivação dos produtos do trabalho (sejam eles materiais ou não) da sua incorporação pelos próprios indivíduos, que coletivamente participaram de tal produção. Enquanto a produção é coletiva, a apropriação é privada, estando restrita a classe dominante. (Galvão *et all*, 2019, p .52)

Nessa lógica marxista o trabalhador se torna mais pobre na medida em que mais riqueza produz, e nessa ótica a PHC é contra essa hegemonia capitalista de exploração desumanizante, defende a superação da mera reprodução, e uma apropriação dos conhecimentos universais para o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente humana, pois só a omnilateralidade que cabe a cada indivíduo permitirá uma transformação social que não seja marcada pela exploração desumana e cruel. Ou seja:

Concluí que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2011b, p. 201, *apud* Galvão *et al*, 2019, p. 356).

Dessa maneira, as contradições nas relações sociais que se afastam da concepção de humanização – entendida como a apropriação do conhecimento sistematizado produzido pelo homem ao longo de sua evolução histórica – estão intrinsecamente ligadas ao materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, o materialismo histórico considera as condições materiais da vida, como a produção de bens e a organização social e econômica, elementos fundamentais para a compreensão da história e da sociedade. Além disso, essas relações de produção, juntamente com as classes sociais e as estruturas econômicas, configuram-se como fatores centrais na análise histórica.

Nesse sentido, a história é marcada por contradições entre forças sociais opostas, como as classes dominantes e dominadas, que impulsionam o desenvolvimento social através de um processo de luta e transformação. Assim, o materialismo histórico-dialético busca entender a história como um processo dinâmico e em constante mudança, no qual as condições materiais e as contradições sociais impulsionam o desenvolvimento das sociedades ao longo do tempo. Essa análise se concentra nas relações de poder, nas mudanças econômicas e nas lutas de classes como motores da história. (Galvão *et al*, 2019)

Diante disso, estabelecidos os conceitos fundamentais, de maneira bem genérica, temos uma conclusão: o ser humano para se tornar humano precisa se apropriar dos conhecimentos universais, sair da síncrese (visão empírica e caótica da realidade) e chegar à síntese (noção de totalidade) de compreensão da realidade. Em nossa sociedade, como isso é possível? A escola é o lugar mais apropriado para o ensino sistematizado dos saberes universais da humanidade. No entanto, Dalvi (2019) assevera um aumento muito significativo na desvalorização do ensino escolar sistemático e intencional, dando privilégio à não sistematização dos saberes, voltando-

se aos conhecimentos empíricos dos alunos, a formas de estudo que privilegiem o prazer imediato do ato educativo para os discentes, que como consequência desqualifica a função do professor, visto que ele não tem papel principal nas práticas de ensino. Nessa perspectiva, há a justificativa para a manutenção das condições cada vez mais degradantes do trabalho docente.

Desse modo, Dalvi (2023a) argumenta que a tarefa do professor é defender a socialização do conhecimento elaborado pela humanidade, e que para isso há a necessidade de uma reorganização das práticas educativas, com vistas a permitir a todos os seres humanos o apoderamento e objetivação dos conhecimentos construídos pela humanidade, de maneira a permitir que os sujeitos sejam capazes de pensar criticamente e tomar decisões mais conscientes sobre seu papel na sociedade. E, portanto, sabendo o fim do ato educativo, o professor precisa conhecer o seu objeto de ensino em sua totalidade, necessitando de uma visão dialógica e bem fundada do que é o ser humano, do que é a natureza e do que é a sociedade ao longo da história. Para tanto é preciso que o docente se guie por uma teoria pedagógica, isto é, uma concepção que consiga olhar para os sujeitos em sua totalidade e com isso construir uma didática do objeto de conhecimento coerente.

Dalvi (2023a) coloca a escola como local onde o conhecimento sistematizado deve ser transmitido, de modo intencional, sistemático e planejado. E que, o que se espera do ato educativo é uma pedagogia que se mostre como mediadora do indivíduo singular ao gênero humano universal. Nisto, o objeto de conhecimento, a literatura, deve ser acessado pelos alunos de modo sistemático e intencional:

Ou seja, há uma base biológica que é dada pela natureza e da qual não podemos abdicar, esquecer ou mesmo negar, mas isso é o metabolismo, a relação entre a natureza e a cultura, o que nos tira da condição de um ser da espécie humana, para a condição de um ser humano genérico, um ser de cultura. É na medida em que entramos no mundo da cultura, desde que outros seres humanos medeiem esse processo para nós, que nos humanizamos. Portanto, é isso que faz com que nós passemos da condição de homínideo para a de ser humano. (Dalvi, 2023a. p.105)

Desse modo, essa dialética entre totalidade e singularidade de cada indivíduo permitirá o desvelamento do real, na medida em que os sujeitos vão tendo acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Nesse caminho, o ensino de literatura, para Dalvi, deve ser guiado pela pedagogia histórico-crítica, considerando a apropriação dos conhecimentos historicamente construídos, como possibilidade de trabalho tanto com textos clássicos quanto com produções

contemporâneas, integrando-os como conteúdos que promovem o desenvolvimento intelectual e crítico dos estudantes, e desse modo, ser uma ação pedagogicamente sistematizada pelo professor, e ter sempre como perspectiva a singularidade histórica dos alunos em favor do conhecimento elaborado. Nessa posição de ensino, o professor é ator principal na medida em que tem mais conhecimento, mais experiência e mais domínio do conteúdo, todavia, sem o tradicionalismo de uma transmissividade passiva e bancária. Como também o aluno, por outro lado, em suas condições materiais, que devem ser consideradas pelos professores quanto às escolhas didáticas metodológicas, precisa tomar para si os conhecimentos para em posse deles melhor decidir os caminhos de sua vida (Dalvi, 2023a, 2023b).

Essa perspectiva teórica, que ainda está em estágio inicial de desenvolvimento nas escolas brasileiras, é analisada por Sâmella Priscila Ferreira Almeida (2021) em seis pesquisas que abordam o ensino de literatura com base na PHC. Em suas análises, a autora observa que os estudos investigados até o ano de 2021 ainda não se adequavam completamente às possibilidades de aplicação defendidas pela PHC. Para a análise a autora se norteia em três elementos: o conceito de literatura, o conteúdo e o método de ensino. Destes, as pesquisas se combinam na predominância do uso dos textos literários clássicos e no destaque à catarse, ou seja, no valor de desvelamento do conteúdo literário para a compreensão do real, ponto fundamental para a PHC. No entanto, em todas as pesquisas o método de aplicação das atividades é questionado, ou seja, o conceito e o conteúdo atendem ao que se espera quando se há embasamento na PHC, a forma de aplicação, a metodologia foge do que a base teórica defende como fundamento. Isto é, para a PHC não há um modelo pré-estabelecido que deve ser replicado, há situações reais de aprendizagem, o conhecimento e as possibilidades de ensino, tendo sempre em vista o objetivo de formar o ser humano por completo.

Explicando melhor, a Pedagogia Histórico-Crítica, em sua essência, rejeita uma concepção de ensino baseada em modelos rígidos ou etapas sequenciais previamente estabelecidas. Em vez disso, valoriza um processo educativo dinâmico, que considera as especificidades do contexto social e as necessidades concretas dos estudantes, promovendo a apropriação crítica e transformadora dos conhecimentos historicamente produzidos. Em defesa desse argumento, Dermeval Saviani (2011) é bem categórico quanto a essa questão, pois sendo o conhecimento desvelador, ele próprio já seria a mote principal da organização da aula. Assim, a transposição didática, quando o conhecimento é transformado de forma a ser compreensível e relevante para os alunos, é um desafio na PHC, na medida em que as categorias de

conhecimento têm suas especificidades próprias, pois a teoria pedagógica em questão deve ser o guia, não o molde de organização didática.

Nesse cenário, Paulo Franchetti (2021), por exemplo, afirma que na atualidade a literatura vem perdendo importância nos estudos de humanidades, em todas as etapas do sistema educacional, da educação infantil às universidades e na vida pública. Algumas causas são levantadas, como os indícios ideológicos que mudaram vertentes de estudos literários, e as mudanças na forma de produzir cultura e de interação entre as pessoas, movidas pela indústria cultural e redes sociais. Portanto, o livre acesso à informação e em grande volume, somados, relegam a literatura como formação nacional ou construção de repertório da tradição literária a um aspecto pouco atrativo e inútil.

Assim, a PHC contribui para o ensino de literatura enquanto valoriza o acesso ao texto literário como fonte de conhecimento cultural da humanidade. Em relação ao corpus, embora os clássicos sejam reconhecidos como uma base relevante para o trabalho com a literatura, privilegia-se uma seleção variada de textos que contemplem diferentes gêneros, épocas, estilos e vozes sociais. Essa diversidade busca promover a omnilateralidade, ou seja, o contato com múltiplas formas de expressão literária que dialogam com diferentes contextos históricos, culturais e identitários. Como também coloca o professor como mediador de conhecimento universal, portanto figura principal, na medida em que sendo o sujeito mais experiente em sala de aula, na área do conhecimento que atua, organiza e elabora materiais de ensino que podem contribuir para o desenvolvimento da omnilateralidade dos estudantes; no entanto, o papel do aluno é ser sujeito que precisa conhecer, sem caminhos exatos de como conhecer, pois não há um modelo pronto e replicável, cabe ao professor adequar o conteúdo a uma forma pertinente, referenciando-se pelo materialismo histórico-dialético (Galvão *et al.* 2019)

Diante desse panorama, Dalvi (2023a) estabelece alguns critérios para o trabalho com o texto literário na escola, sugere algumas práticas de trabalho com literatura na escola, diretrizes que orientaram a elaboração dos exemplos de proposta de trabalho com a literatura em sala de aula, como um guia estruturado a partir das realidades objetivas dos autores e seus conhecimentos pessoais:

As obras foram escolhidas por seu valor estético, por sua boa avaliação por críticos especializados, por sua permanência no gosto e experiência de leitura dos adolescentes, pela relevância dos temas sociais para os quais apontam e, claro, pela afinidade e gosto dos autores das sequências – parâmetros que nos parecem úteis e totalmente pertinentes para presidir as escolhas em relação ao

que se deve ler em contextos de formação escolar. Procuramos diversificar as temáticas principais, os recursos estéticos e mesclar obras brasileiras e estrangeiras, obras que foram distribuídas por programas públicos ou que frequentemente estão disponíveis nas bibliotecas públicas com lançamentos recentes que nos parecem importantes. Todos os autores das sequências, em alguma medida, foram tocados pelas leituras desses textos, razões pelas quais os escolheram. (Dalvi, 2023a, p. 17)

Ou seja, o critério de seleção das obras descrito por Dalvi combina valor estético, relevância temática e impacto pessoal dos autores, buscando atender tanto a uma formação literária diversificada quanto às preferências dos leitores jovens. A escolha envolve equilíbrio entre clássicos, contemporâneos e acessibilidade nas escolas e bibliotecas. E a autora reforça a necessidade de que essas sugestões sejam pensadas levando em consideração as condições objetivas em que essas práticas de leitura e ensino são desenvolvidas.

Em pormenores, Dalvi (2023a) descreve orientações sobre uma didática geral, segundo a qual a literatura deve articular a passagem do empírico (experiências e percepções iniciais, saberes sincréticos) para o concreto (compreensão sistemática e elaborada, síntese), mediada pelo pensamento teórico. Isto significa que a leitura literária não deve se restringir à experiência subjetiva, mas envolver a apropriação de saberes teóricos, críticos e historiográficos que permitam analisar a obra em seu contexto histórico e social. E explica:

Como é que fazemos essa passagem do empírico ao concreto? Pela mediação do pensamento teórico, ou seja, pela mediação do abstrato. O simples fato de eu olhar um poema, de eu ler um poema, não vai me revelar os elementos concretos daquele poema. Eu preciso de um saber teórico que me permita identificar: a que período histórico ou estágio do desenvolvimento humano aquele poema pertence, se ele tem uma forma fixa ou se tem uma forma livre, se ele dialoga com outros textos que o antecedem ou que lhe sejam coetâneos, qual é o tipo de verso que é usado, se há rima, se as rimas são internas, se elas são intercaladas, se elas são interpoladas, se há ali movimentos de aliteração, de assonância etc.; e mais do que isso: a o quê que esses aspectos formais se prestam do ponto de vista do conteúdo do poema, ou seja, eu preciso desentranhar da forma mesma daquele poema seu conteúdo – e não qualquer conteúdo, seu conteúdo histórico. Nenhuma dessas constatações (período, forma, diálogo/intertextualidade, versificação, figuras de construção ou linguagem etc.), por si, tem sentido desentranhada da totalidade da qual aquele poema emerge e na qual ele é lido, analisado, interpretado. (Dalvi, 2023a, p. 118 e 119)

Então, a capacidade de pensar de forma abstrata é essencial para superar a impressão superficial de um poema e chegar a uma compreensão mais profunda. Ou seja, essa didática geral parte inicialmente da leitura como experiência prática e empírica, onde tem-se uma visão geral. Na sequência, são necessários questionamentos e problematizações sobre essa leitura,

relacionando-a com outros conhecimentos já adquiridos. E, para avançar, é preciso um trabalho pedagógico que se aproprie de ferramentas teóricas e críticas que ajudem os alunos a analisar o poema de maneira mais completa. Esse processo de reflexão transforma o entendimento e faz os sujeitos do processo educativo retornarem ao poema com uma nova perspectiva, agora enriquecida e mais profunda, resultante de uma mudança interna.

Essa didática geral, então, que tem esses momentos de prática social, problematização, instrumentalização, catarse e retorno à prática social, essa didática geral precisa, primeiro, refutar a tese da neutralidade do saber – o saber não é neutro, mas é ideologicamente orientado, e, numa sociedade dividida em classes antagônicas, ele pode legitimar a continuidade dessa divisão em classes, por exemplo, ou não. Então, não há neutralidade do saber, mas, ao mesmo tempo, há a possibilidade de conhecimento objetivo, há métodos, há técnicas para nos apropriarmos sucessivamente de um determinado objeto, conhecendo-o melhor (Dalvi, 2023a, p. 119)

Nesse momento cabe uma ressalva importante: no letramento literário, defendido por Rildo Cosson, vários profissionais e currículos, a leitura e escrita são a prática social, o fim do processo de ensino. Lê-se, escreve-se e debate-se sobre o texto literário como uma prática social, para desenvolver nesse processo a criticidade e a capacidade de ler e compreender textos literários. No entanto, na educação literária orientada pela PHC, a prática social é tomada como ponto de partida. Isso envolve os sujeitos em sua realidade concreta antes da leitura, considerando suas experiências e contextos, e os impactos gerados pela leitura, refletidos nas transformações provocadas pelo texto. Por essa razão, essa teoria pedagógica defende o uso dos clássicos no trabalho pedagógico com o texto literário, uma vez que essas obras proporcionam acesso a conteúdos historicamente significativos e promovem reflexões críticas sobre a condição humana e a sociedade:

Essa didática geral também precisa criar condições de assimilação do saber pelos alunos concretos. Não é o simples fato de eu levar um determinado saber para a sala de aula que vai fazer com que os meus alunos aprendam; é preciso que as condições dessa assimilação sejam desenvolvidas. Então, além da produção da necessidade de saber (que já discutimos), criada quando eu me ponho no movimento entre ignorância e conhecimento e que baliza o motivo da atividade de estudo, também é necessário didatizar o conhecimento; é preciso selecionar, organizar, historicizar, fracionar, dosar, distribuir no tempo, comparar, avaliar etc. E é esse processo de assimilação ou de internalização desse conhecimento (não em um conteudismo tradicionalista, como já expliquei desde o início) o que vai potencializar o desenvolvimento dos alunos, a requalificação de seu psiquismo (já que um saber

qualitativamente superior vai exigir a reestruturação de todo o sistema interfuncional que o constitui). Então, não basta eu levar conhecimentos, é preciso que esses conhecimentos transformem os meus alunos, catarticamente: não – apenas – no sentido aristotélico, mas como, por exemplo, Duarte (2019) elucida a questão da catarse na didática histórico-crítica. Ou seja, o meu objetivo como professor não deve estar no ponto de partida, mas aonde eu quero chegar: e onde eu chegar será o ponto de partida dos próximos processos (Dalvi, 2023a, p. 120)

Além dessa didática geral que prevê uma escolarização da literatura para atender as especificidades do objeto de conhecimento, o texto literário e a experiência de leitura, a autora defende a educação literária como um processo: “Esse conhecimento se movimenta. É preciso, então, prover as melhores formas e meios para que os estudantes assimilem esse conhecimento, para que eles participem desse processo de transformação do saber.” (Dalvi, 2023a, p.120). Por isso, conclui a impossibilidade da existência de um molde, uma sequência didática única que permita o trabalho com qualquer texto literário.

Desse modo, a perspectiva de educação literária conduzida pela PHC se assenta em premissas: primeiro na boa formação teórica do professor, para que seja capaz de manipular obras e delas propor atividades em salas de aula; segundo que, sendo um especialista, seja também um leitor que visite a diversidade de textos literários de tempos, lugares e vertentes diversas, como também saiba avaliar e adequar o conteúdo às condições objetivas e subjetivas da realidade dos alunos e delas fazer avançar os conhecimentos universais; por fim, condições de trabalho, como carga horária, abertura do currículo e dos dispositivos de controle da escola e apoio da comunidade escolar. Assim, a educação literária na perspectiva da PHC requer não apenas a formação teórica sólida do professor, mas também um ambiente escolar favorável que permita a adaptação e aplicação desses conhecimentos de forma eficaz e contextualizada, garantindo o avanço intelectual dos alunos.

3 PANORAMA

É um império aquela luz que se apaga ou é um vagalume?
(Jorge Luís Borges *in*: Mia Couto, “O Mapeador de Ausências”)

Depois de analisar algumas instâncias teóricas e práticas de concepções do ensino de literatura, faz-se necessário compreender os documentos curriculares governamentais que norteiam o trabalho com literatura na escola e tentar compreender os limites e concepções por elas impostas.

Nessa direção, sobre a relação entre currículo e escola, Graciela Deise Metz, Neusa Regina Wachholz e Silvia Regina Canan (2020) asseveram ser fundamental a presença da estruturação teórica e pragmática dos currículos, sem a qual a escola não teria condições de se organizar, no entanto reforçam que eles não se limitam aos conteúdos pré-determinados, “mas como aquilo que define tudo o que uma escola realiza, bem como seu pleno funcionamento.” (Metz *et all*, 2020, p.2), ou seja, o currículo está dado pelos documentos, mas na prática é composto de mais camadas, sendo elas toda a produção intelectual, relacional e ações circunscritas às realidades do ato educativo na escola.

Desse modo, sendo o atendimento escolar diverso em cada realidade onde as instituições escolares se inscrevem, as aprendizagens precisam atender a uma certa universalidade e “Logo, é preciso que a escola projete currículos que não sejam excludentes e discriminatórios, mas que sejam capazes de trabalhar com as diferenças e potencializar a aprendizagem.” (*ibidem*, p. 3). Portanto, afirmam também:

Na perspectiva de construir uma educação de qualidade, o currículo escolar deve levar o sujeito a entender as relações, a posicionar-se e a situar-se dentro de um contexto. Matias (2008) colabora, na intenção de que esse currículo não seja singular, massificador, disciplinador e controlador, mas tenha vistas ao desenvolvimento do sujeito. Através destes pensamentos, é possível rever valores e instigar a constante transformação social e escolar. (Metz, 2020, p.3)

Para além do cotidiano escolar, das condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, para atender a essa diversidade, é necessário um currículo que abarque uma universalidade que deve refletir no seu objetivo principal desenvolver os sujeitos de forma integral, os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Isto significa uma formação integral, que se reafirma como uma política educacional principalmente no ensino

médio, etapa final da educação básica, com vistas a construção de uma vida democrática em sociedade.

Ampliando um pouco mais a problemática da formação integral na educação básica, Katharine Ninive Pinto Silva (2018) discorre sobre a temática apontando a BNCC, promulgada em 2018, como ratificadora dessa concepção pela promoção de competências e habilidades.

Para tanto, a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) elenca competências gerais da educação básica que, de acordo com o documento, “[...] pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 25). [...] o documento aponta que “a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais [...]” (p. 464). (Silva, 2018, p. 241).

Ademais, essas questões se lastreiam para a formação dos professores, suas posturas e valorização profissional, e nisto, Ivanete Bernardino Soares (2023, p.3) problematiza, “Apesar de tudo, se abordada criticamente pelo discurso pedagógico e pelo professor, a discriminação de “competências” e “habilidades” pode favorecer o encaminhamento prático do planejamento didático das atividades cotidianas de ensino e avaliação. ”

Nesse intento, de clivar as orientações que norteiam o ensino de literatura no ensino médio do estado de Minas Gerais, este capítulo apresenta análises de algumas instâncias da BNCC, que é fundamento teórico para a construção do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), os Planos de Curso e o Projeto de Leitura e Escrita. Sendo este último a esperança para superar os déficits apresentados nas provas externas e como modo de atender ao modelo de formação integral que a Secretaria de Estado e Educação propõe em consonância com as diretrizes nacionais. Como também discute o conteúdo de três páginas do CRMG referentes ao ensino de literatura, e analisa as orientações do Plano de curso no que se refere ao campo artístico literário. Assim, diante das análises desses suportes esta pesquisa fará reflexões partindo da BNCC, passando pelo CRMG e Planos de curso buscando definir o espaço de trabalho com a literatura no ensino médio dentro da proposta curricular do estado de Minas Gerais.

3.1 CENÁRIO NACIONAL

A constituição de 1988 indicava a necessidade de fixar conteúdos mínimos para a educação básica. Nessa direção, quanto aos documentos federais, foram construídos respectivamente: os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio PCNEM (1999); os Parâmetros Curriculares Nacionais+ - PCNEM+ (2000); Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNEM (2006); e a Base Nacional Comum Curricular homologada em dezembro de 2017, que é atualmente a referência de conteúdos para a educação básica.

Antes, porém, precisa-se atentar ao percurso em que esses documentos foram construídos, a partir da década de 1990, quando as condições políticas, econômicas e ideológicas favoreceram a construção de um cenário que alimenta os padrões de ensino até o momento, Maria Amélia Dalvi comenta:

Neste contexto, a operacionalização e compreensão dos comportamentos, refuncionalizada, se faria não pela objetividade material e pela integração dialética entre os planos teórico e prático, mas pela produção de efeitos demonstráveis e mensuráveis, que se apresentariam, de um lado, por critérios de “performace”, e por outro, de “desempenho” e “eficácia”; assim, a legitimidade da pesquisa e do ensino se daria pelos seus “efeitos”, pela “produtividade” e, enfim, pelas “competências” que fossem capazes de desenvolver e comprovar. (Dalvi, 2019, p. 284)

Ou seja, as condições de trabalho conduzidas pelo avanço tecnológico imprimiram “a nova demanda [que] é por trabalhadores polivalentes, produtivos e autorregulados” (Dalvi, 2019, p. 285).

Amanda Melchiotti Gonçalves, Dhyovana Guerra e Roberto Antonio Deitos (2020) detalham que no ano de 1990, no Brasil, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação básica - SAEB, e posteriormente programas federais: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação FUNDEB (2006); Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação (2007); e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB (2007), sendo este último formado pelo resultado do primeiro, dessa maneira “compondo um conjunto de ações e diretrizes que alimentam os mecanismos de monitoramento gerencial e de controle de políticas públicas” (Gonçalves *et all*, 2020, p. 893). O SAEB ao longo dos anos foi se alterando, sua última alteração foi em 2020, para atender as demandas da BNCC, mantendo-se como instrumento político, tendo como base o discurso das organizações internacionais, que defendem “o controle e a busca pela

maximização dos resultados da educação no desenvolvimento econômico, social e no alívio dos efeitos da pobreza como receituários para as políticas sociais” (Gonçalves *et all*, 2020, p. 892).

Esse controle monitorado por essas avaliações tem como norteadores competências e habilidades tidas como essenciais ao mercado de trabalho, sem considerar os contextos reais em que se processa a educação brasileira, fortalecendo “a ideia de sucesso e o insucesso” como dependentes de professores e alunos. Em linhas gerais, esses programas governamentais posteriores ao SAEB, e junto dele, construíram os PCNs como também se somaram para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nesse contexto, para o Banco Mundial os resultados são medidas de referências dos impactos da educação sobre o desenvolvimento econômico e social, bem como na mitigação da pobreza. Nesses moldes, a melhoria da educação se vincula a resultados das provas externas, essa lógica, balizada pelo capitalismo, coordena os investimentos em educação, assim como é instrumento de controle social por meio da educação. Nessa perspectiva, o baixo rendimento escolar se associa aos problemas sociais, justificados pelos maus resultados. A boa educação nos moldes capitalistas se constrói por sujeitos capacitados por habilidades e competências para viver em sociedade, pois só assim sairá das condições de vida precárias.

Nesse caminho, Gabriela Rodella de Oliveira e Neide Luzia de Rezende (2024) explicam que em 2006 o governo federal lança as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM; nesta o Ministério da Educação coloca a literatura fundamentada nas teorias da recepção e dando ao leitor um local privilegiado, e torna oficial a instrumentalização dos textos como meio de formar leitores. Todavia, esses paradigmas teóricos não têm muito êxito na prática. As OCNEMs apontavam o professor como importante na seleção de textos de qualidade estética e diversidade de textos. Dessa proposição supõe-se que a leitura de textos já condiciona a formação do leitor.

Pesquisas de campo das décadas de 1970, 1980 e 1990 analisadas pelas autoras confirmam a manutenção do ensino tradicional:

[...] pelo tradicional ensino de história da literatura - privilegiando o estudo de dados sobre a biografia dos autores e o contexto socio-histórico dos movimentos literários, organizado a partir da leitura de textos curtos ou de fragmentos de obras de autores selecionados dentro de certo cânone (Oliveira; Rezende, 2024, p.194).

Tais pesquisas revelam a escassez de leituras de textos literários integrais e mais longos, com considerações estéticas, o que segundo estes estudos poderiam contribuir para a formação

de leitores literários. Nessa direção, amparadas na teoria de *habitus* de Bordieu, reiteram que as práticas dos professores refletem o como aprenderam. A forma como os docentes se apropriaram da cultura é fonte de referência e manutenção da reprodução dessas práticas:

O estudo do cânone organizado por períodos e escolas literárias parece estruturar uma prática reiterada nas escolas brasileiras até hoje, em função de os próprios professores terem aprendido a classificar e a pensar literatura dessa maneira (Oliveira; Rezende, 2024. p.198)

Por outro lado, há nas pesquisas analisadas uma crescente convergência da tomada do texto literário pela perspectiva da contextualização em três níveis: sincrônico (no tempo em que a obra foi escrita), diacrônico (ao longo do tempo) e da recepção. Neste último, os esforços são bem diversos, centrados na interdisciplinaridade, pesquisas de exploração de campo, comparação entre textos de diferentes gêneros, recursos visuais, filmes, peças de teatro, simplificação, dessacralização da obra literária e textos curtos para a aproximação com os alunos, na tentativa de fazer com que os leitores aceitem a obra e delas produzam ou manifestem entendimentos. O hábito de leitura não era objetivo na sala de aula, a intenção máxima era seduzir os alunos (Oliveira; Rezende, 2024).

Nesse cenário, a pesquisa de Marta Passos Pinheiro (2024) contribui para a reflexão e a análise de práticas de ensino de leitura do texto literário, apresentando o resultado de investigações desenvolvidas em uma escola de nível fundamental da rede municipal da capital mineira, Belo Horizonte. A autora compara práticas com três suportes diferentes: o livro didático, outro tipo de livro didático e textos literários em livros de literatura.

No livro didático, guiado pelos roteiros prontos, há o controle da ficção, na medida em que os textos literários se prestam a informar, fundar uma autoajuda ou a algum intuito pragmático, desse modo formando uma comunidade interpretativa conduzida pelo professor. Já nos textos retirados de outros materiais didáticos o foco perpassou o ensino de gramática. Por outro lado, os textos trabalhados com livros de literatura tiveram mais potencial de envolvimento e exploração dos textos. Nessa amostra, Pinheiro (2024) evidencia a importância do trabalho organizado a partir e com o texto literário. Assim, o cerceamento do ensino de literatura pode ocorrer pelos materiais didáticos usados pelos professores.

No caminho de aprofundar essa discussão sobre o ensino de literatura no ensino médio, Regina Zilberman (2024) toma o argumento do livro *Literatura em Perigo* de Tzvetan Todorov; este se sustenta nas metodologias, pois não sendo pertinentes às especificidades do texto

literário poderiam levar o aluno a não amadurecer suas capacidades e consciência como leitor. A essa consequência as causas alegadas se solidificam “no exercício de suas funções profissionais” condicionadas pelas ações governamentais em seus métodos de avaliação, onde os resultados das aprendizagens levam ao “apagamento da literatura na escola” (Zilberman, 2024, p. 357)

A pesquisadora explica que em 1998 surge uma nova política de avaliação, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Inicialmente aferido como avaliação de resultado do nível médio da Educação Básica, passando em 2009 a ser porta de entrada ao nível superior. O ENEM nasceu dos PCNs, intensificando a problemática sobre o ensino de literatura, conforme aponta Zilberman (2024, p.366): “A literatura, com isso, se encolhe, não por compartilhar espaços diferenciados, mas por se pulverizar em fragmentos desconexos, cuja relação fica estabelecida não pelo que traduzem, mas pelo teor da questão que os aproxima”. Ou seja, nas provas do Enem a literatura aparece como produto da linguagem, na contrapartida do conhecimento elaborado, relegando o texto literário a uma lógica da leitura como solução de um problema, uma interpretação. Se não há a valorização do conhecimento elaborado, do saber específico da literatura ou que dela emana, para que ensiná-la?

Diante dessas análises, a BNCC consolida intenções políticas na medida em que se fundamenta nos interesses de seus apoiadores, uma reforma empresarial neoliberal, que sustentam:

um conteúdo programático de esvaziamento da literatura e da sua função de transmitir conhecimentos. Esta interferência no currículo da escola pública expressa o alinhamento neoliberal intensificado pelas reformas do Estado e da Educação. Assim, observa-se o cumprimento do capital no atual contexto social, portanto, o modelo de organização curricular produzido está relacionado à regulação e ao controle da educação escolar, intensificado pelos processos de avaliação e supervalorização das competências e habilidades de cunho psicossocial e socioemocional (Gonçalves *et all*, 2020, p. 902).

Ampliando a discussão, Maria Amélia Dalvi e Adriana Pin (2023) asseveram que a pedagogia das competências, no que atende ao ensino de literatura, no desenvolvimento das competências leitoras, contém problemas epistemológicos, na proporção em que não condiz com o propósito da educação no sentido de formação humana. A BNCC, na sua concepção, reforça as diferenças sociais quando defende uma teoria de conhecimento irracional e obscurantista. Isso ocorre no ensino de literatura na insistente promoção do gosto pessoal na escolha do corpus literário, que não eleva o conhecimento para além do cotidiano, não permite que o aluno possa conhecer o saber elaborado e acumulado pela humanidade.

Nessa lógica, os textos distantes temporalmente dos alunos não teriam nada a dizer aos alunos, estariam também afastados da sua realidade, principalmente dos pouco favorecidos em condições econômicas, pois ofertar algo que não é da cultura deles seria elitismo, etnocentrismo. Então o *corpus*, nessa teoria, se fundamenta no prazer imediato, no gosto pessoal (Pin; Dalvi, 2023).

Por outro lado, também há a defesa do ensino tradicional, da historiografia da literatura, persistente e arraigado nas escolas brasileiras. E ainda outras abordagens, as estratégias de leitura e a leitura como prática social, sendo a primeira fundamentada nas teorias de leitura metacognitivas e a segunda no letramento literário, ambas reiteradas na BNCC, tendo como objetivo a formação de competências leitoras:

A concepção de “competência leitora” está em consonância com a Pedagogia das Competências, erigida em teoria pedagógica de Estado, no Brasil, como o demonstra a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018), ao estruturar toda a diretriz curricular nacional a partir de competências e habilidades. Esta teoria tem sido criticada sistematicamente: a) quer do ponto de vista epistemológico (AMARAL, 2022); b) quer pela impertinência de sua aplicação em diferentes campos do saber - entre os quais, o da cultura (conforme o demonstram MACHADO; AMARAL, 2021); c) quer, enfim, por sua vinculação político-ideológica inequívoca com um movimento neoprodutivista em educação, que reedita, sob novas roupagens, a lógica do “capital humano” (SAVIANI, 2007). (Pin; Dalvi. 2023. p. 5)

Assim, considerados os documentos oficiais, os sistemas de avaliação que mais impactam nas práticas de ensino e algumas instâncias que permeiam o trabalho pedagógico com literatura, pode-se concluir que as questões são complexas e os desafios são grandes e dependem da educação que se quer, mantenedora da ordem estatal ou a que defenda os interesses humanos: a primeira já está em curso, e como se viu contribui na conservação do capitalismo; a segunda carece de uma revolução das concepções de ensino e muito trabalho na prática, para superar a força da tradição, da política e do capital.

3.2 HORIZONTE REGIONAL

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais homologou em quatro de abril de 2021 com a Portaria nº 230/2021, Parecer 192/2021 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, o Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), que estabelece orientações sobre o trabalho educativo. A introdução do documento afirma que ele foi elaborado

considerando a “Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017)” (SEE/MG, 2021, p. 6) como também pensando na diversidade sociocultural do estado. O documento apresenta sua construção baseada na participação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais, seccional Minas Gerais – UNDIME/MG. O parecer traz um único parágrafo:

o currículo referência citado no caput deste artigo materializa o direito a aprender de todos os estudantes definindo o que ensinar o porquê ensinar e o quando ensinar conectando tudo isso as aspirações e as expectativas a sociedade e na cultura da qual escola está inserida. além disso destina-se finalisticamente a orientar o processo de implementação dos projetos pedagógicos a carga das instituições de ensino públicas e privadas que integram o sistema estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. (CEE, 2021. p. 1)

Desse modo, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) surge como garantia de direito à aprendizagem, com detalhes de conteúdo, propósito, momento adequado e pretensamente dialógico com as expectativas sociais e culturais. Ou seja, uma orientação estratégica no planejamento escolar.

Alinhado a BNCC o CRMG baseia-se em diretrizes e competências, propondo um ensino que busque preparar os discentes para os desafios contemporâneos, valorizando o conhecimento, o pensamento crítico, a cidadania e a capacidade de resolver problemas.

Nesse documento a literatura no ensino médio é inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, no campo artístico-literário com objetivo de proporcionar vivências com as práticas de linguagem. Na sequência o documento dedica um conteúdo de três páginas com seguintes títulos: “Literatura e a área de Linguagens e suas Tecnologias”, “Leitura Literária e Construção de Sujeitos Críticos”, “Letramento Literário” e a “Importância da Fruição Literária”.

De acordo com o documento, as vivências possíveis pela fruição dos textos literários são essenciais para que os alunos possam não apenas reconhecer e valorizar as manifestações literárias e artísticas, mas também se engajar de forma crítica e sensível a essas obras, tanto em sala de aula quanto em suas interações sociais e digitais. Assim, a literatura deixa de ser apenas um objeto de estudo técnico para ser um objeto de fruição estética e sensibilidade crítica. Ou seja, sugere que os estudantes não apenas devam compreender os textos, mas também desenvolver uma postura reflexiva diante das ideologias que permeiam os discursos literários.

Defende também, o engajamento com múltiplas linguagens e tecnologias, com a intenção de incentivar a reflexão sobre os contextos culturais e históricos que moldam os textos literários, promovendo a ampliação de suas habilidades críticas e a interação com diferentes instrumentos de acesso à informação e comunicação. De acordo com isso o CRMG esclarece:

Nessa perspectiva, propõe-se realizar um trabalho pedagógico com o letramento literário com vistas ao letramento crítico, possibilitando ao estudante, por meio das múltiplas linguagens, a interação com variados instrumentos de acesso à informação e à comunicação, em contextos de realidades físicas ou digitais. Para além de uma breve contextualização do panorama social e histórico, que engloba as escolas literárias e suas características, esse componente associa-se a leituras que encaram “os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas” (ROJO, 2009, p. 117). Nessa proposta, o estudo da literatura busca oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolvimento do letramento literário, contribuindo para sua formação integral. (Minas Gerais, 2021, p.85)

Esse trecho reforça a importância de um ensino de literatura voltado para o letramento literário, com foco em promover também o letramento crítico dos estudantes. Ou seja, a partir da associação dos textos literários a discursos sociais e ideológicos, conforme descrito por Rojo (2009), os textos são tidos como veículos de sentidos e valores, imersos em contextos históricos e culturais. Neste sentido, o currículo defende que a literatura, ao ser estudada, permite o desenvolvimento de uma consciência crítica, na medida em que o estudante aprende a reconhecer as diferentes apreciações e valores implícitos nas obras. Além disso, contribui para a formação integral do aluno, com o propósito de formação do leitor, ampliar sua capacidade de refletir sobre as questões sociais, culturais e políticas, como também menciona o ensino das escolas literárias, porém, não como um fim em si mesmo, mas dentro de um contexto mais amplo que integra a literatura às realidades sociais e às demandas da atualidade, incluindo a capacidade de lidar com instrumentos digitais de comunicação e informação. Essa abordagem alinha-se com uma perspectiva de ensino de literatura que visa formar leitores não apenas habilidosos, mas também reflexivos e críticos, preparados para participar ativamente da sociedade contemporânea.

Outro ponto relevante é o esforço para “descolonizar o currículo de literatura” (Minas Gerais, p.84), abrindo-o para textos não apenas do cânone ocidental, mas também de tradições literárias indígenas, africanas e latino-americanas. Essa ampliação inclui obras que historicamente foram marginalizadas, como textos de autoras femininas e de grupos sociais

sub-representados. A ideia é formar leitores literários que sejam capazes de interpretar e dialogar com uma diversidade de culturas e semioses, promovendo uma experiência literária plural e inclusiva.

Outro conceito que o documento busca definir é a importância da fruição literária, propondo uma abordagem pedagógica que valorize a leitura subjetiva, aquela que permite aos estudantes uma conexão pessoal e crítica com os textos. Essa perspectiva supõe uma interação entre o sujeito e o texto, possibilitando que os alunos não sejam meros receptores de conteúdos, mas participantes ativos no processo de leitura, capazes de se reconhecerem como sujeitos críticos e criativos em uma realidade permeada por múltiplos contextos e culturas.

Desse modo o CRMG defende: 1) Formação de sujeitos críticos e participativos; 2) Integração de múltiplas linguagens e tecnologias; 3) Flexibilização curricular, permitindo uma certa liberdade na escolha de obras e gêneros literários, respeitando os diferentes contextos regionais e realidades das escolas; 4) Valorização da diversidade cultural.

E o documento ainda aponta estratégias: valorização da interação crítica e dialógica com os textos literários, propostas para que os estudantes compartilhem suas interpretações das obras. Com o propósito de perceber as diferenças entre visões individuais e coletivas. E ainda análises críticas incentivadas por meio da comparação entre textos, a contextualização histórica e cultural das obras, e o uso da teoria literária. Dessa forma, a literatura é vista como uma ferramenta para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica, que aguça o olhar dos alunos para as tensões culturais e sociais presentes nas produções literárias. (Minas Gerais, 2021)

Outro aspecto relevante descrito no CRMG é o estímulo à participação em eventos culturais como saraus, feiras literárias e *slams*. Essas atividades integram os estudantes nas práticas culturais de seu tempo, promovendo a socialização de obras autorais e a interpretação de textos alheios. Ao participar desses eventos, os alunos podem se engajar nas manifestações artísticas contemporâneas, o que reforça a importância de integrar a literatura às práticas culturais e tecnológicas atuais.

O currículo também enfatiza a análise intertextual e interdiscursiva, sugerindo que os estudantes explorem as relações entre diferentes gêneros e autores, tanto dentro de um mesmo período histórico quanto entre diferentes épocas. Segundo o CRMG, isto permite que eles compreendam como a literatura dialoga com outras formas de arte e com a cultura em geral. Esse enfoque intertextual e comparativo fortalece a capacidade dos alunos de perceber a historicidade e a multiplicidade de perspectivas que compõem a tradição literária.

No desenvolvimento das orientações o documento apresenta algumas expressões que representam a postura geral do estado sobre a sua definição de educação. No decorrer do documento há a defesa do aprender a aprender e da formação humana integral. Esses conceitos, segundo Maria Amélia Dalvi (2024a), se relacionam com os projetos governamentais denominados Todos Pela Educação e o Movimento Pela Base, movimentos que representam um domínio do poder do capital como promoção de uma qualidade abstrata em favor do mercado de trabalho. Ou seja, para a autora a defesa de um ensino baseado em habilidades e competências, desqualifica o trabalho do professor na medida em que o aluno precisa adquirir competências fragmentadas e voltadas para as atividades de natureza prática. Nesse molde, a promoção desse tecnicismo, amparado na autonomia do aluno, fundada na sua capacidade de resolver problemas, o afasta do direito de ter acesso ao conhecimento elaborado, acumulado pela humanidade, que poderia o fazer refletir sobre suas condições de vida e suas possibilidades de escolha. Diante disso diz:

Ramos (2009) afirma que, no mundo do trabalho, a noção de “competências” designa os conteúdos particulares de cada função em cada organização. O deslizamento contemporâneo dessa noção (da empresa à escola) produziria, para a estudiosa, um movimento do ensino centrado em saberes disciplinares para o ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações específicas. Assim, a pedagogia das competências passaria a exigir, tanto no ensino geral quanto no profissionalizante, que as noções de “saber” e de “objetivos” fossem acompanhadas da listagem de tarefas em que elas podem se materializar e se mostrar. Discursivamente, essa perspectiva se legitima mesmo entre educadores progressistas com a valorização da “prática”, da “vivência”, do “cotidiano”, da “subjetividade individual” ao custo da desconfiança em relação ao saber elaborado (Dalvi, 2024a, p.60)

Nesse cenário, Dalvi junto a Sâmella Priscila Ferreira Almeida (2024) arrazoam sobre a concepção de leitura literária na perspectiva do letramento literário, primeiro resumindo o conceito de leitura literária:

Segundo Paulino, a “leitura literária”: I. refere-se especificamente à leitura do texto literário, por isso, requer estratégias específicas; II. está predominantemente ligada à leitura prazerosa, base para a formação do leitor, que se torna leitor porque apraz dessa modalidade de leitura; III. quando escolarizada, deve ser orientada, do ponto de vista da seleção curricular, pela preferência dos leitores. A literatura é compreendida desde um ponto de vista hedonista, imaginativo, escapista, que tem na palavra o fundamento para a criação de mundos (“através dela [linguagem] se inventam outros mundos”), que se configura como “objeto de admiração” e “espaço de criatividade”. De

acordo com Paulino (2014), a “leitura literária” poderá questionar o mundo e produzir novas formas de convivência nele. Por fim, a relação leitor-texto é tomada como princípio educativo, respaldando a interpretação singular de cada leitor, que não deve ser reprimida ou constrangida pela autoridade escolar - na figura do professor, do livro didático, da orientação curricular, do conhecimento conceitual historicamente produzido etc. -, mas compartilhado em comunidade: “a leitura literária requer liberdade, cujo limite é o respeito a leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades” (Pauline, 2014, s.p. *apud* Almeida; Dalvi, 2024, p.180 e 181)

Essa abordagem, coloca a leitura literária como objeto de conhecimento, que por si pode desenvolver competências e habilidades fundamentais para a formação integral dos sujeitos. No entanto, nessa função, a leitura feita pelo aluno “torna-se mais importante que um arcabouço de conhecimentos literários, críticos, históricos, estéticos, filosóficos - conceituais - que possa ser transformado em conteúdo e ensinado/transmitido.” (Almeida, Dalvi, 2024, p.181). E por fim, pode-se acrescentar mais algumas constatações:

a sociedade brasileira dos últimos 20 anos, estão em disputa aberta, portanto, diversos elementos: a) o conceito de currículo e sua relação com a sociedade da qual emerge e à qual se destina; b) a definição dos saberes atinentes ao processo educativo e sua conversão em conteúdos escolares enunciáveis, transmissíveis e refutáveis; c) a eleição de teorias pedagógicas e de procedimentos didático metodológicos; d) o entendimento sobre quem são e como devem agir os sujeitos do saber educativo; e) o entendimento do que seja a literatura, o tipo de conhecimento que lhe é concernente e seu papel no processo de formação humana pela via da educação escolar (e, portanto, como deve ser o trabalho pedagógico com ela). (Dalvi, 2024a, p. 65)

Desse modo, conclui-se que o CRMG apresenta uma visão pedagógica que busca equilibrar a valorização do conhecimento literário com o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. No entanto, há uma tensão evidente entre o discurso que defende a formação integral do aluno e as exigências de um sistema educacional orientado por competências. Nesse viés, a literatura, embora destacada como um componente essencial para a formação crítica e cultural, parece ser limitada pela lógica de um currículo que valoriza mais as habilidades práticas e uma leitura subjetiva em detrimento de um conhecimento teórico mais profundo. A proposta, embora inovadora em sua tentativa de promover a diversidade e a inclusão de múltiplas linguagens e contextos, corre o risco de fragmentar a experiência literária, diminuindo-a a uma ferramenta para alcançar objetivos externos, como a preparação para o mercado de trabalho, com um fim em si mesma. O desafio que permanece é garantir que o ensino de literatura nos próximos anos

seja capaz de equilibrar o prazer da leitura com uma formação crítica que vá além dos saberes empíricos e práticos.

3.3 CENA PRINCIPAL

No site denominado Currículo Referência de Minas há uma aba onde desde 2020 são disponibilizados os Planos de Curso, produzidos pela Escola Formação, organizados por áreas de conhecimento e ano de ensino. A proposta é produzida pelos profissionais da Escola Formação, instituição mantida pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Estes cadernos são disponibilizados como suporte para os educadores, como parte do processo de implementação do currículo estadual. O material distribui habilidades por bimestre, a proposta é aprofundar ao longo do percurso escolar e vincular a processos cognitivos e objetos de conhecimento (SEE/MG, 2021). O documento é organizado em bimestres e em colunas com os tópicos: Unidade Temática (que abrange competências e campos de atuação); Habilidades de Linguagem; Habilidades; Objetos de Conhecimento/Conteúdo Relacionado; Orientações Pedagógicas; Descritores do SAEB. No documento o campo artístico-literário aparece com frequência significativa, em uma média de 2 a 3 propostas por bimestre, só fugindo a regra o 1º bimestre do 3º ano.

Primeiro analisando os Planos de Curso de 2024, do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, usando o método de análise quantitativo, baseado na ocorrência de expressões relacionadas ao campo literário foram criadas quatro categorias.

Na categoria 1, considerou-se a expressão leitura: essa palavra é muito presente ao longo dos anos (23, 26 e 13 menções respectivamente), mostrando a importância atribuída a essa habilidade nas três séries do Ensino Médio; Leitura Comparada tem menos ênfase, com apenas 2 menções em cada ano; Gêneros Textuais e Literários o primeiro aparece com bastante ênfase (17, 14 e 13 menções), mas os gêneros literários têm uma presença mínima, com 3, 2 e 2 menções; a expressão Estratégias de Leitura é pouco mencionada, surgindo apenas no 2º e 3º ano; a expressão Leitura e Análise é pouco mencionada, surgindo apenas no 1º e 2º ano. Ademais a palavra leitura nos três anos do ensino médio, em associação ao literário aparece com as seguintes ocorrências: 1 para leitura e escuta; 5 para leitura e produção; 6 para clube de leitura; 3 para leitura de texto literário; 5 para leitura e análise e 3 para leitura de clássicos. Ou seja, valoriza-se a leitura, mas não há um foco na leitura literária como ação importante do letramento literário, defendido pelo CRMG, na escola. Há em alguns trechos, menções como “incentivar a leitura literária”, mas de forma genérica e não sistemática.

Na categoria 2, Literatura e Crítica Literária: Literário/Literária há uma recorrência considerável (25, 32 e 30; 12, 12 e 31 menções), refletindo o que a princípio parece uma valorização da literatura; a expressão Crítica Literária aparece com 2 menções por ano; Teoria Literária é praticamente ausente, mencionada apenas 1 vez no primeiro ano, 3 no segundo e 2 no terceiro ano.

Na terceira categoria Literatura e Diversidade Cultural: as palavras Literatura Marginal e Clássicos não aparecem com recorrência, o espaço dedicado à literatura marginal é limitado (1 menção por ano) e clássicos (3, 1 e 1 menções); Culturas Juvenis e Africanas/Indígenas aparecem relacionadas ao contexto social (3, 5, 0) para culturas juvenis; e 15, 13, 8 para culturas indígenas), porém com variações de enfoque ao longo dos anos.

Na quarta e última categoria Prazer na Leitura e Formação do Leitor: Prazer do Discente tem 3 menções no total; Fruição Literária está presente, mas limitada (1 a 2 menções por ano).

Com base na análise das categorias examinadas, observa-se que o Plano de Curso do Ensino Médio evidencia uma valorização da leitura como habilidade central, com frequência significativa de menções, porém, sem um direcionamento claro para o letramento literário. As ocorrências relacionadas a estratégias específicas de leitura literária são escassas, e a ênfase está mais voltada para gêneros textuais amplos do que para gêneros literários propriamente ditos, o que limita o desenvolvimento da leitura literária conforme preconizado pelo CRMG. Na categoria Literatura e Crítica Literária, há indícios de reconhecimento da importância da literatura, mas faltam referências consistentes à crítica e teoria literária, fundamentais para uma formação mais aprofundada. A abordagem de Literatura e Diversidade Cultural revela a presença de temas como literatura marginal e clássicos e culturas indígenas de modo modesto. Por fim, a dimensão do prazer na leitura e a formação do leitor autônomo aparecem de forma tímida, sugerindo uma ênfase no aspecto técnico, em detrimento de uma fruição literária plena. A estrutura bimestral do documento, com tópicos como Unidade Temática e Habilidades de Linguagem, evidencia um esforço organizacional, mas sem uma articulação sistêmica para o desenvolvimento da formação literária integral do aluno.

Agora, analisando os tópicos que organizam as orientações dos conteúdos: primeira coluna, das competências, distribuídas nos três anos de ensino com certa ordem de predominância. A numerada como 1, ocorre 43 vezes em todo plano:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na

recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (Minas Gerais, 2021, p.37)

A competência apresentada visa desenvolver a capacidade de compreensão crítica e ativa dos alunos em relação às diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais), possibilitando que eles mobilizem esses conhecimentos tanto na recepção quanto na produção de discursos em diversos contextos sociais e mídias. Objetivos principais dessa competência: 1) Ampliar a Participação Social, pretende-se que os alunos utilizem suas habilidades de leitura crítica e produção textual para participar ativamente da vida social, seja no ambiente local, em espaços digitais ou em interações culturais. A competência visa tornar os estudantes agentes ativos no diálogo com diferentes práticas culturais, ampliando sua voz em discussões sociais e políticas. 2) Desenvolver a Interpretação Crítica da Realidade: ao compreender o funcionamento das linguagens e práticas culturais, os alunos podem interpretar e criticar de forma mais aprofundada os discursos que circulam na sociedade, incluindo aqueles presentes nas diversas mídias. Isso ajuda a promover uma visão mais reflexiva e questionadora sobre os eventos contemporâneos e os conteúdos que consomem. 3) Construir uma Aprendizagem Contínua: a competência também visa promover a capacidade de os alunos continuarem aprendendo ao longo da vida. Ao dominar essas diferentes linguagens e formas de comunicação, supõe-se que eles estarão mais preparados para enfrentar novos desafios intelectuais, culturais e profissionais. 4) Mobilizar Conhecimentos em Diversos Contextos: Pretende-se que os alunos sejam capazes de transferir e aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes áreas e contextos de atuação social (trabalho, cultura, educação, etc.), o que fomenta sua capacidade de adaptação às múltiplas demandas da sociedade atual. Em resumo, essa competência busca formar cidadãos críticos, participativos e com habilidades multifacetadas de comunicação, prontos para atuar em uma sociedade plural e digital, utilizando os recursos culturais e linguísticos para interpretar, transformar e contribuir com o mundo ao seu redor.

A próxima competência mais citada foi a 2 com 21 ocorrências:

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de

conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (Minas Gerais, 2021, p. 37)

Segundo essa descrição a competência 2 busca formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de compreender os processos identitários e os conflitos que surgem nas práticas sociais de linguagem, assim como as relações de poder que influenciam essas interações. Dessa maneira, ao promover o respeito à diversidade e à pluralidade de ideias, a competência incentiva o exercício de princípios democráticos, igualdade e valorização dos Direitos Humanos. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como autoconhecimento, empatia, diálogo, cooperação e resolução de conflitos essenciais para atuar socialmente de forma ética. Os objetivos implícitos são: combater preconceitos de qualquer natureza, preparar os alunos para uma participação ativa e justa na sociedade, promovendo a inclusão e o respeito em diferentes contextos.

Na sequência das 7 competências da área de linguagem a 3 a 7 são as que mais estão citadas, com 20 e 19 ocorrências respectivamente. Vejamos:

3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Minas Gerais, 2021, p. 37)

Essas competências 3 e 7 compartilham um foco no desenvolvimento de habilidades de comunicação e expressão que capacitam os alunos a atuar de forma crítica, ética e criativa em contextos diversos, com ênfase em autonomia e colaboração. A 3 especificamente sugere buscar formar indivíduos capazes de refletir e interagir em diferentes âmbitos (local, regional e global), engajando-se de forma criativa e socialmente consciente. A 7 também traz a ideia de expansão das formas de comunicação e compreensão do mundo, tornando-se mais adaptáveis às demandas contemporâneas. Assim, ambas as competências visam formar alunos que são protagonistas de suas próprias narrativas, seja no ambiente físico ou digital, sempre guiados por princípios éticos e uma visão crítica do mundo.

As competências 4, 5 são pouco citadas, a quarta orienta o estudo da língua como fenômeno geopolítico e cultural, estranhamente em um documento defende tanto a pluralidade, este estudo prevê nos 3 anos apenas 2 momentos de trabalho com essa competência. A quinta, na mesma linha, a favor da diversidade do ser, práticas corporais e identidades, aparece 4 vezes nos três anos. Outra ironia é a ausência da competência 6, que envolve a apreciação estética e produção autoral. O documento ressalta diversas vezes a produção e a leitura dos alunos, mas não vincula a essa competência. Contraditoriamente, um plano que coloca o campo artístico literário em todos os bimestres e não valoriza a apreciação estética e a produção autoral como competência a ser adquirida.

A sétima competência, com 19 menções, Práticas de Linguagem e Universo Digital, que ressalta a mobilização das práticas de linguagem no universo digital, reconhecendo as dimensões técnicas, críticas e estéticas das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Ao promover o uso ético e criativo das tecnologias, apelo forte em todo o plano.

Após definidas as competências voltando-se para campo-artístico literário, as habilidades são divididas de acordo com a etapa de ensino.

No primeiro ano do ensino médio, segundo os Planos de curso de 2024, sobre o campo artístico literário, as habilidade podem ser resumidas em: (EM13LGG301) participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), produzindo sentidos em diferentes contextos; (EM13LGG103) analisar o funcionamento das linguagens para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais); (EM13LGG201) utilização de diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como frequência social, cultural, histórica, variável e sensível aos contextos de uso; (EM13LGG205MG) conhecer e compreender os saberes e tradições de povos marginalizados, sobretudo em Minas Gerais, fortalecendo o sentimento de pertencimento; (EM13LGG306MG) Reconhecer os efeitos de sentido de metáforas, neologismos, jargões e gírias em diversos gêneros textuais; (EM13LP47) participar de eventos literários e culturais, socializando obras próprias ou interpretando obras de outros; (EM13LP61MG) criar novos tempos e espaços para a frutificação literária, utilizando ferramentas e ambientes digitais; (EM13LP46) compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, exercitando o diálogo cultural e aguçando a perspectiva crítica; (EM13LP59MG) identificar rupturas e permanências na constituição das literaturas africanas de países de língua portuguesa; (EM13LP49) perceber

específicas estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários; (EM13LP50) analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras literárias de diferentes autores e gêneros (SEE, 2024).

Desse modo, fazendo uma análise nas habilidades elencadas no primeiro ano, observa-se um foco em introduzir os alunos à diversidade cultural e literária, com ênfase na compreensão e valorização dos saberes de culturas historicamente marginalizadas, como os povos indígenas, negros, quilombolas, ciganos e refugiados. As habilidades incentivam a participação ativa em eventos culturais e a experimentação de diferentes linguagens, promovendo o desenvolvimento de uma leitura crítica de textos e a habilidade de consideração de recursos estilísticos como metáforas e intertextualidades. O uso das ferramentas digitais para criação e socialização de textos também começa a ser introduzido. Então, segundo o Plano de Curso no 1º ano do ensino médio, o objetivo é formar uma base de valorização da diversidade cultural, promovendo o sentimento de pertencimento, além de desenvolver a capacidade de análise crítica de textos literários e a familiaridade com a produção colaborativa.

Na etapa do segundo ano, as habilidades se resumem em: (EM13LGG301) participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens, produzindo sentidos em diferentes contextos; (EM13LGG201) utilização das diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), valorizando-as como manifestações sociais e históricas; (EM13LGG110MG) inferir informações presentes em textos de diferentes tipos e gêneros textuais/discursivos; (EM13LGG203X) analisar diálogos e disputas por legitimidade nas práticas culturais; (EM13LP47) : Participar de eventos culturais e literários; (EM13LP48) identificar assimilações, rupturas e permanências na literatura brasileira e no cânone ocidental. (EM13LP49) perceber estilísticas específicas de diferentes gêneros literários; (EM13LP50) analisar relações intertextuais entre diferentes momentos históricos e literários; (EM13LP51) selecionar obras do repertório contemporâneo e constituir um acervo pessoal; (EM13LP52) analisar obras significativas de literaturas de diferentes culturas, com base em ferramentas de crítica literária; (EM13LP53) produzir comentários críticos sobre produções artísticas (livros, filmes, espetáculos, etc.); (EM13LP54) criar obras autorais em diferentes gêneros e mídias, ou produções derivadas de fanfics (SEE, 2024).

Dessa maneira, no segundo ano, espera-se uma expansão da análise crítica e comparativa da literatura, com foco nas relações intertextuais e na historicidade das obras literárias. Espera-se que os alunos comecem a desenvolver uma produção autoral mais profunda, além de analisar

obras de diferentes culturas e períodos. A construção de um acervo pessoal e a participação ativa em eventos literários e culturais são incentivadas, promovendo a autonomia e o engajamento cultural. Enfim, o objetivo geral nessa etapa escolar quanto ao campo artístico literário é desenvolver uma leitura crítica, estimulando a análise de diferentes contextos históricos e literários. Assim, a intenção é que a produção autoral e o uso de referências contemporâneas permitam que os alunos se apropriem das tradições literárias, ao mesmo tempo que constroem seu próprio repertório cultural.

No terceiro e último ano do ensino médio, as habilidades podem ser concatenadas em: (EM13LGG110MG) inferir informações em textos de diferentes gêneros textuais; (EM13LP48) identificar assimilação e permanência na literatura brasileira e no cânone ocidental; (EM13LP49) : Perceber especificidades dos gêneros literários; (EM13LGG701) utilizar tecnologias digitais da informação de maneira ética e criativa em práticas de linguagem; (EM13LP47) participar de eventos literários e culturais; (EM13LP50) analisar relações intertextuais entre diferentes momentos históricos; (EM13LGG203X) analisar disputas por legitimidade nas práticas culturais; (EM13LP51) constituir um acervo pessoal de obras literárias contemporâneas; (EM13LGG703) utilizar mídias digitais em projetos autorais; (EM13LP53) produzir comentários críticos sobre produções artísticas; (EM13LP54) criar obras autorais e produções derivadas (paródias, fanfics); (EM13LP60MG) analisar relações interdiscursivas entre obras de autores negros; (EM13LP61MG) criar novos espaços para frutificação literária utilizando ferramentas digitais (SEE, 2024).

Logo, no terceiro ano, há um enfoque maior na autonomia dos alunos, com o incentivo à criação de obras autorais, tanto literárias quanto multimidiáticas, e o uso criativo de ferramentas digitais. A análise crítica de obras de diferentes culturas e contextos continua a ser aprofundada, com maior ênfase na intertextualidade e na leitura crítica das tradições literárias brasileiras e ocidentais. Desse modo, tem como objetivo consolidar a autonomia criativa dos alunos, estimulando a produção autoral e o uso de tecnologias digitais. A capacidade de análise crítica, tanto de obras literárias quanto de manifestações culturais, é aprofundada, preparando os estudantes para uma participação ativa e crítica no mundo cultural contemporâneo.

Em suma as habilidades se norteiam pela valorização da diversidade cultural sugerindo promover o sentimento de pertencimento e o reconhecimento de rupturas e permanências culturais. Focam também na leitura crítica e na análise de relações intertextuais, pela capacidade de interpretar e comparar textos de diferentes momentos históricos e culturais como habilidade

chave, o que sugere uma compreensão mais profunda da historicidade das obras literárias e seus contextos. Assim como a produção autoral e participação cultural incentivada desde o primeiro ano, e que evolui para criações mais complexas e multimidiáticas, especialmente no terceiro ano, com o uso de ferramentas digitais. Ou seja, a participação em eventos culturais consolida como possibilidade de engajamento dos alunos nas práticas culturais de seu tempo. Diante disso, o uso das tecnologias ganha destaque ao longo do ensino médio, especialmente no terceiro ano, com o uso de ambientes digitais para criação e fruição literária. O objetivo é integrar as novas mídias ao processo de ensino-aprendizagem, tornando a literatura mais acessível e conectada aos contextos contemporâneos dos estudantes. Assim, os Planos de Curso consolidam os objetivos do ensino do campo artístico-literário, formar sujeitos autônomos, críticos e criativos, com capacidade de produzir e participar ativamente do meio cultural, como criadores conscientes de seu próprio repertório literário.

Passando agora para a quarta coluna, objetos de conhecimento, referentes ao campo artístico-literário, eles podem ser agrupados em 5 categorias:

Quadro 1 – Categorias de objetos do campo artístico literário (continua)

1. Produção e Interpretação de Textos em Múltiplos Formatos	Há uma forte ênfase na produção e interpretação de textos orais, escritos e multissemióticos. A ideia de usar diferentes linguagens e formatos (como imagens, sons, links, infográficos, textos digitais) aparece de forma recorrente. Como também a repetição de termos como multissemiótico, produção de sentidos, textos digitais e compreensão de hipertextos, revelando uma abordagem que busca integrar a era digital ao ensino de literatura. Isso também sugere uma ênfase nos multiletramentos, onde o estudante precisa não apenas interpretar textos escritos, mas também navegar por formas mais complexas de comunicação, como hiperlinks e mídias visuais.
2. Diversidade Cultural e Identitária	a valorização dos costumes, línguas, saberes e tradições de grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, negros, quilombolas e imigrantes, é uma tendência forte e repetitiva. Frases como "os negros na literatura brasileira" e "autoria de negros, negras, indígenas, mulheres" são recorrentes, indicando uma preocupação com a inclusão e a diversidade no campo literário. Essa valorização também se reflete na ênfase em intertextualidades e interdiscursividade, conectando as diferentes vozes literárias com os aspectos sociais, políticos e históricos que moldam a experiência desses grupos.
3. Literatura Comparada e Análise Crítica	A literatura comparada é uma presença marcante, com foco na análise de obras de diferentes tradições e épocas, incluindo comparações entre textos nacionais e estrangeiros. Termos como interdiscursividade, análise crítica e comparação entre textos indicam uma preocupação em contextualizar a literatura historicamente e culturalmente, incentivando uma leitura ampla das relações entre textos e culturas. O estudo do autor, sua obra, a recepção cultural e a história literária também aparecem com frequência, sugerindo uma abordagem que valoriza o contexto sociocultural da produção literária..

Quadro 1 - Categorias de objetos do campo artístico literário (conclusão)

4. Posicionamento Ético e Social	o posicionamento ético é enfatizado, especialmente no que se refere ao respeito pelas diversidades e pela pluralidade de ideias. Termos como "posicionamento ético", "respeitoso" e "combate ao preconceito" indicam que a abordagem literária adotada vai além da análise formal dos textos, buscando também formar cidadãos conscientes e críticos. Desse modo, a distinção entre ufanismo e sentimento de pertencimento sugere uma reflexão crítica sobre o papel da identidade nacional e cultural na literatura, questionando narrativas que podem ser excludentes ou problemáticas
5. Contexto Digital e Tecnológico	a inclusão de termos relacionados às tecnologias digitais, como compreensão de hiperlinks e hipertextos, revela uma abordagem contemporânea que tenta preparar os alunos para lidar com textos e linguagens em ambientes digitais. Outras expressões como uso de gêneros digitais e a análise de textos digitais também reforçam essa tendência.

Fonte: Planos de Curso (SEE, 2024)

Em suma, o recorte teórico, quanto a definição de objetos de conhecimento adotado pelo Plano de Curso se assenta nas teorias dos Multiletramentos, na adoção de múltiplas linguagens e o foco em textos multissemióticos e digitais. O que reconhece que a leitura e a escrita, no mundo contemporâneo, vão além dos textos impressos, dando destaque ao letramento digital. Como também a diversidade cultural, em uma perspectiva inclusiva e crítica.

A quinta coluna, Orientações Pedagógicas, do campo artístico literário, conforme expostas nos Planos de Curso disponibilizados pela SEE/MG apresentam uma organização estruturada em torno de tendências principais que podem ser classificadas em quatro grandes categorias: desenvolvimento colaborativo e multimodal, valorização da diversidade e inclusão cultural, produção crítica e criativa de textos literários, e integração histórica e literária. Essas orientações abrangem os três anos do ensino médio e demonstram uma progressão gradual nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Na primeira categoria, desenvolvimento colaborativo e multimodal, as atividades propostas destacam o uso de tecnologias digitais e o trabalho colaborativo como ferramentas centrais para engajar os alunos com a literatura. Desde o primeiro ano, são incentivadas práticas como a criação de blogs, páginas em redes sociais, e-mails coletivos e vídeos curtos que promovem a interação dos estudantes com os conteúdos literários de maneira dinâmica e acessível. Essas atividades envolvem dramatizações, paródias e outras formas multimodais de expressão, visando atrair o interesse dos estudantes e relacionar o conteúdo com suas realidades digitais. O estímulo ao trabalho colaborativo é ampliado com a organização de saraus literários, rodas de conversa e eventos culturais ao longo dos três anos, integrando diferentes formas de expressão artística e literária.

A segunda categoria, valorização da diversidade e inclusão cultural, reflete a crescente preocupação com a representatividade nos textos literários trabalhados em sala de aula. A proposta de incorporar obras de autoria de pessoas negras, indígenas, mulheres, e outros grupos historicamente marginalizados aparece de maneira recorrente em todos os anos. Essa prática tem como objetivo não apenas expandir o repertório literário dos alunos, mas também fomentar uma visão crítica das questões sociais e culturais que permeiam essas produções. As orientações sugerem a leitura de obras contemporâneas e de clássicos que explorem a presença ou invisibilidade desses grupos, estimulando os alunos a refletirem sobre os estereótipos e a realidade sociocultural do Brasil. A literatura afro-brasileira, em particular, ganha destaque no segundo e terceiro ano, com ênfase em obras que abordam a historicidade e a estética da afrobrasilidade, proporcionando um diálogo profundo com as raízes culturais do país.

Na terceira categoria, produção crítica e criativa de textos literários, as orientações pedagógicas incentivam a expressão autoral dos estudantes. Ao longo dos três anos, há uma ênfase contínua na produção de textos orais, escritos e multissemióticos, tanto de forma individual quanto coletiva. Os estudantes são estimulados a criar suas próprias obras literárias, a partir das discussões e análises realizadas em sala de aula, o que reforça o desenvolvimento de suas capacidades de síntese, crítica e criação. Esse processo inclui a produção de textos digitais, como blogs e plataformas de vídeos, o que contribui para a familiarização com ferramentas tecnológicas e a preparação para demandas acadêmicas e profissionais futuras. Ao final do ciclo, os estudantes devem ser capazes de produzir textos reflexivos e críticos, consolidando suas interpretações e impressões sobre as obras literárias estudadas.

A última categoria, integração histórica e literária, evidencia o papel fundamental das Escolas Literárias no entendimento das transformações culturais e estéticas ao longo do tempo. Desde o primeiro ano, os alunos começam a diferenciar o texto literário do não literário e a explorar obras clássicas em eventos como saraus e feiras literárias. Nos anos seguintes, a análise de estilos de época e a comparação entre literaturas clássicas e modernas se tornam centrais para o entendimento das mudanças culturais e sociais que influenciaram os autores e suas produções. Essa abordagem culmina no terceiro ano, com a introdução da crítica literária como uma ferramenta para ampliar a compreensão dos alunos sobre as interações entre a literatura e suas interpretações, seja por meio de críticas escritas, em áudio ou vídeo. Esse processo leva os estudantes a reconhecerem a importância das obras clássicas brasileiras e a estabelecerem

conexões entre o contexto histórico de produção e o conteúdo literário, contribuindo para uma formação crítica e informada.

Em síntese, as orientações pedagógicas para o ensino de literatura no ensino médio são amplas e articulam um desenvolvimento progressivo de habilidades colaborativas, tecnológicas, críticas e culturais. As categorias identificadas – colaboração multimodal, inclusão cultural, produção criativa e integração histórica – sugerem uma formação literária conectada às demandas contemporâneas e à valorização da diversidade cultural e social do Brasil.

A última coluna, Descritores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para o ensino médio, apresentados em referência ao campo artístico literário, conforme os dados apresentados para o 2º e 3º ano (ausentes no 1º ano), revelam um conjunto de habilidades focadas na interpretação de textos, inferência, reconhecimento de diferentes perspectivas e identificação de relações discursivas. Esses descritores podem ser organizados em três principais categorias: compreensão textual e inferência, análise discursiva e argumentativa, e reconhecimento de informações explícitas e implícitas.

Nos dois últimos anos do ensino médio, o foco em compreensão textual e inferência é evidente. O 2º e o 3º ano destacam a capacidade de inferir informações implícitas, identificar o tema de um texto, e inferir o sentido de palavras ou expressões. Esses descritores exigem que os estudantes extrapolem o sentido literal dos textos, exigindo habilidades interpretativas complexas, como deduzir informações não explicitamente mencionadas e estabelecer relações causa/efeito entre elementos textuais. No 2º ano, a presença de materiais gráficos como aliados à interpretação textual, também contribui para a expansão da capacidade de interpretação multimodal dos estudantes. No 3º ano, há um aprofundamento dessas habilidades, com a ênfase em reconhecer repetições e substituições que contribuem para a coesão textual.

Outra categoria dos descritores do SAEB é a análise discursiva e argumentativa, que envolve identificar marcas linguísticas, reconhecer diferentes opiniões, e estabelecer relações entre tese e argumentos. No 2º ano, os estudantes são orientados a identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor, uma habilidade que se mantém no 3º ano. Essa habilidade é fundamental para entender as intenções comunicativas, as relações entre os interlocutores e a forma como o discurso é construído. Além disso, há um foco em reconhecer diferentes formas de tratar um mesmo tema em função das condições de produção e recepção dos textos. Essa habilidade permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre as

variações discursivas, considerando o contexto histórico e sociocultural em que os textos foram produzidos.

Além disso, tanto no 2º quanto no 3º ano, há descritores que pedem o reconhecimento de opiniões distintas e a análise de teses e argumentos. Essa orientação pressupõe promover o desenvolvimento do pensamento crítico, já que os estudantes precisam avaliar a coerência dos argumentos apresentados e sua relação com a tese defendida.

Outro ponto de destaque nos descritores é a habilidade de localizar informações explícitas e distinguir fatos de opiniões. No 2º ano, os descritores indicam a necessidade de diferenciar informações principais de secundárias e estabelecer uma leitura atenta aos detalhes fornecidos no texto. No 3º ano, embora não haja uma ênfase direta na localização de informações explícitas, essa habilidade está presente de forma implícita quando os descritores demandam o reconhecimento das relações entre partes de um texto e a análise das repetições e substituições. Essas habilidades são fundamentais para que os estudantes possam ler com precisão, identificar os elementos estruturais dos textos e, ao mesmo tempo, fazer uma leitura crítica.

Os descritores do SAEB para o ensino médio, ao focarem em habilidades como inferência, análise discursiva e reconhecimento de informações explícitas e implícitas, dialogam com aspectos fundamentais do letramento, mas tendem a se afastar do letramento literário em sua essência. A ênfase na interpretação e inferência textual, com foco em elementos argumentativos e estruturais, prepara o aluno para uma leitura analítica, crítica e funcional dos textos, mas não necessariamente a depender da abordagem não o engaja na experiência estética, imaginativa e subjetiva que caracteriza o contato com a literatura literária. A ausência de uma abordagem mais sistemática voltada à fruição e apreciação dos textos literários, bem como à análise de seu valor artístico, sugere que o desenvolvimento do gosto e da sensibilidade literária fica em segundo plano. Assim, enquanto esses descritores contribuem para a formação de um leitor competente e crítico em termos discursivos, eles podem deixar lacunas na formação de um leitor literário capaz de experimentar a literatura em sua profundidade emocional e ética, conforme propõe o letramento literário no CRMG.

3.4 UM NOVO CAMINHO

Em outubro de 2024, o governo de Minas Gerais lançou o Projeto Leitura e Escrita, como proposta de desenvolvimento projeto que privilegie o trabalho de leitura e escrita. Com

o propósito de desenvolver competência leitora e habilidades de interpretar, refletir e interagir com o mundo, com a intenção de garantir a formação integral e resultados nos indicadores de desempenho escolar.

Reconhecendo que a competência leitora e escritora é responsabilidade compartilhada por todas as áreas do conhecimento, o projeto busca promover uma cultura de cooperação entre os professores, reforçando a interdisciplinaridade. Essa abordagem amplia o alcance dos resultados positivos, potencializando o engajamento dos estudantes e proporcionando uma experiência educacional mais enriquecedora. (SEE, 2024, p.7)

Nisto os documentos orientadores discorrem sobre o desenvolvimento do letramento em todas as áreas do conhecimento e níveis de ensino. E mais, dando ênfase às propostas de formação apresentadas no Currículo Referência de Minas Gerais, por meio da Resolução da Secretaria de Estado e Educação nº 5.084, de 21 de outubro de 2024, que apresenta a organização curricular da rede estadual, assim como a grade de conteúdos e disposições gerais sobre a organização da escola, traz um avanço marcando a presença da literatura na escola:

Art. 12- No Ensino Médio parcial, o componente curricular Língua Portuguesa deverá contemplar em seu planejamento anual a oferta de 1 (uma) aula semanal dedicada, obrigatoriamente, à consolidação de competências de leitura e escrita.

§ 1º- No 1º e 2º anos, o foco pedagógico será na leitura literária, sendo esta compreendida como a fruição de obras de literatura, o exercício da imaginação e criatividade, o letramento em diversos gêneros textuais e a formação plena do leitor, ampliando o repertório cultural literário dos estudantes em obras clássicas e contemporâneas.

§ 2º- No 3º ano, o foco será na produção textual e na redação, como forma de aprimoramento da comunicação escrita capaz de expressar com clareza e consciência crítica e a argumentação propositiva para os diversos contextos da atualidade, preparando o jovem para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos.

§ 3º- No ensino médio noturno a carga horária destinada às atividades complementares de Língua Portuguesa deverá seguir o exposto nos parágrafos anteriores. (CEE, 2024)

Esse trecho da resolução, apresenta aspectos positivos e limitações importantes que merecem reflexão, especialmente ao se considerar o papel do ensino de literatura. Os pontos positivos são o destaque dado à leitura literária nos primeiros anos do ensino médio. É uma decisão significativa, pois reconhece a importância da literatura para o desenvolvimento da imaginação, criatividade e repertório cultural; a valorização da literatura como fruição e formação plena do leitor reflete o que poderia ser uma compreensão mais ampla da experiência literária, além de ir além do ensino puramente técnico ou instrumental da língua. No entanto,

há limitações, pois dedicar apenas uma aula semanal à consolidação de competências de leitura e escrita — com foco na leitura literária nos dois primeiros anos — é insuficiente para garantir uma formação sólida. A literatura, como forma de arte e campo de conhecimento, demanda mais tempo para que os estudantes possam aprofundar suas reflexões, discutir as obras, contextualizá-las historicamente e relacioná-las com questões contemporâneas. E ainda chama atenção a fragmentação do ensino, a separação entre a leitura literária nos dois primeiros anos e a produção textual no terceiro ano. Essa colocação reforça uma perspectiva reducionista própria da pedagogia das competências, que tende a instrumentalizar o ensino ao priorizar habilidades específicas em detrimento de uma formação humana e crítica. Essa abordagem pode limitar a vivência da literatura como um campo que transcende o funcionalismo, impedindo os estudantes de compreenderem sua dimensão estética, histórica e transformadora.

A implementação desse projeto iniciou-se no ano de 2024, marcado por movimentos de formação pelo YouTube, Escola Formação e cursos síncronos com professores e especialistas da educação básica. No decorrer das orientações do projeto, defende-se um ensino significativo fundado no protagonismo juvenil e no compartilhamento de práticas de sucesso que desenvolvam essa iniciativa pessoal dos alunos frente à leitura e escrita. Em um movimento de promoção dos multiletramentos, onde não há um projeto de Educação Literária amplo, que tenha previsão de saberes mínimos, ou uma organização que distribua, organize o que aprender sobre literatura.

A inovação no ensino de literatura defendido pela SEE/MG se norteia pela diversificação dos suportes metodológicos (digitais, outras linguagens como a música, filmes, séries), ou na “invenção da roda” pelos professores, em uma programação que prevê um compartilhamento de “práticas de sucesso”, que supõe a negação de aulas tradicionais, métodos tradicionais e avaliação conteudista, mas como tornar os sujeitos críticos? Só lendo as obras? produzindo obras? Discutindo obras? E se discutindo, como? Identificando informações, convenções literárias como partes da narrativa ou da linguagem poética? Quanto a esses últimos, já discutidos nesta pesquisa, não cabe mais definição e limites, mas a proposta de promover a leitura na escola com tempo específico para ela é um avanço importantíssimo. Cabe agora a discussão do que ler, como ler e para que ler.

4 ORGANIZANDO A BAGAGEM

Esse teu corpo é um fardo.
 É uma grande montanha abafando-te.
 Não te deixando sentir o vento livre
 Do Infinito.
 Quebra o teu corpo em cavernas
 Para dentro de ti rugir
 A força livre do ar.
 Destrói mais essa prisão de pedra.
 Faze-te recepo.
 Âmbito.
 Espaço.
 Amplia-te.
 Sê o grande sopro
 Que circula...

(Cecília Meireles, "Cânticos, V")

O poema *Cântico, V*, de Cecília Meireles, pode metaforicamente ilustrar o intento desta pesquisa, esse desejo de desenvolver um ensino de literatura que ultrapasse as limitações das abordagens tradicionais, abrindo espaço para um acesso ao texto literário de modo significativo, como contribuição na formação dos sujeitos inseridos na educação básica no ensino médio. Desse modo, assim como o poema sugere que o corpo é uma prisão que precisa ser rompida para que se alcance o "vento livre do Infinito", o ensino de literatura também precisa romper com metodologias rígidas e reducionistas que sufocam a vivência literária, transformando-a em mera decodificação técnica.

Ao revisitar o que foi explorado nesta pesquisa, percebe-se que as questões propostas inicialmente ainda não foram completamente respondidas. O percurso traçado coloca a literatura no ambiente escolar diante de um cruzamento de múltiplas possibilidades, com direções que não oferecem respostas absolutas nem caminhos sem revisões ou ajustes. Nesse cenário, retomar as ideias de Antonio Candido (2011) se faz crucial para entender como a literatura pode assumir um papel transformador.

Desse modo, Candido (2011) esclarece: um poema, mesmo em sua aparente simplicidade, tem a capacidade de sintetizar emoções, sentimentos e vivências humanas de forma impactante e acessível, convidando o leitor a refletir profundamente sobre a existência, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade ética e emocional. Paralelamente, obras que abordam questões sociais representam contextos específicos de injustiça e exclusão, ampliando a percepção de coletividade e estimulando a reflexão sobre desigualdades. Conforme Candido (2011) argumenta, a literatura conecta o indivíduo a outras realidades, rompendo o isolamento

e favorecendo a construção de uma consciência social. Assim, tanto a poesia quanto a narrativa de cunho social cumprem uma função educativa essencial, promovendo a formação de leitores críticos e cidadãos capazes de pensar e agir de forma ética.

Em conformidade com essas concepções, Antoine Compagnon (2009) reflete sobre a relevância da literatura em um mundo contemporâneo, e argumenta que a literatura permanece essencial como meio de explorar a condição humana, oferecer experiências estéticas e estimular a reflexão crítica. Para o autor, a literatura vai além do mero entretenimento, pois permite compreender a complexidade das emoções, das relações humanas e da sociedade, desenvolvendo a empatia e a capacidade de lidar com ambiguidades e contradições.

Para justificar o trabalho com textos literários na escola, Compagnon (2009) reafirma que a literatura oferece aos alunos uma experiência singular de contato com a linguagem, ampliando o repertório cultural e despertando neles o desejo de questionar, criar e transformar. Além disso, ressalta que, em um ambiente escolar, o ensino da literatura pode ser um espaço para formar leitores críticos e conscientes, capazes de dialogar com diferentes tempos, lugares e perspectivas, enriquecendo sua formação cidadã e humana.

Nas palavras do autor, “A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia” (Compagnon, 2009, p. 50). Ou seja, esse trecho sublinha o caráter singular da literatura em sua capacidade de provocar o leitor de maneira mais visceral e emocional do que os discursos teóricos de outras áreas, como a filosofia, a sociologia ou a psicologia. Enquanto essas disciplinas frequentemente utilizam abordagens analíticas e racionais, a literatura mergulha na subjetividade e na complexidade da experiência humana, envolvendo o leitor em narrativas que apelam à sua sensibilidade e empatia. Dessa maneira, ao fazer isso, a literatura não apenas transmite ideias ou conceitos, mas também cria um impacto emocional que pode desestabilizar certezas, questionar valores e abrir novos horizontes de compreensão.

Essa característica é particularmente poderosa no contexto escolar, pois permite que os estudantes se conectem com questões sociais, culturais e existenciais de maneira profunda e humanizadora. E assim, a capacidade da literatura de “desconcertar” e “desnortear” é essencial para fomentar o pensamento crítico, levando o leitor a confrontar dilemas morais, perspectivas conflitantes e a complexidade da condição humana. E ao mesmo tempo, ao apelar para a empatia, a literatura educa as emoções e sensibilidades, promovendo um envolvimento ético e afetivo que amplia a compreensão de si mesmo e do outro. Esse aspecto torna o trabalho com

textos literários indispensável na formação dos sujeitos, tanto em seu desenvolvimento intelectual quanto humano.

Desse modo, retomando os conceitos fundamentais do poder do texto literário como potência de formação humana, este capítulo busca analisar os dados da pesquisa de campo, articular as concepções do letramento literário do Rildo Cosson (2006, 2020) e as discussões fundamentadas na pedagogia histórico-crítica defendidas por Maria Amélia Dalvi (2023a, 2023b, 2024b), e ainda considerar as competências e habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), objetivando a construção de uma prática pedagógica que valoriza a literatura como importante na formação crítica, cultural e humana dos alunos do ensino médio.

Pretende-se assim, como Marise Nogueira Ramos (2003, p. 111) arrazoa, propor uma pedagogia das competências contra-hegemônicas, na medida em que a organização didática “pode ser construída na perspectiva histórico-crítica, resgatando o *trabalho* como o concreto princípio educativo”, isto é, a produção literária pode ser compreendida como trabalho humano, pois envolve uma ação criativa e consciente de um sujeito que transforma sua experiência social, cultural e histórica em uma obra artística. E assim como em outras formas de trabalho, a literatura é uma atividade que exige esforço, técnica, intencionalidade e reflexão, além de ser mediada pelas condições materiais e sociais em que o autor está inserido.

Nesse sentido, o texto literário não é apenas um produto individual ou subjetivo, mas também uma manifestação do trabalho humano como prática social e, por isso, experiência importante para compreender e transformar a realidade social, indo além da mera decodificação textual ou análise estética. Essa abordagem promove uma leitura crítica que revela as estruturas sociais, culturais e históricas que as obras refletem e questionam, destacando o conhecimento como uma produção histórica e social. Vejamos na próxima seção a análise da pesquisa de campo e os encaminhamentos dessa proposta de abordagem na intenção de mudar essa realidade apontada nessa amostra *in loco*, onde todo o esforço teórico converge para uma conciliação teórico-metodológica.

4.1 BAGAGEM CONTEXTUAL

A presente pesquisa insere-se no campo da investigação educacional com foco no ensino de literatura no ensino médio. Para assegurar o rigor ético e metodológico, todos os procedimentos foram pautados nas diretrizes da Resolução 466/12, que regulamenta pesquisas

envolvendo seres humanos e seguiu normas específicas para assegurar a proteção, privacidade e voluntariedade dos participantes. Foi realizada com a supervisão do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFLA, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 78674024.3.00005.148 e autorizada pelo parecer 6.804.735.

Adotou-se uma abordagem quali-quantitativa para a coleta e análise de dados, com base na realização de pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários. Os instrumentos utilizados compreenderam questionários com perguntas abertas e de múltipla escolha e a análise baseou-se em referenciais teóricos previamente delineados no estudo bibliográfico que fundamenta esta pesquisa.

O público-alvo da pesquisa foi composto por 23 alunos de três turmas do terceiro ano do ensino médio e 12 professores (5 deles estavam afastados da sala de aula, por desistência, licença saúde, mudança de trabalho e aposentadoria, mas estiveram em parte do ano letivo desta escola) de língua portuguesa da mesma escola pública estadual, localizada em um município do interior de Minas Gerais. Para os alunos, foi aplicado um questionário presencial. Já os professores responderam a um questionário online (pelo Google Forms) que abordava genericamente seu contexto de formação e conceitos sobre suas práticas pedagógicas e o cumprimento do currículo oficial. Estes questionários foram aplicados com o objetivo de compreender as condições dos alunos quanto ao seu contato com a literatura enquanto hábito pessoal e nas aulas de língua portuguesa ofertadas pela escola.

Todos os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo, que explicita o objetivo desta pesquisa que se fundamenta em investigar, refletir e propor um ensino de literatura que seja mais significativo para os alunos e ainda buscando atender a proposta dos documentos oficiais. E a partir da soma dessas reflexões compreender quais são os melhores caminhos para o trabalho com a literatura em sala de aula.

Como procedimento metodológico para a concretização das ações investigativas optou-se pela realização de pesquisa de campo com abordagem quali-quantitativa, a partir do procedimento de coleta de dados pela aplicação de questionários com perguntas com 4 opções de respostas e com perguntas abertas, o objetivo principal é investigar, nas perspectivas dos professores, quais dentre os conceitos apresentados o professor se identifica.

Quanto à abordagem dos sujeitos da pesquisa: (1) foi previamente agendado um horário para a apresentação dos objetivos aos sujeitos, momento em que foi solicitada permissão para a realização da pesquisa, a partir de observações do contexto escolar e da aplicação de

questionários; (2) durante a apresentação foram apresentados os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Foram feitos os seguintes esclarecimentos: (1) de que se tratava de pesquisa acadêmica com intuito de discutir e refletir sobre as práticas de ensino; (2) de que a aplicação dos questionários seria realizada em dia e horário agendados em comum acordo com os sujeitos; (3) de que não haveria identificação dos sujeitos no relatório de pesquisa e em publicações; (4) a pesquisadora esclareceu as dúvidas quanto à realização da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados, bem como sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE); (5) que os resultados seriam compartilhados com os sujeitos da pesquisa ao término dela.

O critério de exclusão de participação na pesquisa diz respeito aos sujeitos, que, embora tenham manifestado interesse e disponibilidade em participar da pesquisa, não sejam professores de língua portuguesa ou os responsáveis pelos alunos da turma escolhida. Manifestem recusa a proposta, como também aqueles que não comparecerem ao dia e local combinados para a aplicação dos questionários, ou que, durante o preenchimento do questionário não responderem às questões.

A participação na pesquisa tem como foco investigar as práticas de ensino e suas contribuições na formação de sujeitos. Para tanto serão identificadas práticas predominantes para serem discutidas à luz das teorias sobre elas, considerando potenciais e fragilidades. Como também o desenvolvimento de um produto educacional que servirá de referência para os professores, como um ponto de reflexão e exemplo de organização pedagógica, buscando fundamentar uma prática de leitura e ensino de literatura que objetive uma educação literária consistente. Os instrumentos metodológicos de pesquisa não oferecem riscos físicos nem morais aos participantes, todavia cita-se como possíveis ações de riscos e desconfortos:

1. Em relação ao procedimento de coleta de dados: (1) a transcrição das respostas conter nomes dos alunos; (2) fazer um registro distorcido de alguma ação observada; (3) não compartilhar os registros das respostas observadas com os sujeitos;
2. E ainda em relação ao procedimento de coleta de dados de questionário, como instrumento metodológico de pesquisa podem oferecer ações de riscos e desconfortos, como: (1) realizar perguntas que constroem os sujeitos ou que se direcionem à assuntos que comprometem a sua privacidade; (2) pressionar respostas; (3) discriminar os sujeitos a partir do conteúdo revelado ou de determinada perspectiva ideológica; (4)

divulgar dados confidenciais (registrados no TCLE); (5) causar aborrecimento por tomar o tempo dos sujeitos ao responder às questões do questionário/entrevista; (6) utilizar fragmentos das respostas ou de comentários dos sujeitos de forma depreciativa.

Em todos os procedimentos há um risco em comum, trata-se do uso inadequado de palavras ou de expressões dos sujeitos ao fazer a elaboração do relatório final de pesquisa, como recortes indevidos dos enunciados, uso de expressões descontextualizadas, para atender a interesses pessoais de pesquisa. Outro risco e desconforto refere-se à identificação dos sujeitos ou da instituição escolar, sem o devido consentimento, fazendo menção em publicações científicas de seus nomes, quebrando o sigilo e compromisso ético assumido com o TCLE.

Alguns benefícios são esperados com a realização dessa pesquisa, entre eles podemos destacar: reflexões teóricas e práticas sobre o ensino de literatura na educação básica, uma proposta de ensino mais envolvente e significativa, onde alunos, professores e comunidade escolar possam usufruir da potência da literatura enquanto formação de sujeitos e despertar a curiosidade, criatividade, empatia e diversos outros sentimentos possíveis quando se consegue uma educação literária efetiva. Ou seja, esta pesquisa busca promover nos professores de língua portuguesa uma reflexão teórica e prática para contribuir no (re)pensar sobre as práticas educativas.

Por se tratar de pesquisa de campo, participante e de estudo de caso, as ações de coleta de dados colocam os pesquisadores diretamente em contato com os sujeitos de pesquisa em atuação com a realidade educativa. Para minimizar possíveis desconfortos e para que os procedimentos de coleta de dados ocorram de forma espontânea e sem constrangimento dos sujeitos envolvidos, optamos por buscar conhecer a realidade e o contexto escolar em que os sujeitos estão inseridos, no sentido de estabelecer um vínculo com os sujeitos, bem como conhecer o cotidiano e os espaços onde as ações educativas e o ensino acontecem, de acordo com a disponibilidades das instituições e dos sujeitos.

Como forma de minimização dos possíveis riscos e desconfortos do procedimento de coleta de dados, é fundamental que: (1) o pesquisador conheça o planejamento pedagógico do sistema, das escolas e dos sujeitos; (2) tenha em mãos um roteiro previamente planejado e estudado para que o fluxo das atividades ocorra naturalmente; (3) que se saiba qual dia acontecerá cada atividade da pesquisa, para que se possa obter os dados pretendidos;

Como forma de minimizar os riscos e desconfortos do procedimento de coleta de dados dos questionários foram efetivadas as seguintes ações: (1) apresentação dos objetivos e dos

procedimentos metodológicos da pesquisa de forma clara; (2) apresentação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido TCLE; (3) organização do ambiente para deixá-lo acolhedor e agradável para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados; (4) foi dito aos sujeitos da pesquisa para se sentirem à vontade para responder às perguntas de forma espontânea sem constrangimentos ou intimidação; (5) foi garantido o acesso aos resultados da pesquisa, como a transcrição e ao relatório da pesquisa/ texto da dissertação; (6) não foram aplicadas perguntas constrangedoras; (7) foi feita uma abordagem tranquila e amistosa com os sujeitos da pesquisa; (8) e tudo foi conduzido de forma tranquila e respeitosa.

Como o risco é baixo no desenvolvimento desta pesquisa, alguns desconfortos poderiam ser esperados, principalmente em relação aos respondentes dos questionários, que poderiam se sentir melindrados por terem suas respostas analisadas, além de terem que disponibilizar seu tempo para a realização da coleta de dados e contato com os pesquisadores. Foi deixado claro que os sujeitos poderiam desistir da participação na pesquisa quando desejassem.

Assim, embora se reconheça que toda pesquisa com seres humanos é passível de riscos, neste projeto de investigação seus efeitos foram minimizados a partir dos esclarecimentos dos objetivos e dos procedimentos metodológicos de coleta de dados para a realização da pesquisa com os sujeitos envolvidos; com a adoção do termo de livre consentimento esclarecido, no qual os participantes puderam ter suas dúvidas esclarecidas, bem como tiveram a opção de participar ou não do estudo. Além disso, as informações pessoais dos participantes não serão divulgadas, de forma a não gerar constrangimentos na divulgação de suas concepções, percepções e práticas pessoais e profissionais.

A pesquisa não trouxe custos, nem despesas materiais aos participantes, pois aconteceu em dia e local escolhidos pelos sujeitos, evitando deslocamentos impróprios ou inacessíveis, sendo realizada no próprio local de trabalho da cidade em que residem.

Os termos de aceite ou não da participação na pesquisa estão arquivados em pastas de documentos e permanecerão com a pesquisadora, assim como cópias digitalizadas e salvas em memória externa. E todas essas amostras e documentos estão salvos em memória externa e permanecerão com a pesquisadora arquivados por 5 anos e depois serão apagados.

Os dados foram transcritos e analisados tendo como objetivo a compreensão mais elaborada da temática da pesquisa e as análises foram fundamentadas em parte das teorias levantadas no estudo bibliográfico a fim contribuir nas discussões sobre o ensino de literatura no ensino médio na educação básica das escolas públicas de Minas Gerais. Desse modo os

resultados desta pesquisa são informações importantes a serem consideradas para a proposta de ensino de literatura que seja alinhada às diretrizes oficiais e promovam uma formação literária consistente no ensino médio, em consonância com a formação humana omnilateral.

4.1.1 BAGAGEM DOCENTE

A coleta de dados feita com os professores foi composta por informações da sua formação e demanda de trabalho, mais 6 questões teóricas. Foram aplicadas a 12 profissionais que trabalharam no ano de 2024 lecionando a disciplina de língua portuguesa, em uma escola estadual do interior de Minas Gerais.

Veja mais detalhes no Quadro 1:

Quadro 1: Informações sobre a formação e tempo de docência dos entrevistados

Professor	Formação inicial e complementares	Ano de formação ³	Experiência no ensino médio
A	Letras	2008	15 anos
B	Letras	1997	25 anos
C	Letras/Mestrado <i>Strictu Sensu</i> em Linguística.	2008	19 anos
D	3º período de Letras Português		8 meses
E	Letras	1990	34 anos
F	Letras/ Pós-graduação em Língua Portuguesa	1992	31 anos
G	Letras - Português e Inglês/ Pós-graduação em Educação Empreendedora	2007	2 anos
H	4º período de Letras Português		2 meses
I	Graduação em Letras/ Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	2005	19 anos
J	Letras	2017	7 anos
K	Letras UFV, Complementação UEMG, Artes e Espanhol UNIFRAN	1982	30
L	Pedagogia	2017	1 ano e meio

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Os dados apresentados na tabela revelam aspectos relevantes sobre a formação e a experiência dos docentes participantes. Em relação à formação docente, a maioria dos participantes possui formação em Letras, com graus variados (graduação e pós-graduação). Esse dado evidencia uma formação adequada para o ensino de literatura, mas também aponta possíveis diferenças nas abordagens adotadas, dependendo do nível de qualificação.

³ Os entrevistados foram orientados a colocar o ano da primeira formação.

Quanto ao tempo de experiência, observa-se uma ampla diversidade, que varia desde alguns meses de atuação até mais de 30 anos. Essa heterogeneidade permite analisar como a experiência pode influenciar as concepções e metodologias aplicadas ao ensino literário, destacando tanto a flexibilidade quanto os desafios enfrentados por professores em diferentes momentos de suas carreiras.

Observe o Quadro 2:

Quadro 2 – Informações complementares sobre os professores entrevistados

Professor	Instituição de formação		Atuação			Demanda	
	Privada ou pública	Modalidade	Cargos	Instituição	Níveis de ensino	Turmas	Alunos
A	Privada	Presencial	2	1	1	8	250
B	Pública	Presencial	2	2	2	5	200
C	Privada	Presencial	1	2	2	6	240
D	Privada	EaD ⁴	NR ⁵	NR	NR	NR	NR
E	Privada	Presencial	1	1	2	7	250
F	Pública	Presencial	1	1	1	4	120
G	Privada	Presencial	2	2	2	8	200
H	Pública	EaD	1	1	1	3	90
I	Privada	Presencial	1	1	1	5	120
J	Privada	EaD	1	1	1	4	150
K	Pública	Presencial	2	1	2	6	140
L	Pública	EaD	1	1	1	4	140

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

As análises desses dados apresentados revelam informações importantes sobre o perfil desses professores, uma variação na modalidade de formação que receberam: 7 cursaram a graduação presencial, enquanto 5 optaram pelo ensino a distância (EaD). Quanto às demandas de trabalho, os dados mostram uma diversidade no número de turmas e alunos atendidos.

Professores como A e G, que acumulam dois cargos, têm uma alta demanda, lidando com 8 turmas e até 250 alunos. Em comparação, docentes com apenas um cargo, como H e I, atendem a um número menor de turmas e alunos, com 3 a 5 turmas e cerca de 90 a 120 estudantes. Essa distribuição reflete as diferentes realidades de atuação docente e as condições de trabalho enfrentadas, como o acúmulo de funções em alguns casos.

As questões de caráter teórico, fundamentadas no livro de Rildo Cosson *Paradigmas de Ensino de literatura*, publicado em 2020, se estruturam em 6 perguntas que tinham os seguintes temas: 1) concepção de literatura; 2) valor da literatura; 3) objetivo de ensino; 4) metodologia; 5) papel do professor; 6) papel do aluno (questionário completo em anexo).

⁴ Educação à distância

⁵ Não respondeu

A seguir os dados da pesquisa serão apresentados em tabelas, que apresentam os dados quantitativos, e na sequência de cada tabela, são feitas análises. Desse modo, o Tabela 1 apresenta as informações sobre a concepção de leitura.

Tabela 1- Concepções de leitura

Concepção de Leitura ⁶		
Qual é o principal objetivo da leitura literária em sua prática docente?		
a) Transmitir valores morais e normas linguísticas.	8,3%	1 professor
b) Representar a identidade nacional.	16,6%	2 professores
c) Desenvolver a consciência estética e analítica.	-	-
d) Formar a identidade do sujeito.	16,6%	2 professores
e) Proporcionar uma experiência de linguagem literária pessoal, responsiva e interpretativa.	58,1%	7 professores
f) Outro:	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesta primeira questão os dados revelam que a maioria dos professores (58,1%) entende a leitura literária como uma experiência pessoal e responsiva. Essa perspectiva é alinhada ao paradigma contemporâneo de Rildo Cosson (2006), o letramento literário, quando o ensino de literatura tem como foco o movimento mais centrado no leitor e em sua subjetividade. Nesse contexto, a literatura é vista como um espaço de diálogo, no qual o leitor interage com o texto, mobilizando suas experiências e respondendo de forma ativa e pessoal. Essa abordagem privilegia o envolvimento emocional e a construção de sentido a partir do repertório individual do leitor, em oposição às práticas centradas exclusivamente no autor ou no texto.

A segunda maior parcela (16,6%) associa a leitura literária à formação da identidade do sujeito. Essa concepção também dialoga com um paradigma mais moderno, no qual a literatura contribui para o autoconhecimento e o desenvolvimento da subjetividade. Cosson (2020) reforça que essa abordagem reconhece a literatura como um espaço formador, onde o leitor se constrói ao se enxergar nas narrativas e ao interpretar os sentidos que elas evocam.

Com o mesmo percentual, 16,6% dos professores veem a leitura literária como meio de representar a identidade nacional, uma concepção característica de paradigmas mais tradicionais. Segundo Cosson (2020), essa perspectiva esteve muito presente na formação do cânone literário e na ênfase em autores e textos que sustentam um projeto de construção da identidade nacional. No entanto, sua menor adesão entre os professores analisados pode indicar uma transição para abordagens mais centradas no leitor e menos normativas.

⁶ Antes da aplicação do questionário foi explicitado claramente que a pesquisa tratava sobre leitura literária.

Além disso, apenas 8,3% consideram que a leitura literária deve servir para transmitir valores morais e normas linguísticas. Essa concepção está diretamente ligada a um paradigma normativo, no qual a literatura era vista como ferramenta de socialização para conformar comportamentos e reforçar o domínio da norma padrão. Cosson (2020) critica essa abordagem por reduzir a literatura a um instrumento didático, ignorando seu potencial crítico e transformador.

É significativo que nenhum professor tenha indicado o desenvolvimento da consciência estética e analítica como objetivo do ensino de literatura. Esse dado pode refletir uma lacuna na valorização do potencial formativo da literatura para desenvolver competências críticas, estéticas e interpretativas ou até mesmo um desconhecimento dos professores sobre o significado e a importância desses conceitos. Pode-se pensar que talvez esses professores durante sua formação não compreenderam plenamente sua relevância para a prática pedagógica, o que pode evidenciar uma necessidade maior de investimento em formação continuada e reflexões teóricas sobre literatura.

Nessa questão as implicações pedagógicas demarcam a predominância de concepções mais centradas no leitor (experiência pessoal e formação da identidade) indicando uma tendência positiva em direção a práticas mais dialógicas e menos prescritivas. No entanto, a baixa valorização de aspectos estéticos e analíticos pode apontar para um desequilíbrio, sugerindo que as práticas de ensino ainda carecem de uma abordagem mais ampla que considere tanto a experiência subjetiva quanto a análise crítica e estética do texto literário.

Na sequência, a próxima pergunta conceitual, com os dados expostos na Tabela 2:

Tabela 2 – Valor da literatura

Valor da Literatura		
Como você considera o valor da literatura no currículo escolar?		
a) Como um instrumento didático para formação de caráter.	16,6%	2 professores
b) Para fortalecer a identidade nacional.	16,6%	2 professores
c) Como uma marca da originalidade artística	8,3%	1 professores
d) Como espaço de representação social.	8,3%	1 professores
e) Para o desenvolvimento do hábito de leitura e formação de leitores crítico-criativos	66,4%	8 professores
f) Outro:	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A maioria dos professores (66,4%) considera que o valor da literatura no currículo escolar está ligado ao desenvolvimento do hábito de leitura e à formação de leitores críticos. Essa concepção se alinha ao paradigma contemporâneo destacado por Cosson (2006), que defende a literatura como uma prática que vai além do conteúdo factual ou informativo. Para o

autor a literatura deve proporcionar ao aluno uma formação integral, envolvendo não apenas a competência leitora, mas também a reflexão crítica sobre textos e realidades. Essa perspectiva prioriza o papel da literatura como ferramenta de construção de autonomia intelectual e análise contextual, preparando o estudante para interagir com a sociedade de maneira mais consciente.

Por outro lado, a visão de que a literatura é um instrumento didático para a formação de caráter foi apontada por 16,6% dos professores. Essa abordagem remete a paradigmas mais tradicionais, onde a literatura era valorizada por seu potencial de transmitir valores morais, éticos ou religiosos e de disciplinar comportamentos. Cosson (2020) critica essa concepção, pois ela reduz a literatura a uma função utilitária, ignorando sua capacidade de provocar questionamentos e abrir novas perspectivas ao leitor.

Outros 8,3% dos professores associam o valor da literatura à sua função como espaço de representação social, enquanto uma proporção igual enfatiza sua marca de originalidade artística. Ambas as visões indicam uma preocupação com aspectos fundamentais da literatura: *Representação social*, quando reflete uma compreensão de que a literatura serve para dar voz às diversas realidades e narrativas da sociedade. Isso está em sintonia com o papel da literatura de abordar questões de desigualdade, diversidade e relações humanas, como destacado por Cosson (2020); *originalidade artística*, quando valoriza a literatura como forma de arte, com sua capacidade de inovar linguisticamente e criar universos únicos. Embora menos reconhecida neste grupo, essa visão é crucial, pois a dimensão estética da literatura amplia a sensibilidade e o repertório cultural do leitor, algo que Cosson (2006) considera fundamental para a formação plena.

Nenhum professor apontou o fortalecimento da identidade nacional como o principal valor da literatura. Essa ausência reflete o distanciamento de um paradigma tradicional que associava a literatura ao nacionalismo, característica do ensino literário no século XX, especialmente no Brasil. Para Cosson (2020), essa perspectiva foi central na construção do cânone literário, mas hoje é insuficiente para atender às demandas de um ensino que privilegie a diversidade cultural e o pensamento crítico.

Assim os dados dessa questão revelam uma predominância da visão crítica e formativa da literatura, o que reflete um avanço significativo no entendimento de seu papel no currículo escolar. Contudo, a baixa valorização de aspectos estéticos e artísticos, bem como a menor ênfase na literatura como representação social, aponta para a necessidade de uma abordagem mais equilibrada, que integre: I - A formação crítica e leitora; II - A valorização da literatura

como expressão artística; III - A exploração de sua capacidade de representar e questionar realidades sociais.

Posteriormente, na Tabela 3, os dados apresentados são referentes aos objetivos de ensino:

Tabela 3 – Objetivo de ensino de literatura

Objetivo de Ensino		
Qual é o principal objetivo do ensino de literatura em sua visão?		
a) Formação de caráter e transmissão das normas linguísticas.	24,9%	3 professores
b) Formar o brasileiro como brasileiro.	-	-
c) Desenvolver a consciência estética do aluno.	-	-
d) Desenvolver a competência literária no aluno.	16,6%	2 professores
e) Garantir aos alunos novas e múltiplas experiências literárias.	58,1%	7 professores
f) Outro:	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A maioria dos professores (58,1%) aponta como principal objetivo do ensino de literatura a garantia de novas e múltiplas experiências literárias aos alunos. Essa visão reflete o paradigma do letramento literário, no qual o ensino de literatura busca ampliar os horizontes do leitor, promovendo contato com diferentes textos, estilos e perspectivas. Essa abordagem entende a literatura como um espaço de diversidade, onde os alunos podem explorar outras realidades, culturas e formas de pensar, contribuindo para uma formação mais ampla e reflexiva. Essa perspectiva é alinhada ao objetivo de formação de leitores críticos e sensíveis, que podem vivenciar a literatura como um processo transformador, capaz de desafiar suas percepções e estimular uma conexão significativa com os textos (Cosson, 2006).

Por outro lado, cerca de 24,9% dos professores associam o ensino de literatura à formação de caráter e à transmissão de normas linguísticas. Essa visão remete a paradigmas tradicionais, no qual a literatura é utilizada como ferramenta para disciplinar comportamentos ou reforçar a norma padrão da língua. Para Cosson (2020), embora esse objetivo tenha predominado no ensino literário do passado, ele limita o potencial crítico e estético da literatura, reduzindo-a a uma função utilitária e prescritiva.

Uma parcela menor (16,6%) vê no ensino de literatura o objetivo de desenvolver a competência literária dos alunos. Essa visão destaca a necessidade de formar leitores capazes de compreender e interpretar textos literários de maneira analítica, utilizando ferramentas e conceitos próprios da linguagem literária.

Nenhum professor indicou como objetivo do ensino de literatura a formação do brasileiro como brasileiro ou o desenvolvimento da consciência estética no aluno. Essa ausência reflete o declínio de paradigmas nacionalistas tradicionais, nos quais a literatura era usada para

consolidar a identidade nacional, muitas vezes de forma homogênea e centralizadora. Por outro lado, a falta de menção ao desenvolvimento da consciência estética evidencia uma lacuna significativa, pois, segundo Cosson, a literatura tem o potencial de estimular no aluno uma percepção mais sensível e crítica das formas artísticas, enriquecendo sua experiência cultural e humana.

Dessa maneira os dados da terceira questão sugerem que o ensino de literatura está evoluindo para valorizar mais a pluralidade de experiências literárias e a formação do leitor como um sujeito crítico. No entanto, a ênfase reduzida no desenvolvimento da competência literária e da consciência estética aponta para um desequilíbrio que pode limitar a profundidade da formação. Para avançar, seria importante: I - Integrar dimensões críticas e estéticas ao ensino de literatura, equilibrando a diversidade de experiências com o desenvolvimento analítico; II - Reforçar o papel formador da literatura, não apenas em termos de valores normativos, mas como uma prática de reflexão e transformação pessoal e social.

Seguindo as análises das informações coletadas, a Tabela 4, apresenta os dados sobre metodologia:

Tabela 4 – Metodologias de ensino de literatura

Metodologia		
Qual metodologia você utiliza com mais frequência em suas aulas de literatura?		
a) Analítico-descritivo com enfoque na decodificação.	16,6%	2 professores
b) Modelagem e imitação.	-	-
c) Análise crítica com foco no conteúdo do texto.	16,6%	2 professores
d) Práticas de leitura do texto literário.	8,3%	1 professores
e) Manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência de leitura.	58,1%	7 professores
f) Outro:	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A maioria dos professores (58,1%) indicou o uso frequente do manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência de leitura como metodologia em suas aulas. Essa prática reflete um movimento mais moderno no ensino de literatura, alinhado ao letramento literário, que prioriza a interação direta do aluno com o texto. Essa abordagem incentiva o envolvimento pessoal do leitor, permitindo que ele interprete o texto de forma responsiva e contextualizada, enquanto compartilha reflexões em grupo, enriquecendo a experiência coletiva de leitura. Essa metodologia coloca o foco no leitor e valoriza o ato de ler como um processo ativo e transformador, atendendo à demanda de formar leitores críticos e engajados, uma das principais preocupações de Cosson (2006).

Por outro lado, contrariando as perguntas anteriores, por volta de 16,6% dos professores utilizam o método analítico descritivo com enfoque na decodificação. Essa abordagem, típica de paradigmas mais tradicionais, enfatiza a análise técnica do texto, com foco na estrutura gramatical, vocabulário e interpretação literal. Embora útil em contextos específicos, Cosson (2020) observa que ela tende a ser limitada, pois ignora a dimensão estética, emocional e cultural da literatura, reduzindo o texto a um objeto de estudo formal.

Outros 16,6% destacaram o uso da análise crítica com foco no conteúdo do texto. Essa metodologia valoriza a interpretação do significado social e político das obras, conectando-as a questões contemporâneas ou históricas. Essa prática tem relevância no ensino, pois promove o desenvolvimento da consciência crítica nos alunos, mas, quando utilizada isoladamente, pode negligenciar o prazer da leitura e os aspectos estéticos da obra (Cosson, 2020).

Apenas 8,3% mencionaram as práticas de leitura do texto literário como metodologia principal. Essa abordagem se aproxima da experiência direta do leitor com o texto, mas pode não incluir etapas importantes de mediação ou aprofundamento crítico. Segundo Cosson (2006), práticas de leitura devem ser integradas a outras estratégias que contextualizam o texto, promovam reflexões e conectem a leitura à experiência do aluno.

Nenhum professor apontou o uso da modelagem e imitação como metodologia. Essa prática, frequentemente associada a paradigmas normativos, era comum no passado e centrava-se na reprodução de estilos ou técnicas literárias dos autores clássicos. Sua ausência nos dados reflete o declínio de abordagens prescritivas no ensino de literatura, alinhando-se às críticas à inadequação desse método para a formação de leitores críticos e autônomos.

Os dados indicam um avanço no uso de metodologias que colocam o texto literário e a experiência do leitor no centro do ensino, sinalizando uma valorização da interação direta com as obras e do compartilhamento reflexivo. No entanto, a baixa utilização de práticas que integram leitura, análise crítica e aprofundamento estético aponta para a necessidade de um equilíbrio maior entre os diferentes enfoques, permitindo que o ensino de literatura explore todas as dimensões possíveis.

Em seguida, apresenta-se a Tabela 5, que reúne as concepções sobre a função do professor de literatura. Ela sintetiza as diferentes visões que os sujeitos da pesquisa demonstraram em relação ao papel docente nesse campo específico do conhecimento, , revelando as diferentes percepções. mais tradicionais as mais contemporâneas.

Tabela 5 – O papel do professor

Papel do Professor		
Como você define seu papel enquanto professor de literatura?		
a) Como autoridade, detentor e transmissor do conhecimento.	16,6%	2 professores
b) Como transmissor da história da literatura.	-	-
c) Como um expert, promovendo uma atividade para poucos.	-	-
d) Como um leitor modelo e mediador-animador da leitura.	16,6%	2 professores
e) Como um guia ou condutor da experiência literária planejada.	66,4%	8 professores
f) Outro:	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A maioria dos professores se vê como guias no processo de leitura, enfatizando o papel de conduzir os alunos na interação com o texto literário. Essa percepção reflete um paradigma contemporâneo, no qual o professor atua como um facilitador, ajudando os alunos a explorar a literatura de forma significativa e pessoal. Segundo Cosson (2020), esse enfoque permite que o ensino de literatura promova a construção de sentidos de maneira compartilhada, colocando o texto e o leitor em diálogo constante.

Um grupo menor ainda se identifica como detentor e transmissor do saber literário. Essa visão está associada a paradigmas tradicionais, em que o ensino é centrado no professor como fonte de conhecimento, e o aluno assume um papel mais passivo. Para Cosson (2020), essa abordagem limita a autonomia dos alunos, tornando a literatura um objeto de análise fixa, ao invés de um espaço dinâmico de interação e transformação.

Outro grupo de professores se define como leitores modelos e animadores da leitura, buscando inspirar os alunos por meio de seu próprio engajamento com os textos. Essa prática está alinhada com os paradigmas interativos, nos quais o professor desempenha um papel de mediação ativa, incentivando o prazer e a reflexão crítica na leitura.

E como encerramento da coleta de dados com os professores, a Tabela 6, a questão buscou mostrar a compreensão dos professores sobre a função do aluno nas aulas de literatura:

Tabela 6 – O papel do aluno nas aulas de literatura

Papel do Aluno		
Qual o papel do aluno nas suas aulas de literatura?		
a) Como autoridade, detentor e transmissor do conhecimento.	-	-
b) Como transmissor da história da literatura.	8,3%	1 professor
c) Como um expert, promovendo uma atividade para poucos.	24,9%	3 professores
d) Como um leitor modelo e mediador-animador da leitura.	24,9%	3 professores
e) Como um guia ou condutor da experiência literária planejada.	41,5%	5 professores
f) Outro:	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados mostram que a maior parte, 41,5% dos professores enxergam o aluno como protagonista no processo de leitura, participando ativamente das experiências literárias. Essa visão reflete o paradigma da interação e da formação crítica, em que o discente não é apenas receptor, mas co-construtor do conhecimento literário.

Outro grupo, 24,9%, considera o aluno como foco das atividades, com ênfase na prática da leitura. Essa abordagem reforça a ideia de que o aluno deve ser incentivado a vivenciar e praticar a leitura de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento do hábito leitor e da autonomia crítica.

Para um quarto dos professores, o papel do aluno é o de um cidadão em processo de formação, participando ativamente da aprendizagem. Essa visão é alinhada com o paradigma que vê a literatura como um instrumento de formação ética, social e crítica, destacando seu papel humanizador e reflexivo. E, um número reduzido, 8,3% de professores considera o aluno como um aprendiz da história literária nacional.

Nenhum professor enxerga o aluno como passivo ou limitado à memorização de conteúdos. Essa ausência reflete um avanço significativo em direção a práticas pedagógicas mais participativas e centradas no estudante.

Os dados analisados revelam que a prática dos professores entrevistados se alinha, majoritariamente, aos paradigmas contemporâneos descritos por Cosson (2006, 2020). Eles priorizam o envolvimento ativo dos alunos na leitura, a vivência de múltiplas experiências literárias e a mediação do professor como guia e facilitador. Isso indica uma ruptura com os paradigmas tradicionais, que se concentravam na transmissão de conhecimento normativo, no estudo da história literária e na centralização do professor como autoridade.

E assim, as características predominantes do paradigma contemporâneo nos professores entrevistados foram: 1) Valorização do texto literário como experiência pessoal, reflexiva e interativa; 2) Papel ativo e colaborativo do aluno no processo de aprendizagem; 3) Professor como mediador e facilitador, em vez de transmissor exclusivo do conhecimento.

Os professores demonstraram compreender a literatura como um espaço para proporcionar experiências múltiplas e significativas, com foco no desenvolvimento do hábito de leitura e na formação de leitores críticos. Essa visão reflete uma valorização do texto literário como instrumento de reflexão e transformação, priorizando o diálogo do leitor com o texto e o estímulo à interpretação pessoal e coletiva. Essa abordagem também se manifesta na metodologia mais utilizada, o manuseio do texto literário e o compartilhamento da leitura, que

favorecem o envolvimento emocional e cognitivo dos alunos, colocando-os como participantes ativos e protagonistas do processo de ensino.

O papel do professor, majoritariamente entendido como guia e condutor, complementa esse paradigma ao enfatizar o incentivo à vivência da literatura como algo dinâmico e interativo. Por outro lado, a visão do aluno como participante ativo, colaborador e cidadão em formação reforça uma perspectiva educativa que busca integrar a literatura à formação integral, conectando a prática leitora às dimensões ética, social e cultural da educação.

Apesar desses avanços, algumas lacunas indicam a necessidade de ampliar a prática pedagógica. A baixa valorização de objetivos como o desenvolvimento da consciência estética, da competência literária e a exploração do texto como objeto artístico mostra que ainda há um caminho a ser percorrido para integrar de maneira equilibrada todas as dimensões formativas da literatura. Além disso, a persistência de concepções normativas em menor escala, como a transmissão de normas linguísticas ou valores morais, sugere que resquícios de paradigmas tradicionais ainda influenciam as práticas de alguns professores.

Em síntese, as práticas desses professores apontam para um ensino de literatura em transição, majoritariamente alinhado às demandas de um paradigma contemporâneo, mas que pode se beneficiar de uma maior integração entre as dimensões subjetiva, crítica e estética da literatura. Esse equilíbrio pode fortalecer ainda mais o papel da literatura como um espaço de formação de leitores críticos, sensíveis e éticos, capazes de compreender e agir sobre a realidade de forma transformadora.

4.1.2 BAGAGEM DISCENTE

Para investigar a perspectivas dos alunos, foi realizada uma pesquisa de campo, utilizando como instrumento principal um questionário. O objetivo foi coletar informações diretas sobre as percepções dos discentes, suas experiências e opiniões relacionadas ao tema investigado, a partir de 7 questões que mesclaram perguntas objetivas e subjetivas, possibilitando uma análise quali-quantitativa para embasar os resultados desta pesquisa. A aplicação do questionário buscou garantir a representatividade da amostra e a confiabilidade dos dados, fornecendo subsídios para a compreensão aprofundada dos aspectos abordados sobre a temática.

Nesse intuito, considere o Quadro 3, que apresenta as percepções dos alunos sobre o conceito de literatura:

Quadro 3 – Conceito de literatura

Questão 1 ⁷	1. Literatura na escola é:
Aprendizado escolar	13 marcações
Aprendizado sobre a vida	7 marcações
Outro	<ul style="list-style-type: none"> • É um aprendizado para melhorar a memorização sobre tudo no mundo; • Aprendizado escolar e para a vida • Os dois (duas menções); • Aprendizado sobre tudo.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A primeira das 7 questões investigava como eles percebem a literatura. A maioria, 56,5% a veem como aprendizado escolar, ou seja, os alunos associam a literatura na escola ao aprendizado relacionado ao ambiente escolar, como conteúdos formais e curriculares. Por outro lado, uma parte significativa (30,4%) compreende o papel da literatura como aprendizado sobre a vida.

Os outros 13,1% deram respostas abertas que apontam diversas possibilidades ou perspectivas amplas de aprendizagem, como melhorar a memorização ou aprender sobre tudo. Houve respostas combinadas: alguns alunos mencionaram que a literatura contribui tanto para o aprendizado escolar quanto para a vida, proporcionando uma integração entre o mundo acadêmico e o cotidiano. Exemplos: "*Aprendizado escolar e para a vida*", "*Os dois*" e outras respostas indicam que a literatura promove um aprendizado geral que extrapola categorias específicas: "*Aprendizado sobre tudo no mundo*" e "*Aprendizado sobre tudo*".

Por conseguinte, essas observações mostram que há uma percepção diversificada do papel da literatura, com algumas aulas regularizando sua função multidimensional, por um lado, mostrando que a literatura é amplamente percebida como uma ferramenta para o aprendizado escolar, o que reflete sua associação com o currículo formal, possivelmente pela forma que alunos têm contato com a literatura na escola. No entanto, um número significativo de alunos também vê como um meio de aprendizagem sobre a vida, revelando a sua capacidade de gerar reflexões pessoais e existenciais. As respostas abertas apontam uma compreensão mais

⁷ Os alunos foram orientados a marcar mais de uma questão de acordo com seu entendimento.

complexa e integrada, mostrando que, para alguns, a literatura transcende categorias fixas e oferece uma experiência de aprendizagem holística.

No Quadro 4 há o direcionamento da pesquisa:

Quadro 4 – A função da literatura na escola

Questão 2	A literatura na escola tem função de:
me ajudar a tirar nota no ENEM ou do bimestre	10 marcações
aprender sobre mim, sobre o outro, sobre a sociedade	10 marcações
outro	<ul style="list-style-type: none"> • Os dois (duas menções); • Você melhora a leitura, conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A segunda questão indagou sobre a função da literatura na escola, as perguntas colocaram dois focos que tiveram quantidade de respostas iguais (43,5%): 1) desempenho acadêmico, ou seja, a literatura é um meio instrumental voltado para obter boas notas em avaliações escolares e no ENEM; 2) aprendizado reflexivo, a associação da literatura ao aprendizado sobre si mesmos, os outros e a sociedade. Isso destaca o papel humanizador da literatura, capaz de provocar reflexões e desenvolver empatia e pensamento crítico. Apenas três alunos (13,1%) deram respostas mais conciliatórias, dois mencionaram que a literatura desempenha ambas as funções e um destacou o papel da literatura na melhoria da leitura e do conhecimento em geral.

Essas duas percepções com maioria de respostas retratam a literatura em duas funções, instrumental e reflexiva. A primeira, associa a literatura à obtenção de boas notas refletindo o impacto de uma abordagem escolar focada em resultados mensuráveis, como provas e exames. Esse dado pode ser lido como um indicativo de que muitos alunos relacionam a literatura mais ao desempenho acadêmico do que à experiência cultural ou pessoal. Quanto à segunda função, reflexiva, a associação entre literatura e aprendizado sobre si, o outro e a sociedade revela um reconhecimento do valor formativo da literatura. Essa perspectiva reflete o potencial da literatura em fomentar autoconhecimento, habilidades socioemocionais e compreensão das dinâmicas sociais.

As respostas abertas sugerem uma percepção integradora sobre o papel da literatura. Elas apresentam três pontos importantes: 1) Melhoria de habilidades gerais: "*Você melhora a leitura, conhecimento...*", este aluno (a) enfatiza a literatura como um recurso para desenvolver

competências essenciais, como a leitura e o aprendizado em geral. Essa resposta ultrapassa a função escolar ou reflexiva, destacando a literatura em uma de suas faces para além da escola. Pode-se destacar também duas respostas que conciliam as duas funções sugeridas, em que percebem a literatura como algo que combina suas dimensões acadêmicas e reflexivas. Eles reconhecem tanto a importância instrumental para avaliações (como ENEM ou provas) quanto o papel transformador no aprendizado pessoal e social. Logo, essas respostas demonstram que há alunos que compreendem a literatura de forma multifuncional, atribuindo a ela um caráter prático-acadêmico e, ao mesmo tempo, formativo e reflexivo.

Ademais, o Quadro 5 amplia a questão:

Quadro 5 – A abordagem do texto literário

Questão 3	Literatura na escola
É minha aula preferida porque...	1 marcação
lemos trechos na maior parte das vezes ou sempre	3 marcações
lemos obras inteiras	Nenhuma marcação
estudamos mais o contexto histórico e estilos de época	18 marcações
não gosto das aulas de literatura	4 marcações

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na percepção da literatura na escola, os dados demonstram ênfase no trabalho pedagógico focado no contexto histórico e estilos de época: a maioria dos alunos (69,6%) indicou que as aulas de literatura são voltadas para o estudo de períodos históricos e movimentos literários. Isso sugere uma abordagem tradicional, com foco na contextualização histórica e estilística das obras, mas possivelmente sem articulação com a leitura aprofundada dos textos. E 13% relataram que frequentemente as aulas se baseiam em trechos literários.

E ainda, 17,4% assumiram não gostar das aulas de literatura e apenas um aluno indicou a aula de literatura como sua favorita. Esse dado reflete um baixo engajamento emocional ou preferência dos alunos em relação à disciplina. E, ao contrário do que foi identificado nas concepções dos professores, que declararam se identificar com o letramento literário, na prática não há o trabalho com a literatura nesta perspectiva teórica pois nenhum aluno afirmou que a escola proporcionou a leitura de obra literária integral.

Diante disso, a ênfase no contexto histórico e nos estilos de época supõe uma abordagem tradicional, muito associada à história literária. Embora importante, essa prática, se não tomada

de forma crítica e dialética, pode não contribuir adequadamente para a formação dos alunos. E mais, a predominância da leitura de trechos e a ausência de leitura de obras completas podem limitar a experiência literária; pois a leitura fragmentada pode ser útil em alguns contextos, mas, se predominante, pode impedir que os alunos desenvolvam uma relação mais profunda e crítica com o texto literário. E por fim, a preferência isolada (1 pessoa) por literatura pode sugerir que, embora a disciplina tenha potencial para ser cativante, ela não está sendo explorada de forma significativa para a maioria dos alunos.

Desse modo, os dados dessa questão revelam um ensino de literatura que parece excessivamente voltado para o contexto histórico e movimentos literários, em detrimento da leitura, discussão literária e estudo sistemático e crítico, o que pode estar contribuindo para o desinteresse de parte dos alunos, especialmente pela ausência de leitura de obras completas ou de práticas que tornem a literatura mais significativa para a formação desses sujeitos envolvidos no processo educativo.

Na sequência, o Quadro 6 apresenta a associação subjetiva que os alunos estabelecem entre a literatura e suas próprias vivências, sentimentos e experiências pessoais. Essa relação evidencia como a leitura literária pode ultrapassar o campo do conteúdo escolar e tocar aspectos existenciais, afetivos e identitários dos estudantes. Dessa maneira, a análise dessas percepções permite compreender o potencial da literatura como mediadora de sentidos e como ferramenta formativa dos sujeitos inseridos no ensino médio:

Quadro 6 – Literatura e suas vidas

Questão 4	Na minha vida é
Nada	3 marcações
Minha diversão nas horas vagas	5 marcações
Onde reflito	16 marcações

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Em relação a literatura e a vida deles, 65,2% identificaram a literatura como espaço de reflexão, a maioria vê a literatura como um meio para refletir, mostrando que ela é percebida como suporte para questionar, compreender e interpretar suas próprias experiências e o mundo. Outros 21,7%, um número razoável de alunos, enxerga a literatura como uma atividade de lazer, sugerindo que alguns têm uma relação espontânea e prazerosa com a leitura. E apenas 3 alunos (13%) afirmaram que a literatura não tem papel em suas vidas, indicando um possível distanciamento ou falta de interesse por essa prática cultural.

Na sequência, os questionamentos foram direcionados para a prática leitora dos estudantes, buscando compreender não apenas se leem, mas o que, como e por que leem. O Quadro 7 descreve as respostas obtidas, revelando hábitos, motivações e obstáculos enfrentados no contato com a leitura, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar:

Quadro 7 – As práticas leitoras

Questão 5 ⁸	Eu leio
não leio	6 marcações
Opção de resposta subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Leio frequentemente livros religiosos. • Qualquer livro que possa me prender; • Livros de vários gêneros; • Livros românticos, terror, suspense, poemas e mangás; • Sim, porque acho importante e gosto; • Leio; • Leio nas horas vagas para passar o tempo; • Nenhum lugar; • Pouco; • Às vezes; • Leio bastante sobre conhecimento de si próprio e poder; • Por hábito de conhecimento e <i>hobbie</i>.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Essa questão foi aberta e a partir do enunciado “Eu leio”, com duas opções a serem respondidas: a primeira, “não leio”, e a segunda um quadro para ser preenchido, deixando em aberto para que escrevessem sobre o que leem.

As respostas foram agrupadas em categorias que representam os diferentes padrões de leitura mencionados: Não leio: 6 respostas; leio com frequência (qualquer gênero ou motivo): 8 respostas; leio ocasionalmente (pouco ou às vezes): 4 respostas; Leitura com foco específico (gêneros ou interesses específicos): 5 respostas. Analisando as respostas, tem-se que 35% lê com frequência, ou seja, por volta de um terço dos alunos demonstra ter um hábito regular de leitura, variando entre textos de diferentes gêneros e interesses pessoais. Já 26%, um número significativo de alunos, afirmou que não lê, sugerindo um desinteresse ou falta de motivação para a prática da leitura. Por outro lado, 22% fazem leituras com foco mais específico, esse grupo menciona leituras relacionadas a gêneros ou temas específicos, como livros religiosos,

⁸ Nesta questão houve um problema de elaboração, não foi especificado que se tratava de leitura literária, o que gerou uma diversidade de respostas que não denotaram com clareza o objetivo principal da pesquisa.

autoconhecimento, romances, terror, suspense e mangás. E o último grupo, 17% que leem ocasionalmente, indicam que o hábito de leitura não está consolidado.

O grupo que lê com frequência, 8 alunos, demonstra um engajamento positivo com a leitura, seja por hábito, interesse em diferentes gêneros ou como passatempo. Respostas como *"leio frequentemente livros religiosos"* e *"por hábito de conhecimento e hobbie"* indicam uma relação satisfatória e variada com a leitura. No entanto, por não estar especificado no enunciado que se tratava de leitura literária, parte significativa, declarou que a leitura está relacionada a interesses específicos, como temas religiosos, gêneros populares ou autoconhecimento. Em uma análise geral, os dados revelam uma diversidade de práticas de leitura entre os alunos, mas também um número expressivo (26%) que afirma não ler. Apesar de haver alunos com hábitos estabelecidos, há também os que leem esporadicamente ou pouco, sugerindo que o estímulo ao hábito de leitura ainda pode ser mais bem trabalhado.

Ademais, os questionamentos caminharam para os ambientes de leitura, o Quadro 8 traz detalhes:

Quadro 8 – Os lugares onde leem

Questão 6	Onde leio
Opção de resposta subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> • Em casa e escola (digitais e físicos); • Em casa, escola, autoescola, serviço; • Em meu quarto; • Em casa na escola e igreja; • Em casa; • Na cama antes de dormir; • Livros físicos, Kindle, PDF, online; • Quando sobre tempo, gosto de ler em casa ou embaixo de uma árvore; • Em casa (4 menções); • Livros, tablete; • Escola, casa e outros; • Na biblioteca da escola ou em casa mesmo; • Em qualquer lugar; • Celular.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Em seguida, foi investigado o lugar onde leem. As respostas foram agrupadas em categorias que representam os locais e condições de leitura mencionados: casa, 11 respostas diretas; casa e outros locais, 5 respostas (incluem escola, quarto, cama, entre outros); escola, 4 respostas diretas ou em combinação com outros locais; lugares variados ou sem restrição

específica, 2 respostas; outros mencionaram o suporte onde leem, os meios tecnológicos de leitura, 3 menções específicas (celular, tablete, Kindle, PDF, online).

No geral pode-se concluir que a leitura em casa é predominante (65%), a maioria dos alunos indicou que lê em casa, seja de forma isolada ou combinada com outros locais. Esse dado reflete que o ambiente doméstico é o principal espaço de leitura, o que pode estar associado a maior conforto ou privacidade. Já 21,7%, indicou casa e outros locais, combinando casa, escola, serviço ou igreja, indicando que a leitura pode ocorrer em diferentes contextos dependendo da rotina. Por outro, apenas 17,4% citaram o ambiente escolar como espaço de leitura, ambiente que deveria ser um local privilegiado da leitura escolhida e orientada por um especialista. Assim também, outros 8,7% afirmaram ler "*em qualquer lugar*" ou "*embaixo de uma árvore*", mostrando flexibilidade em relação aos locais de leitura, sugerindo que encontram momentos para ler em diversas situações. Os meios tecnológicos (13%) mencionados indicam que alguns discentes combinam métodos tradicionais e modernos, adaptando-se às possibilidades oferecidas pelas tecnologias.

Por último, no Quadro 9, foram questionados sobre os suportes de leitura e incentivo para a prática leitura:

Quadro 9 – Suportes, apoio familiar e frequência de leitura

Questão 7⁹	Sobre seus hábitos de leitura
tenho livros físicos	13 marcações
leio digitais	9 marcações
leio só na escola mesmo	2 marcações
alguém na minha família gosta e lê literatura	4 marcações
eu gosto de ler textos literários	1 marcação
já li de 1 a 5 livros literários	2 marcações
nunca li um livro inteiro	2 marcações
já li mais de 5 livros	7 marcações
não leio literatura. Porque...	2 marcações

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

⁹ Nessa questão também foi identificado erros de elaboração, o agrupamento de opções em uma questão não ajudou no levantamento de dados, se as questões fossem organizadas separadamente as informações poderiam ter sido mais específicas, o que enriqueceria a pesquisa.

A última questão tentou captar o perfil de leitura e hábitos literários dos respondentes, como o acesso, interesse, frequência e contexto familiar. Veja abaixo os 9 itens sugeridos para a indicação dos alunos: I - Possuem livros físicos, 13 respostas; II - Leem textos digitais, 8 respostas; III - Leem apenas na escola, 2 respostas; IV - Têm familiares que leem literatura, 4 respostas; V - Gostam de ler textos literários, 1 resposta; VI - Já leram de 1 a 5 livros literários, 2 respostas; VII - Nunca leram um livro inteiro, 2 respostas; VIII - Já leram mais de 5 livros literários, 7 respostas; IX - Não leem literatura, 2 respostas.

Ou seja, 56,5%, mais da metade dos alunos, indicaram ter livros físicos, o que demonstra acesso a material de leitura no formato tradicional; também demarcaram a leitura digital, 34,8%, com presença significativa entre os alunos, indicando a relevância das tecnologias para o hábito de leitura. Em contrapartida, a família tem pouca influência declarada sobre o tema, 17,4%, isto é, apenas 4 alunos indicaram ter familiares que gostam de literatura, mostrando que, para a maioria, a leitura não é um hábito compartilhado no núcleo familiar. E novamente a escola aparece em pequeno destaque quanto à leitura, somente 8,7% restringem a leitura ao ambiente escolar, sugerindo que, para a maioria, a leitura ocorre em outros contextos.

E, para alarmar a questão da literatura na escola, apenas um aluno (a) afirmou gostar de ler textos literários (4,3%), o que deixa interrogações, considerando o conjunto das perguntas, e valor que a sociedade, família, escola e o próprio indivíduo atribuem à leitura literária. Essa baixa adesão à leitura literária sugere a necessidade de reflexão sobre estratégias para incentivar o hábito desse tipo específico de leitura, especialmente no contexto escolar, que poderia desempenhar um papel mais ativo na formação de leitores críticos e específicos. Além disso, destaca-se a importância de fomentar a leitura como prática cultural valorizada tanto na família quanto na sociedade em geral, reforçando seu impacto no desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes.

Quanto ao levantamento sobre o quantitativo de leitura, revelou diferentes níveis de engajamento entre os alunos. O grupo mais expressivo, com 30,4%, já leu mais de cinco livros literários, demonstrando um hábito de leitura mais consolidado e possivelmente um interesse maior por leitura. Por outro lado, 8,7% afirmaram ter lido entre um e cinco livros, o que pode indicar um contato inicial ou esporádico com a leitura de textos. Um dado preocupante é que 8,7% dos alunos nunca leram um livro inteiro, o que aponta para desafios tanto no engajamento quanto no acesso a obras que despertem interesse. Além disso, o mesmo percentual, 8,7%, declarou que não lê literatura, evidenciando a falta de hábito ou interesse por esse tipo de leitura.

Esses números reforçam a necessidade de ações que promovam a leitura de forma mais abrangente e acessível.

Desse modo, a análise dos dados revela importantes considerações sobre os fatores que influenciam o hábito de leitura entre os alunos. Se o acesso ao material físico e digital é aparentemente amplo, então a disponibilidade não é o principal obstáculo, mas sim a adequação do conteúdo aos interesses dos jovens, que pode ser decisiva para despertar maior engajamento. No âmbito familiar, a baixa influência de familiares leitores sugere um ambiente pouco propício ao desenvolvimento da leitura como prática cultural, o que pode limitar o estímulo e a valorização dessa atividade. Quanto ao engajamento literário, observa-se uma grande disparidade: enquanto alguns alunos possuem um hábito consolidado, outros apresentam pouca ou nenhuma relação com a literatura, o que destaca a relevância de um trabalho com o texto literário tendo esse cenário como ponto de partida. Por fim, a rejeição à literatura por parte de alguns estudantes pode refletir métodos educativos menos eficazes ou a falta de identificação com os temas abordados, reforçando a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e inclusiva no incentivo à leitura.

Assim, com base na análise dos dados coletados com os alunos, fica evidente a necessidade de ações direcionadas para ampliar e fortalecer o hábito de leitura literária entre os alunos. Embora muitos possuam acesso a materiais físicos e digitais, a falta de identificação com os textos disponíveis e o reduzido estímulo familiar comprometem a formação de leitores engajados. Além disso, a disparidade nos níveis de engajamento literário reforça a importância de estratégias personalizadas que considerem as diferentes realidades dos alunos. Nesse contexto, também é essencial repensar o trabalho pedagógico com a literatura, muitas vezes ainda centrado em abordagens tradicionais, que podem propiciar um diálogo efetivo entre a obra, o leitor e o mundo, impedindo um contato reflexivo e atento sobre o fazer literário produzido pela humanidade atual e do passado. Assim, iniciativas como a promoção de clubes de leitura, a diversificação dos gêneros literários, a valorização de recursos digitais e o trabalho gradual com leitores iniciantes são fundamentais. Essas ações podem não apenas ampliar o acesso e o interesse pela leitura, mas também consolidá-la como prática cultural e educacional significativa.

4.2 BAGAGEM TEÓRICA

Ao longo deste trabalho, percorremos diferentes caminhos para compreender os desafios e possibilidades do ensino de literatura na educação básica. Desde o primeiro capítulo, em que nos debruçamos sobre as contribuições teóricas de autores como Teresa Colomer (2010, 2020), Rildo Cosson (2006, 2020) e Maria Amélia Dalvi (2013, 2023a, 2023b, 2024a, 2024b), até as discussões dos documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e os Planos de Curso analisados no capítulo seguinte, o objetivo foi traçar um panorama amplo e fundamentado sobre ensino de literatura no ensino médio. Esse percurso contribuiu para a coleta de dados e análises da pesquisa de campo com professores e alunos, revelando nuances significativas das práticas e percepções em torno do ensino de literatura no cotidiano escolar.

Agora, na conclusão desta jornada, é essencial retomar os diálogos teóricos e os dados levantados, buscando conectar as reflexões realizadas às necessidades e possibilidades práticas identificadas. A proposta aqui apresentada partiu do entendimento de que o ensino de literatura deve transcender a mera decodificação de textos ou o cumprimento de metas curriculares, para existir como uma possibilidade de experiência significativa e formativa. Para tanto, fundamentado nas perspectivas teóricas debatidas, nos direcionamentos curriculares e nas evidências coletadas na comunidade escolar, pode-se propor estratégias pedagógicas que promovam o envolvimento crítico, a criatividade e a valorização da literatura como uma forma de conhecer e transformar o mundo.

Essas estratégias buscam integrar teoria e prática de forma articulada, considerando a complexidade do contexto educacional e as demandas específicas dos professores e alunos. O que se propõe, portanto, é um conjunto de caminhos que possam ser adaptados às realidades locais, respeitando a diversidade de experiências e expectativas, mas sem perder de vista a importância de consolidar o espaço da literatura como parte central da formação integral do sujeito.

Desse modo, a perspectiva aqui apresentada enfatiza a importância de superar posturas dogmáticas e ecletismos superficiais ao articular diferentes abordagens teóricas no ensino de literatura. O dogma, caracterizado por uma adesão rígida a uma única linha de pensamento, pode limitar a compreensão do texto literário ao desconsiderar a riqueza de contribuições provenientes de outras perspectivas. Por outro lado, o ecletismo superficial, que combina teorias de forma indiscriminada e sem consistência epistemológica, enfraquece a profundidade da análise e compromete a construção de um entendimento sólido.

Nesse contexto, a ideia de unidade na diversidade surge como um caminho produtivo para integrar diferentes correntes de pensamento, respeitando suas especificidades e explorando seus pontos de interseção. No ensino de literatura, essa abordagem permite que o texto literário seja compreendido em suas múltiplas dimensões – estética, histórica, cultural e simbólica – sem reduzir sua complexidade a uma única visão.

Promover a unidade na diversidade no ensino de literatura significa reconhecer que cada abordagem teórica tem algo a contribuir para o entendimento do texto literário e de seu papel na formação humana. Essa postura dialógica e integrada favorece uma análise mais rica e transformadora, conectando o texto às experiências do leitor e às questões sociais e culturais que o cercam. Assim, a literatura é compreendida não apenas como objeto de estudo, mas como um campo de interações dinâmicas, capaz de estimular tanto a criticidade quanto a empatia nos estudantes.

Nesta feita, buscando uma unidade na diversidade, sabendo da complexidade da literatura, teorias atinentes a ela, da sociedade, tendo a escola como lugar privilegiado de acesso à literatura e a compreendendo como objeto de conhecimento historicamente construído, é preciso ponderar, e Ivanete Bernardino Soares (2023, p.3) alerta:

[...] não se pode perder de vista que a literatura é uma instituição social e, portanto, um produto da cultura e de certas rotinas historicamente situadas. As práticas que vão se estabelecendo dentro do campo literário assim constituído geram, em cadeia, modos de agir e sentir regulados por instâncias internas a ele. Assim, escritores, leitores comuns, críticos literários, mediadores de leitura, professores, livreiros, editores, membros de academias de Letras e outras agremiações literárias, por exemplo, vão cristalizando, numa memória coletiva, estilos de comportamento que indicam certa tipicidade de condutas que, na ausência de uma lente crítica, pode parecer uma característica orgânica e inata às pessoas que a praticam.

Com isso a importância de compreender a literatura como uma instituição social, profundamente enraizada na cultura e nas práticas históricas que a moldaram e, por isso, um campo dinâmico de estudo, constituído por diferentes agentes e práticas que interagem continuamente para formar uma memória coletiva. Melhor dizendo, essas práticas, ao se consolidarem ao longo do tempo, criam modos de agir e sentir específicos, regulados por normas e convenções que pertencem ao próprio campo literário. Nesse sentido, o texto evidencia que escritores, leitores, críticos, professores, editores e outros agentes desempenham papéis fundamentais na formação e perpetuação dessas práticas, que acabam por construir uma "tipicidade de condutas". Sem uma análise crítica, essas condutas podem ser erroneamente

interpretadas como características intrínsecas ou naturais, quando na verdade são fruto de um processo histórico-cultural. Essa perspectiva é crucial para desnaturalizar as práticas literárias, reconhecendo-as como construções sociais e históricas que refletem interesses, valores e contextos específicos.

Portanto, o trecho também sugere a necessidade de uma "lente crítica" para investigar e questionar essas práticas. Isso é especialmente relevante no ensino de literatura, que não pode se limitar à reprodução de tradições ou valores cristalizados, mas deve incentivar a reflexão crítica sobre como essas práticas foram constituídas e quais implicações têm na formação dos leitores e na compreensão da literatura como um fenômeno social e cultural. Tal abordagem amplia a visão sobre a literatura, conectando-a às questões humanas, sociais e históricas que permeiam sua existência e recepção.

No apêndice A, que pode ser interpretado como uma linha cronológica do ensino de literatura no Brasil, o letramento literário é apresentado como uma atualização dos conceitos desenvolvidos anteriormente no trabalho pedagógico com a literatura nas escolas brasileiras. Nesse contexto, ao abordar o percurso até a teorização do letramento literário, Cosson destaca essa apropriação da linguagem literária como um:

[...] processo de escolarização da literatura. [...] A Proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda a comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas vai além da escola, pois fornece a cada aluno e o conjunto deles de maneira própria de viver o mundo. (Cosson, 2006, p.12)

Ou seja, busca renovar o ensino de literatura, e isto se constata em alguns pontos importantes: na aceitação dos conflitos teóricos sobre a passagem do texto literário para conteúdo escolar (sequências didáticas); assim como defender a leitura literária da obra como fundamental, valorizando o ato de ler e escrever como práticas sociais relevantes e necessárias à formação dos sujeitos. É promissor quando reforça a subjetividade dos leitores e as possibilidades dialógicas entre os sujeitos, em contato com várias obras, de diversas linguagens e suportes, em um trabalho pedagógico que propicie atitudes responsivas e ativas dos alunos.

Outras contribuições do letramento literário apresentado por Cosson (2006) é a formação do leitor como um processo que passa tanto pela leitura individual quanto coletiva, sendo ela compartilhada e socializada, e que se efetiva com a promoção de círculos de leitura na e para além da escola. Como também reforça como critério de *corpus* o não desprezo do

cânone, apostando na atualidade, seja essa obra produzida recentemente ou no passado, num princípio de diversidade como norte; desse modo:

precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola um novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (Cosson, 2006, p.36)

Este trecho aborda a leitura literária como uma atividade que combina prazer e conhecimento, enfatizando a importância da diversidade textual e da experiência estética para enriquecer o processo de aprendizagem. No entanto, a ideia de que o prazer da leitura está diretamente associado à "verticalização" e à "diversidade" textual é válido, mas limitado, pois o prazer na leitura pode surgir de muitas outras fontes, como a identificação emocional, a catarse, ou mesmo o simples entretenimento. O texto poderia ampliar essa perspectiva, alargando as múltiplas dimensões do prazer literário.

Mais adiante o autor expõe em detalhes o processo interativo da leitura, em uma abordagem cognitiva e social, organizado em 3 momentos: *antecipação* (o momento inicial em que o leitor mobiliza expectativas e conhecimentos prévios sobre o texto, formulando hipóteses sobre seu conteúdo e sentido); *decifração* (a compreensão do texto em seu nível literal, incluindo a identificação de palavras, frases e estruturas) e a *interpretação* (uma etapa mais profunda, em que o leitor atribui sentidos ao texto, relacionando-o as suas experiências, conhecimentos e ao contexto cultural.). Esses três momentos não são etapas isoladas, mas componentes interdependentes que se entrelaçam no ato de ler. A antecipação guia a decifração, que, por sua vez, fornece os elementos necessários para a interpretação, enquanto está retroalimenta e ajusta às hipóteses iniciais do leitor. Assim, o processo de leitura é dinâmico, envolvendo simultaneamente habilidades cognitivas e sociais que permitem ao leitor construir significados a partir do texto, de forma ativa e contextualizada.

E ainda cabe mais uma observação:

Nesse sentido, a orientação fundamental é que o letramento literário precisa acompanhar, por um lado, as três etapas do processo de leitura e, por outro, o saber literário. No caso deste último, convém ter em mente a distinção feita por M. A. K. Halliday em relação à aprendizagem da linguagem, ou seja, a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar

o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona a seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola (Cosson, 2006, p. 47)

Diante disso, vê-se que o trecho apresenta um caráter enfático em relação ao letramento literário ao estabelecer como orientação fundamental que o ensino de literatura na escola deve priorizar a aprendizagem da literatura como experiência da linguagem, em detrimento das demais dimensões (sobre e por meio da literatura). Embora essa visão realce a importância da experiência estética e sensível no contato com o texto literário, a imposição desse modelo como "ponto central" pode desconsiderar a complexidade do ambiente escolar e a diversidade dos objetivos educacionais. E ainda, ao criticar as aulas tradicionais por privilegiar as dimensões históricas, teóricas e críticas, o autor corre o risco de incutir que essas aprendizagens não são essenciais para o desenvolvimento de um repertório cultural mais amplo e para a formação de leitores críticos. Embora seja válida a defesa da experiência direta com o texto literário, pode parecer dogmático restringir abordagens pedagógicas que não se articulam com essas três dimensões de maneira integrada e flexível, respeitando as especificidades do texto literário e todo conhecimento atinente a esse campo do saber.

E mais, mesmo que na sequência expandida, quando Cosson (2006) pontua a etapa contextualização teórica, quando os conhecimentos literários podem entrar em cena, os conceitos ao longo da obra deixam brechas que vão se alinhando a interesses diversos. Essas frinchas, resultantes da falta de uma delimitação consistente tanto da literatura, quanto dos limites primeiros de ler e escrever, dentro de temas que valorizem o aluno, seus gostos e saberes prévios, geram um ecletismo pretensamente democrático, lastreando-se pelas pesquisas em uma diversidade de abordagens, objetivos, falhando assim no próprio processo que é desenvolver o letramento literário.

Nisto, Mirian Hisae Yaegash Zaponne (2024, p.74), no texto que apresenta uma pesquisa sobre as *Contribuições dos estudos de letramento para as discussões sobre o ensino de literatura na escola*, destaca a falta de um *continuum* comum típico das ciências, observando que “os estudos de letramento focalizam os reais usos da escrita, sem os distinguir valorativamente e sem hierarquizar os tipos de escrita com os quais os indivíduos se relacionam em seu cotidiano”. Diante disso, vemos a fragmentação nos estudos sobre o ensino de literatura, onde o conhecimento parece não ser cumulativo, conseqüentemente criando uma falta de

articulação sistemática entre as pesquisas e práticas pedagógicas na área, que permitam revisar criticamente as teorias existentes e construir novas, seja para validá-las, refutá-las ou ampliá-las e não simplesmente aceitá-las. Ou seja, é fundamental promover a articulação entre as teorias e práticas, valorizando a revisão e o diálogo para consolidar um projeto educativo sólido e contínuo.

Diante desses impasses, Dalvi (2023b, p.21) diz:

A leitura (experiência), a literatura (objeto que nos interessa compreender, e que está na base da experiência) e os conhecimentos elaborados, de natureza teórica, crítica ou historiográfica (a partir do metabolismo entre objeto e experiência, clivado pelo saber anteriormente produzido e mediatizado por uma linguagem especializada, que dá existência concreta àqueles conhecimentos) devem estar relacionadas na formação docente e na prática pedagógica. É importante ressaltar que, quando falamos em “conhecimentos elaborados” no campo dos Estudos Literários e apontamos neles uma tripartição não defendemos que eles possam acontecer separadamente (sendo teóricos OU críticos OU historiográficos), mas que, a partir de práticas imbricadas e mutuamente complementares, sejam de natureza ora predominantemente filosófica, ora histórica, ora judicativa – no entanto, em qualquer uma dessas modalidades as demais estão necessariamente presentes.

Ou seja, Dalvi apresenta o que poderia ser considerado uma superação das inconsistências dos conceitos do letramento literário, por meio da articulação entre a experiência da leitura e a compreensão da literatura como objeto de conhecimento. Essa integração reflete a necessidade de práticas pedagógicas que não compartimentem essas dimensões, mas que as tratem como complementares e interdependentes, garantindo uma formação docente e uma abordagem educativa mais completa e coesa.

Diante disso, ao analisar os desdobramentos do letramento literário, observa-se que os documentos oficiais, o CRMG e os Planos de Curso refletem interesses de poder de instituições privadas e governamentais, pautados em uma abordagem diversa e de viés democrático. Esses documentos não aprofundam questões fundamentais sobre literatura, pois trazem uma perspectiva baseada no letramento literário com intenção de produzir um letramento crítico em um plano de curso que organiza habilidades e objetos de conhecimento de modo fragmentado e genérico.

Aprofundando essa questão, Mayara da Silva Reis Zotelli e Paulo Fioravante Giaretta (2024) discutem que o conhecimento exigido nas propostas educacionais muitas vezes é restrito a comportamentos funcionais que objetivam apenas ajustes a um contexto social já estabelecido, sem promover reflexões sobre alternativas a esse modelo. Detalham que, embora

a segunda competência proposta na BNCC mencione o desenvolvimento do raciocínio científico, crítico e criativo, tal raciocínio permanece limitado às condições impostas pela sociedade vigente. Os autores reforçam a necessidade de um olhar crítico sobre a terceira competência, a valorização das manifestações artísticas e culturais, que pode permitir aos estudantes o acesso à cultura historicamente produzida para compreender seu desenvolvimento e contexto, possibilitando tanto sua valorização quanto sua transformação. Assim, o foco pedagógico do currículo limita o acesso ao repertório cultural acumulado pela humanidade, o que priva a escola de atuar como um canal igualitário de distribuição desse patrimônio e reforça desigualdades na formação cultural e educacional da sociedade. E declaram:

a educação escolar deve promover acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. O currículo deve estar embasado no saber objetivo que é o conhecimento que expressa leis que regem a existência dos fenômenos, aqueles conhecimentos que ultrapassam juízos particulares e dão conta de explicar fatos ou relações que estão fora do círculo de percepção daquilo que os indivíduos julgam ser verdadeiros ou não (Zotelli; Giaretta, 2024, p.12)

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica coloca como prioridade o acesso amplo e democrático aos conhecimentos historicamente sistematizados como um direito essencial da educação escolar. Devido a isso, ao enfatizar a importância do saber objetivo, a abordagem propõe que o currículo se baseie em conhecimentos que transcendam percepções individuais e subjetivas, explicando fenômenos de forma científica e sistemática. Essa perspectiva busca formar indivíduos capazes de compreender as leis e relações subjacentes à realidade, promovendo uma visão crítica e fundamentada sobre si e a sociedade em que está inserido. No entanto, sua aplicação prática exige um esforço significativo para equilibrar a transmissão de conteúdos objetivos com a promoção de uma formação humana. Por isso, enquanto não ocorre uma mudança curricular efetiva, o posicionamento crítico do professor, fundamentado em conhecimentos teóricos e práticos e sensível às desigualdades de acesso e à diversidade cultural nos contextos escolares, pode ser a chave para promover mudanças significativas na vida de muitos jovens.

Outra questão importante, quando se discute o ensino de literatura, é a culpabilização dos conhecimentos atinentes ao campo literário de afastar o aluno da obra literária. Diante dessa questão Dalvi (2024b) conclui:

Muitas vezes, esse discurso especializado do teórico, do historiador, do crítico, do autor de manuais e, enfim, do professor de literatura comparece como voz autoritária à qual é atribuída a tendência a silenciar o leitor em formação – e não como aquilo que deveria ser, ou seja, fonte de conhecimento para a criação de repertório pela via da socialização de processos, procedimentos e resultados historicamente desenvolvidos para o estudo do texto literário (conhecimentos, processos e procedimentos enunciáveis, assimiláveis, discutíveis e, por isso mesmo, rebatíveis e superáveis).

Depois desse trecho, a professora cita os 3 autores, Cosson (2006), ela mesma (2013) e Zaponne (2024), que discorrem sobre essa tensão que relega aos conhecimentos literários a vilania do trabalho com a literatura na escola, e reafirma a necessidade de que os alunos tenham acesso a eles de uma maneira crítica e assim ampliem suas posições sobre fazer e ler textos literários. Nesse contexto, destaca-se também como a organização pedagógica predominante no ensino de literatura reflete essa problemática.

A organização pedagógica ainda prevalente no ensino de literatura segue um modelo estruturado por períodos literários. Essa constatação pode ser observada nos estudos de Cosson (2006), Dalvi (2013) e nos dados da pesquisa de campo. Além disso, considerando a relevância do trabalho com literatura, garantida pela Resolução da Secretaria de Estado de Educação nº 5.084, de 21 de outubro de 2024, e à luz de toda a discussão teórica apresentada até aqui, torna-se evidente a necessidade de superar esse modelo tradicional.

Na perspectiva tradicional, que se inicia no Trovadorismo e vai até a contemporaneidade, o ensino de literatura é organizado cronologicamente, com base nas escolas literárias, apresentando vantagens e limitações. Por um lado, essa abordagem pode oferecer uma visão linear e histórica do desenvolvimento da literatura, permitindo aos estudantes compreenderem as transformações estilísticas, temáticas e contextuais ao longo do tempo. Por outro lado, pode tornar-se excessivamente engessada, dificultando conexões significativas entre os textos e a experiência de leitura, pela inviabilidade de tempo de trabalho, e ainda tomar a literatura de um horizonte muito distante e inacessível. Além disso, há a tendência à memorização de fatos e datas em detrimento de experiências mais críticas e estéticas com os textos.

Dessa abordagem, William Roberto Cereja (2004) detalha, com base em uma pesquisa de campo, como são organizadas metodologicamente as atividades nessa abordagem de ensino: primeiro os alunos conhecem as escolas literárias, suas datas de início e término, apresentam os principais autores (biografia também), obras e os principais acontecimentos históricos do período. Posteriormente, a leitura de trechos de obras consideradas importantes no período e,

por último, as atividades que “Geralmente, elas limitam-se a solicitar o reconhecimento do assunto principal do texto, de um outro recurso de expressão (metáfora, aliteração etc.) e a identificação no texto das principais “características” do estilo de época focado” (Cereja, 2004, p. 76).

Essas informações anteriores, descrevem um procedimento ainda comum, como pode ser notado na entrevista dos alunos desta pesquisa, o que reforça a herança histórica sobre a qual Dalvi (2024b, s/p) discorre a seguir:

após a Proclamação da República, em um contexto ainda atravessado pela influência romântica, deu-se a implantação de uma cultura de cariz nacionalista na escola brasileira, reservando ao ensino de Língua e Literatura um papel de consolidação (política e cultural) da “pátria”. Esse processo interessava economicamente a certas frações de classe, que disputavam no país influência quanto aos rumos da administração pública. Nesse bojo, [...], ocorre uma mudança na forma de apresentação do conteúdo materializada na principal obra didática então adotada: os autores e textos passaram a ser divididos por períodos históricos e não mais por gêneros, dispostos na ordem cronológica inversa (do contemporâneo para o mais antigo), privilegiando os brasileiros (já separados dos portugueses).

Nesse momento histórico, o ensino de Língua e Literatura na escola brasileira se torna um instrumento político e ideológico, alinhado aos interesses de construção de uma identidade nacional após a Proclamação da República. Momento em que se observa a transição de uma abordagem baseada em gêneros literários para uma organização dos conteúdos literários por períodos históricos, com uma cronologia inversa que favorece os autores brasileiros em detrimento dos portugueses. Essa mudança reflete o projeto de consolidação da "pátria" enquanto um ente autônomo, utilizando a educação como ferramenta para fomentar um sentimento de pertencimento e unidade nacional.

Esse fato histórico contribui para o entendimento de que o ensino da literatura foi (e ainda é, lembrando as análises da BNCC evidenciadas nesta pesquisa) permeado por interesses políticos e econômicos de frações da elite brasileira, que disputavam poder e influência no novo regime republicano. Portanto, ao inserir a literatura nesse projeto, não se buscava apenas a formação cultural ou estética dos estudantes, mas também a legitimação de uma narrativa histórica que valorizasse a produção literária nacional como símbolo da autonomia cultural do Brasil. Contudo, o modelo cronológico inverso mencionado, que coloca os contemporâneos antes dos clássicos – revela uma tentativa de aproximar os estudantes do presente para depois

conectá-los às origens históricas, reforçando o vínculo com o nacional e o moderno antes de explorar as raízes lusitanas (Dalvi, 2024b).

Esse processo, ao mesmo tempo que contribui para a valorização da produção literária brasileira, também reforça questões sobre a instrumentalização da literatura em função de interesses políticos, muitas vezes à custa de uma abordagem mais ampla e plural do ensino literário. Assim, o ensino de Língua e Literatura na República nasce como um campo de disputas entre diferentes projetos de país, consolidando o papel da escola na formação de uma identidade nacional e na perpetuação de determinados valores ideológicos.

Ampliando essa questão, Franchetti (2002) explica sobre como ao longo do tempo a história literária, como disciplina, foi perdendo prestígio, especialmente entre o final do século XIX e o século XX. Ele observa que a narrativa histórica, como um todo, sofreu críticas devido à sua pretensão de neutralidade e síntese entre ciência e arte. Essa crise impactou diretamente a história literária, que, sob críticas de movimentos como o formalismo russo e o estruturalismo, viu sua relevância ser questionada e seu papel acadêmico enfraquecido. Franchetti apresenta Hans Robert Jauss como uma figura que tentou reabilitar a história literária, propondo novas bases teóricas por meio do conceito de "horizonte de expectativas".

No contexto brasileiro, a história literária encontrou seu ápice em meados do século do século XX, com obras como a de José Veríssimo, Afrânio Coutinho e Antonio Candido, cuja *Formação da Literatura Brasileira* (1959) trouxe um modelo de análise funcionalista e canônico. A disciplina foi um instrumento essencial para moldar a identidade nacional, considerando a literatura como reflexo e constituição do espírito de uma nação. Porém, com o passar do tempo, o questionamento sobre a relevância desse tipo de narrativa aumentou, especialmente em relação à sua capacidade de atender às novas demandas de diversidade e pluralidade cultural.

Franchetti (2002) explora também como a história literária tradicional no Brasil permaneceu dominante nas instituições acadêmicas, mas sofreu críticas por sua centralização no cânone. Ele menciona a renovação dos estudos culturais e a corrosão do cânone, que abrem espaço para histórias alternativas, focadas em temas como gênero, etnia e orientação sexual. Contudo, ele observa que, sem a ideia de um "nós" nacional unificador, a história literária perde parte de seu propósito original, enfrentando dificuldades para justificar sua relevância no mundo atual.

Por fim, o autor conclui que a história literária narrativa está em declínio acentuado, sobrevivendo mais como um repositório de informações ou como um testemunho do pensamento nacionalista do século XIX. E sugere que, embora esse modelo continue presente nas ementas acadêmicas, está cada vez mais relegado a um papel secundário. Franchetti (2002) propõe que a perda de relevância da história literária não será um drama ou tragédia, mas um ajuste natural às mudanças nos valores e interesses culturais contemporâneos.

Essa perda da relevância histórica explicada por Franchetti (2002), complementando o que foi apresentado por Dalvi (2024b), volta-se para a observação do início dessa seção, quando Soares (2023) afirma a necessidade de um olhar crítico sobre a memória coletiva que se reflete em comportamentos e modos que naturalizam as formas de ensinar. Por isso, a maneira de ensinar baseada em escolas literárias faz parte da história da literatura, mas sendo esta uma instituição social é preciso entendê-la como um sistema que interage com aspectos políticos, históricos, culturais e econômicos da sociedade, moldando e sendo moldado por eles, e não simplesmente um conjunto de obras e autores. Envolve um processo de produção e circulação que depende de estruturas sociais para ser produzido e divulgado. Isso inclui editoras, sistemas educacionais, bibliotecas e mercados literários. Esses fatores influenciam quem pode escrever, que obras são publicadas e como são distribuídas e lidas.

A literatura também contribui na construção de valores e identidade, como formação de valores individuais ou coletivos. Por exemplo, obras literárias podem fortalecer ideologias dominantes ou servir como formas de resistência e crítica social. E disto exercer um papel pedagógico, quando contribui na educação formal e informal, na formação de cidadãos, em abordagens diversas, que privilegiam tanto a composição linguística como o pensamento crítico, e transmitir valores culturais e históricos. E ainda, interagir com outras instituições sociais, como religião, política e mídia, para questionar, criticar ou influenciar. Desse modo, estudar o romantismo puramente, sem um diálogo histórico amplo, é negar não só o silenciamento da literatura, mas também a consciência da construção da sociedade brasileira pelos desdobramentos de se olhar desse ponto vista. Assim como silenciar a literatura em um planejamento pedagógico acrítico, limitado às habilidades de leitura e escrita, contribui pouco na formação dos sujeitos inseridos no processo educativo, em mundo cada vez mais digital e técnico.

Diante dessas análises, constata-se que a metodologia tradicional descrita por Cereja (2005) representa um processo de nuances políticas, históricas e sociais da construção do campo

de estudo do ensino de literatura. Conclui-se também, que os encaminhamentos do letramento literário, por si, não respondem a todas as questões que envolvem uma Educação literária que contribua na formação dos sujeitos.

No entanto, a didática geral descrita por Dalvi (2023b), ao apresentar propostas de ensino de literatura fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), diferencia-se por não adotar um modelo prescritivo, como ocorre no letramento literário. Mas, em vez disso, evidencia uma abordagem que reconhece a literatura como objeto de conhecimento em suas múltiplas nuances e possibilidades.

Nas dez propostas apresentadas, no livro *De Harry Potter a Bisa Bel: Proposta para a Literatura na sala de aula* (2023), Dalvi organiza 10 sequências didáticas como exemplos de atividades, essas se compõem com as seguintes características: são desenvolvidos os processos de leitura iniciais (antecipação, decifração), conforme defendido por Cosson (2006) em suas sequências básica e expandida. No entanto, essas propostas incorporam a antecipação, não apenas pela temática, como geralmente ocorre no letramento literário, mas também de saberes mais amplos do campo literário, contexto, conhecimentos teóricos sobre literatura, gênero textual, biografia e obra. Após essa etapa inicial de organização cognitiva, a leitura literária (decifração) torna-se o eixo central das sequências, seguida por atividades diversas que exploram temas, conhecimentos literários e produções textuais – sejam elas de gêneros literários ou não –, permitindo abordagens variadas na interpretação e no aprofundamento do texto.

Em suma, essas propostas destacam a perspectiva de Colomer (2020), que defende a potência do texto literário como ponto de partida para um planejamento pedagógico em uma exploração de diferentes desdobramentos da obra selecionada. Afinal, o objeto de estudo da literatura é intrinsecamente complexo, abrangendo aspectos como produção, recepção, elaboração de discursos e a interpretação do leitor. Esse processo envolve múltiplas interfaces, desde questões linguísticas e literárias até as condições subjetivas e objetivas do leitor no momento da leitura, bem como os sistemas artísticos e ficcionais que coexistem na sociedade contemporânea.

Concluindo, a articulação dessas propostas reforça a importância de um ensino de literatura que vá além de práticas rígidas e repetitivas, permitindo um trabalho crítico, criativo e formativo. Ao reconhecer a literatura como uma experiência estética, histórica e social, essas abordagens ampliam o papel da escola na formação de leitores críticos, capazes de transitar

entre as múltiplas facetas do texto literário e sua relação com o mundo. Assim, reafirma-se o papel da literatura na educação básica não apenas como conteúdo escolar, mas como uma prática que enriquece a compreensão da vida e promove a transformação do sujeito.

Então, respondendo às perguntas norteadoras dessa pesquisa: Qual seria o lugar da literatura no ensino médio? Como superar a perda da centralidade do texto literário? A literatura pode formar sujeitos? A literatura pode ser identificação do leitor e do seu mundo? Ou ainda, é possível estabelecer uma unidade teórico metodológica que permita explorar a potência do texto literário enquanto formação humana?

Como resposta à primeira pergunta, qual seria o lugar da literatura no ensino médio? Pensando objetivamente no currículo do estado de Minas Gerais, baseando-se no CRMG, Planos Curso e agora no Projeto Leitura e Escrita que está sendo implementado no estado, a literatura no ensino médio aparece como alternativa para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Com a possibilidade de uma aula semanal, no 1º e 2º ano com foco na leitura literária, o que pode fomentar uma modesta dedicação ao processo de efetivação de uma educação literária; e com o apagamento desse foco no 3º ano, a literatura mantém-se a margem do processo educativo, aparecendo como possibilidade didática, e não como conhecimento fundamental na formação dos sujeitos. Na mesma linha, o CRMG, distante de apresentar uma abordagem consistente, coesa e plenamente articulada dos estudos do campo literário, caracterizando-se por sua fragmentação, o que, paradoxalmente, o transforma em uma porta aberta para múltiplas possibilidades, incluindo inovações pedagógicas no trabalho com a literatura em sala de aula. Sua base teórico-metodológica está ancorada no letramento literário e se expande para os multiletramentos, adotando uma perspectiva abrangente e que permite o trabalho com a literatura em sala de aula.

A segunda questão desta pesquisa, como superar a perda da centralidade do texto literário? Primeira certeza, é preciso propiciar a experiência de leitura de textos literários integrais (sempre que possível no espaço e tempo escolar). Segundo, superar o entendimento de que só ofertar, pedir, dar ao aluno a possibilidade da leitura resolve o problema. Ademais é necessário, como assevera Dalvi (2023a, 2023b), planejar o processo de trabalho com o texto literário, mas não dentro de um circuito fragmentado de sequências, e sim dentro de uma perspectiva histórico-social e dialética da obra, enquanto texto literário e suas possibilidades simbólicas da linguagem literária e seus desdobramentos.

Nesse contexto, há a necessidade de criação de um projeto consistente de educação literária exigindo um planejamento criterioso, especialmente no caso do ensino médio, onde a carga horária reduzida, com apenas uma aula semanal, impõe a necessidade de um roteiro bem estruturado pelos professores. Essa proposta deve considerar tanto as especificidades do texto literário quanto o perfil dos alunos, incluindo suas condições objetivas e o nível de familiaridade com o texto literário, para garantir uma abordagem significativa e alinhada às suas realidades.

Pensando por exemplo nos alunos entrevistados nesta pesquisa, que estão acostumados a ler trechos e identificar informações, e sendo que a maioria não tem referência de leitura em casa, apenas 7 de 23 já disseram ter lido mais de 5 livros¹⁰. Não seria possível começar com textos densos, romances extensos. O mais adequado seria partir de textos menores (pensando em gêneros), como poemas, contos, crônicas e progressivamente ir introduzindo textos mais elaborados e com temáticas que permitam discussões, reflexões mais consistentes e uma abordagem que seja produtora de significado. Por isso, lembrando Felipe Munita (2024), é importante selecionar textos desafiadores e provocativos, que consigam capturar a atenção dos estudantes, direcionando-a para o interior da obra e para as riquezas que ela oferece. Dependendo do texto escolhido, é possível explorar diversos aspectos, como o linguístico, o crítico-social, o histórico, o semântico, o estilístico, ou ainda a identificação do leitor, entre outras abordagens possíveis a partir do texto literário.

Outro ponto importante é considerar as condições objetivas da escola, se tem biblioteca, que livros há nela, como usar esse espaço, como também as condições objetivas dos alunos: eles podem ler obras digitais, há um ambiente em casa que favorece essa possibilidade (pensando em formar uma comunidade de leitores para além da escola). Se esses alunos têm tempo em casa para ler, ou trabalham fora, ou cuidam de casa ou de irmãos menores. Há todo um contexto que deve ser observado e só assim o professor pode organizar e propor um projeto de educação literária. De modo que, a partir dessa síntese de partes (disponibilidade ofertada pela escola, condições dos alunos e estágio de desenvolvimento desses) pode-se construir uma organização didática de leitura e estudo de literatura que permita a evolução desses indivíduos até uma síntese de saberes atinentes ao campo literário e o que deles pode-se tomar para si.

Melhor dizendo, uma abordagem significativa do texto literário nas escolas de educação básica de Minas Gerais seria aquela que, dentro das condições objetivas e subjetivas dos alunos,

¹⁰ O questionário pode ser aprimorado, no sentido de saber quais livros foram lidos, e as últimas questões deveriam ser independentes e não juntas. Isso daria mais visibilidade ao perfil de leitores, se estes fossem uma turma específica.

das possibilidades de material da escola, de acesso à tecnologia, mediado por um professor que faça uso das teorias de ensino, da literatura a partir de uma visão crítica dos processos históricos, consiga planejar um projeto de educação literária consistente e condizente com a realidade atual da sociedade.

Essa consistência problematiza as outras questões: A literatura pode formar sujeitos? A literatura pode ser identificação do leitor e do seu mundo? Ou ainda, é possível estabelecer uma unidade teórico metodológica que permita explorar a potência do texto literário enquanto formação humana? A literatura desempenha um papel essencial na formação de sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica, da empatia e da capacidade de interpretar a complexidade do mundo. Antônio Candido (2011) defende que a literatura é um direito humano fundamental, pois possibilita ao indivíduo situar-se no mundo de maneira crítica e sensível. De forma complementar, Compagnon (2009) afirma que a literatura nos permite repensar nossa relação com o mundo e conosco. E sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a literatura pode ser entendida para além da transmissão de informações, configurando-se como um meio de mediar a compreensão da produção social e histórica dos textos, questionando desigualdades e buscando a transformação social.

Assim como também a literatura promove a identificação, permitindo que os leitores reconheçam aspectos de suas vivências nos textos, ao mesmo tempo em que os desafia a explorar outras perspectivas e realidades. Dessa maneira, Compagnon (2009) ressalta que a literatura transcende a mera identificação pessoal, oferecendo ao leitor possibilidades de interpretação que ampliam seu horizonte de compreensão do mundo, melhor dizendo, o texto literário, portanto, não apenas reflete o leitor, mas também questiona e transforma suas percepções, desafiando-o a repensar o mundo ao seu redor. Essa dualidade é especialmente valiosa em projetos de educação literária que considerem tanto os clássicos quanto as vozes marginais, fortalecendo a diversidade cultural e utilizando o letramento literário como uma ferramenta de emancipação.

Por fim, é possível construir uma unidade teórico-metodológica que explore a potência da literatura enquanto formação humana. Essa abordagem deve articular a ampliação dos avanços teóricos do letramento literário (organização didática, motivação, papel ativo do leitor, mediação do professor, leitura e escrita) aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica com a centralidade do texto literário, tratando a literatura como um direito universal e um conhecimento histórico e dialético. E desse modo, essa proposta de construção de um projeto

de educação literária intenta promover a integração entre teoria e prática, incentivando análises críticas, produções criativas e diálogos interdisciplinares. Assim, a literatura pode ser ensinada de forma a cumprir as exigências curriculares de competências e habilidades, sem abandonar o objetivo maior de formar sujeitos emancipados, conscientes e capazes de transformar a realidade social.¹¹

¹¹ Em anexo o Produto Educacional, exemplo de atividade dessa proposta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto até aqui, discutir o ensino de literatura na educação básica requer uma discussão ampla e um olhar por diversos caminhos. As metáforas usadas nos títulos dos capítulos representam as descobertas da pesquisa, como se ela, personificada, estivesse em busca de respostas sobre qual a melhor direção para o ensino de literatura. Nas encruzilhadas, posturas teóricas de Teresa Colomer (2010, 2020), Rildo Cosson (2006, 2020) e Maria Amélia Dalvi (2013, 2023a, 2023b, 2024a, 2024b) trouxeram luz para as decisões sobre práticas pedagógicas e estratégias de ensino. Esses autores contribuíram para mapear o terreno das escolhas metodológicas, destacando como as rotas internacionais e os caminhos teórico-práticos dialogam com a realidade da educação brasileira.

O panorama traçado na pesquisa, ancorado em um cenário nacional e em um horizonte regional, mostrou que o ensino de literatura é atravessado por desafios estruturais e socioculturais. A partir desse mapeamento, foi possível identificar a cena principal — o espaço da sala de aula, onde docentes e discentes, com suas bagagens, interagem e constroem sentidos literários, ou onde permanece a ausência deles. A análise crítica revelou, ainda, novos caminhos que podem potencializar o ensino da literatura, ancorados em práticas mais inclusivas e dialógicas.

E mais, no capítulo dedicado à “Organização da bagagem”, foram analisadas as diferentes contribuições que cada agente educacional carrega consigo. A bagagem docente e a bagagem discente, descritas em detalhes, representam as experiências acumuladas e as expectativas que ambos os lados trazem para o espaço escolar. Além disso, a bagagem teórica, fundamentada nas análises de pressupostos de autores especialistas, sustentou as reflexões sobre a importância de valorizar a literatura como um elemento de formação humana e crítica.

Por fim, as considerações finais retomam a metáfora da viagem e da construção de caminhos, enfatizando que a pesquisa não buscou apenas respostas definitivas, mas também novas perguntas e possibilidades para enriquecer o ensino de literatura na educação básica. A complexidade dos temas abordados reforça a importância de um trabalho contínuo, que conecte teoria, prática e contexto, em busca de um ensino de literatura que seja relevante, acessível e transformador.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sâmella Priscila Ferreira. **Contribuições da teoria pedagógica histórico crítica para o ensino de literatura: Uma leitura comparativa de pesquisas.** Vitória: UFES, 2021. Disponível em:

https://www.academia.edu/95758906/Contribui%C3%A7%C3%B5es_da_pedagogia_hist%C3%B3rico_cr%C3%ADtica_para_o_ensino_da_literatura_As_pesquisas_de_p%C3%B3s_gradua%C3%A7%C3%A3o Acesso em 20 fev 2024

ALMEIDA, Sâmella Priscila Ferreira; DALVI, Maria Amélia. Compatibilidades e incompatibilidades entre a noção de leitura literária e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 16, n. 2, p. 179-193, 2024.

ARANTES, Adriana Junqueira. **Educação Literária no ensino médio.** Freitas Bastos Editora. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Trad.: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Brasília, DF: Presidente da República, [2016].** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 02 fev. 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular do ensino médio. Ministério da Educação, Brasília, DF, 14 dez. 2018

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. **Vários escritos**, 2011.

CEE/MG. Parecer nº 192-Manifesta-se sobre o Currículo Referência de Ensino Médio do Sistema de Ensino do Estado de Minas Gerais. 2021. Disponível em: [https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20\(1\).pdf](https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PORTARIA%20N%C2%BA%20230,%20DE%2008%20DE%20ABRIL%20DE%202021%20(1).pdf) Acesso em 12 jul 2024

CEE/MG. **Resolução nº 5.084** - 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. Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024

CEREJA, William Roberto et al. Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio. **São Paulo: LAEL-PUC**, 2004.

COLOMER, Teresa. **A didática da literatura: temas e linhas de pesquisa e inovação.** Alicante. Biblioteca Cervantes. 2010. Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html . Acesso: 23 out. 2023

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Global Editora, 2020.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COMPAGNON, Antonie. **O Demônio da Teoria: Literatura e senso comum.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª ed. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2.ed., 7 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura.** Editora Contexto, 2020.

Currículo escolar, BNCC e formação integral. *Revista Cocar* 14.30 (2020). Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3464/1652> . Acesso em 15 out 2024.

Dalvi, M. A. (2019). Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos: inquiries and disclosures. *Revista Desenredo*, 15(2). Recuperado de <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9900> . Acesso 12 jan 2024.

DALVI, Maria Amélia. De Harry Potter a Bisa Bel: um projeto de educação literária. *In:* DALVI, Maria Amélia; VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. Org . **De Harry Potter a Bisa Bel: Proposta para a Literatura na sala de aula.** Vitória. UFES. 2023b. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/e-book_-_de_harry_potter_a_bisa_bel_propostas_para_a_literatura_na_sala_de_aula_-_dalvi_e_valtao_2023_org.pdf . Acesso em: 23 jan 2023

DALVI, Maria Amélia. **História do ensino de literatura no Brasil.** 2024. Mimeo.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: proposta didático metodológica. *In:* TELLES, Luís Fernando Prado; NACAGUMA, Simone; LIMA, Valéria Sperduti; GOMES, Luciano. Org . **Diálogos transatlânticos: literatura, cultura e educação.** São Paulo. UNIFESP. 2023a. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/server/api/core/bitstreams/52a64b13-72a5-41e8-8a3d-28ad38e38961/content> . Acesso em: 23 nov 2023

DALVI, Maria Amélia. Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura (e a “enorme predisposição a colaborar”). *In:* REZENDE, Neide; MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso; ANNIBAL , Sérgio Fabiano. **Literatura em espaços de ensino.** Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047683> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1370 . Acesso em 05 outubro. 2024.

FRANCHETTI, Paulo. História literária: um gênero em crise. Semear: **Revista da Cátedra Padre Antônio Vieira de Estudos Portugueses**, Rio de Janeiro, n. 7, p.247-264, 2002. Disponível em: <https://catedravieira-ic.letras.puc-rio.br/obra/130/historia-literaria-um-genero-em-crise> . Acesso em: 23 nov. 2024 .

FRANCHETTI, Paulo. **Sobre o ensino de literatura.** Unesp, 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da Didática Histórico-Crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 891-908, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018> Acesso em 12 set 2024.

JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever de ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dez. 1996**. Disponível em: Acesso em: 04 fev. 2023.

MARTINS, Ronei Ximenes. O processo de pesquisa em educação. *In*: MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras. UFLA. 2022.

MENDES, Cláudio Lúcio; FREITAS, Michelle Ramos de. A netnografia na escola como metodologia de pesquisa. *In*: MARTINS, Ronei Ximenes. **Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na Educação**. Lavras. UFLA. 2022.

METZ, Graciela Deise. Currículo escolar, BNCC e formação integral. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, 2020.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG**, 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/ens-medio/curriculo-referencia-ensino-medio> . Acesso em 12 de jul de 2024.

Miranda, Simão de. **Oficina de Criação Literária: Como Ensinar Saberes e Sabores da Leitura e da Escrita (formação de professores)**, Campinas: Papirus, 2020

MUNITA, Felipe. A didática da Literatura: rumo a consolidação de um campo. *In*: REZENDE, Neide; MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. **Literatura em espaços de ensino**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047683> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1370 . Acesso em 05 outubro. 2024.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; REZENDE, Neide Luzia de. Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária?. *In*: DALVI, Maria Amélia; SCHARTZ, Cleonara Maria; PINHEIRO, Marta Passos. Org.. **Livros, leitura & literatura: reflexões de escritores, leitores, pesquisadores e professores**. 2024. Disponível em: https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/livros_leitura_e_literatura_-_dalvi_schwartz_e_passos.pdf Acesso em 12 jul 2024

OLIVEIRA, Gabriela Rodella; REZENDE, Neide Luzia. Aula de literatura no ensino médio: escombros de texto ou leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; SCHWATZ, C.M; PINHEIRO, M. P. (Org.). **Livros, leitura e literatura: Reflexões de escritores, leitores, pesquisadores e professores**. Vitória: Edufes, 2024.

Orso, P. J. (2023). PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA INTRODUÇÃO. *Revista GESTO-Debate*, 7(01-30). <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.19235> . Disponível em: acesso em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/19235> . Acesso em : 17 abr 2024

Pin, A., & Dalvi, M. A. (2023). LEITURA DE CLÁSSICOS LITERÁRIOS NO ENSINO MÉDIO. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 11(1). <https://doi.org/10.34024/olhares.2023.v11.14290> Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/14290> Acesso em 5 maio 2024.

PINHEIRO, Marta Passos. Aula de português: da mediação à recepção de textos literários. *In*: DALVI, M. A.; SCHWATZ, C.M; PINHEIRO, M. P. (Org.). **Livros, leitura e literatura: Reflexões de escritores, leitores, pesquisadores e professores**. Vitória: Edufes, 2024.

PORTOLOMEOS, Andréa; 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. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/185083> . Acessado em 03 jun 2024

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, p. 93-114, 2003.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

Rezende, Neide. Criar uma disponibilidade para a leitura literária. *In*: REZENDE, Neide; MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. **Literatura em espaços de ensino**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047683> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1370 . Acesso em 05 outubro. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

SEE/MG. Planos de curso. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg> , Acesso em 16 jun 2024.

SEE/MG. **Projeto Leitura e Escrita: Anexo I**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024

Silva Reis Zotelli, M., & Giareta, P. F. (2024). Concepção de Educação Integral e democratização do ensino na BNCC: aproximações analíticas à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. *Devir Educação*, 8(1), e-882. <https://doi.org/10.30905/rde.v8i1.882>

SILVA, Katharine Ninive Pinto. A educação integral no ensino médio brasileiro: proteção integral ou formação humana. *Cadernos do GPOSSHE On-line*, v. 1, n. 1, p. 226- 249, 2018. <https://core.ac.uk/download/pdf/235714564.pdf>

SILVA, Shirley dos Santos. OFICINA pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia. UFPA. Belém.2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/12185/2/Produto_ManualOficinaPedagogica.pdf Acesso em: 19 jun 2024

SOARES, Ivanete Bernardino. O controle da fruição literária na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280077, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kmXjXDvKJqvbc8tkw6vt9NR/?lang=pt&format=pdf> Acesso 20 de outubro de 2024.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Contribuições dos estudos de letramento para as discussões sobre o ensino de literatura na escola. *In: REZENDE, Neide; MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso; ANNIBAL, Sérgio Fabiano. Literatura em espaços de ensino*. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587047683> Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/1370 . Acesso em 05 outubro. 2024.

ZILBERMAN, Regina. Ensino da literatura – uma disciplina em perigo? *In: DALVI, M. A.; SCHWATZ, C.M; PINHEIRO, M. P. (Org.). Livros, leitura e literatura: Reflexões de escritores, leitores, pesquisadores e professores*. Vitória: Edufes, 2024.

APÊNDICE A – PARADIGMAS DE ENSINO

Aspecto analisado	Paradigma gramatical <i>Introdução</i> <i>séc. XVI</i>	Paradigma histórico-nacional <i>A partir do final do</i> <i>séc. XIX</i>	Paradigma analítico-textual <i>A partir de 1970</i>	Paradigma social-identitário <i>A partir de 1990</i>	Paradigma da formação do leitor <i>A partir de 1980</i>	Paradigma do letramento literário <i>Final da década de 1990</i>
Concepção de leitura	Utilitária.	Representação da identidade nacional.	Exercício analítico.	Formadora da identidade dos sujeitos.	Instrumento que abre portas para o conhecimento, leitura autônoma e prazerosa (fruição).	Experiência De linguagem literária, pessoal, responsiva e interpretativa.
Valor da Literatura	Instrumento didático.	Identidade nacional.	Marca a originalidade artística..	Espaço de representação social.	Formação do leitor.	Prática social.
Objetivo de ensino	Formação de caráter e transmissão de normas linguísticas.	Formar o brasileiro como brasileiro.	Desenvolver a consciência estética do aluno, foco na forma textual.	Desenvolver a consciência crítica do aluno.	Desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo.	Desenvolver a competência literária no aluno.
Conteúdo	Critérios morais e modelo para a escrita..	Dual: séries iniciais, protoliteratura; ensino médio, história da literatura.	Obras selecionadas pelo professor.	Representações sociais presentes nos textos.	Textos diversos e adequados à etapa do leitor por faixa etária.	A linguagem literária.
Metodologia	Análítico descritivo e interpretação da mensagem moral, decodificação.	Transmissividade.	Modelagem e imitação.	Análise Crítica, foco no conteúdo do texto.	Práticas de leitura do texto literário.	Manuseio do texto literário e o compartilhamento do experiência dessa prática.

Papel do professor	Autoritário, detentor e transmissor do conhecimento.	Transmissor da história da literatura.	Expert, uma atividade para poucos.	Provocar e conduzir o debate, com compromisso ético e político.	Leitor modelo e mediador-animador da leitura.	Guia ou condutor da experiência literária planejada.
Papel do aluno	Passivo.	Memorizá-lo e reproduzi-lo.	Um aprendiz.	Cidadão em processo formativo, ativo no processo de aprendizagem.	O aluno como centro das atividades, praticar a leitura dos textos literários, ativo.	Ativo e colaborativo.
Papel da escola	Guardião do acervo.	Espaço de confirmação da nacionalidade.	Função salvacionista.	Formação cidadã do aluno.	Garantir o direito inseparável do aluno de formar o leitor.	Garantir aos alunos novas e múltiplas experiências literárias.
Lugar disciplinar da literatura na grade curricular	Inserido no ensino de escrita.	É uma disciplina no secundário.	Matéria no ensino fundamental e disciplina no ensino médio.	Disciplina como espaço de discussão para a formação da consciência crítica.	Aparece com frequência na educação infantil e fundamental.	Atividade planejada e inserida no processo de ensino escolar.
Seleção dos textos	Dados pela tradição.	Cânone brasileiro.	O clássico e o cânone.	Textos socialmente relevantes, visitando o tradicional e o contemporâneo.	Textos próximos ao aluno.	<i>Corpus</i> atual, significativo e atual.
Material de ensino	Textos pequenos e facilmente manipuláveis, esforço descritivo, repetições e variações do uso da memória.	Livro didático. Resumos que apenas informam e anulam a literariedade do texto.	Textos curtos que permitem a leitura de uma só vez e no limite da aula (poemas líricos e contos). Livros didáticos, manual de história da literatura, folhas avulsas.	Diversidade de textos, suportes e temas.	O texto literário integral, preferencialmente o livro ou um impresso.	Material diverso quanto à forma, conteúdo, suporte, linguagem e época de produção.

Atividade em sala de aula	Análises morais dos personagens, ensino de gramática por meio da decodificação, enfoque prescritivo e memorização.	Leitura, texto e exercício.	Análise textual como desvelamento do texto.	Debate, projetos temáticos, planejados para engajar os alunos.	Exemplos: A hora do conto (levantamento de expectativas, leitura em voz alta performática, comentário); cantinho da leitura, baú da leitura, leitura autônoma e silenciosa, momento literário, diários de leitura etc...	Atividades didáticas: sequência básica e sequência expandida.
Avaliação	Instrumento de averiguação gramatical e de valores morais.	Prova instrumento.	Objetiva e subjetiva.	Avaliação processual.	De modos diversos e contrários a avaliação tradicional.	Avaliação formativa.

F. Outro: _____

3 - Objetivo de Ensino

Qual é o principal objetivo do ensino de literatura em sua visão?

- A. Formação de caráter e transmissão das normas linguísticas.
- B. Formar o brasileiro como brasileiro.
- C. Desenvolver a consciência estética do aluno.
- D. Desenvolver a competência literária no aluno.
- E. Garantir aos alunos novas e múltiplas experiências literárias.
- F. Outro: _____

4 - Metodologia

Qual metodologia você utiliza com mais frequência em suas aulas de literatura?

- A. Analítico-descritivo com enfoque na decodificação.
- B. Modelagem e imitação.
- C. Análise crítica com foco no conteúdo do texto.
- D. Práticas de leitura do texto literário.
- E. Manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência de leitura.
- F. Outro: _____

5 - Papel do Professor

Como você define seu papel enquanto professor de literatura?

- A. Como autoridade, detentor e transmissor do conhecimento.
- B. Como transmissor da história da literatura.
- C. Como um expert, promovendo uma atividade para poucos.
- D. Como um leitor modelo e mediador-animador da leitura.
- E. Como um guia ou condutor da experiência literária planejada.
- F. Outro: _____

6 - Papel do Aluno

Qual o papel do aluno nas suas aulas de literatura?

- A. Passivo, memorizador e reproduzidor do conhecimento.
- B. Um aprendiz da história literária nacional.
- C. Um cidadão em processo formativo, ativo no processo de aprendizagem.
- D. Centro das atividades, praticante da leitura dos textos literários.
- E. Ativo e colaborativo na experiência literária.
- F. Outro: _____

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO 2¹²

Questionário 2:

Primeiro passo conhecer previamente como os alunos veem a literatura na escola, como estão acostumados a lidar com ela em sala e se na vida pessoal há contato com o texto literário

Atividade 1

(Junto da autorização para a coleta de dados foi aplicado esse questionário)

1. Literatura na escola é:
 - aprendizado escolar
 - aprendizado sobre a vida
 - _____

2. A literatura na escola tem função de:
 - me ajudar a tirar nota no ENEM ou do bimestre
 - aprender sobre mim, sobre o outro, sobre a sociedade
 - _____

3. Literatura na escola:
 - é minha aula preferida porque _____
 - lemos trechos na maior parte das vezes ou sempre
 - lemos obras inteiras
 - estudamos mais o contexto histórico e estilos de época.
 - não gosto das aulas de literatura

4. Literatura na minha vida é:
 - nada
 - minha diversão nas horas vagas
 - onde reflito
 - outro _____

5. Eu leio:
 - não leio
 - _____

6. Onde leio:
 -

7. Sobre seus hábitos de leitura:
 - tenho livros físicos
 - leio os digitais
 - leio só na escola mesmo
 - alguém na minha família gosta e lê literatura
 - eu gosto de ler textos literários
 - já li de 1 a 5 livros literários
 - nunca li um livro inteiro
 - já li mais de 5 livros

¹² Este questionário contextualiza as expectativas de leitura, a receptividade ao texto literário, dando um panorama de como começar o trabalho com texto literário em sala de aula.



LIDIA APARECIDA SILVA CORRÊA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

UMA LEITURA SIGNIFICATIVA DO CONTO *FLOR, TELEFONE,*
MOÇA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

LAVRAS – MG
2025



LIDIA APARECIDA SILVA CORRÊA

Professor Orientador: Rodrigo Garcia Barbosa

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

UMA LEITURA SIGNIFICATIVA DO CONTO *FLOR, TELEFONE,*
MOÇA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

LAVRAS – MG 2025



SEQUÊNCIA DIDÁTICA :

Uma leitura significativa do conto *Flor, Telefone, Moça* de Carlos Drummond de Andrade



Obra: *Flor, Telefone, Moça*, conto extraído do livro *Contos de Aprendiz* de Carlos Drummond de Andrade (1951. Editora Record, 22ª edição, Rio de Janeiro).

Objetivo Geral: Associar as habilidades e competências exigidas pelo Currículo Referência de Minas Gerais, organizados nos Planos de Curso disponibilizados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, aos avanços didáticos do ensino de literatura com o objetivo de contribuir para a formação humana dos alunos do ensino médio.

Abordagem curricular:

Área de conhecimento: Linguagens	Componente curricular: Língua Portuguesa 1º Bimestre - 1º ano do Ensino Médio – 2024
<p>Competência 1: Elementos das Linguagens Campo Artístico-Literário</p> <p>Habilidades de linguagem: (EM13LGG103), analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras e gestuais).</p> <p>Habilidade: (EM13LP61MG), criar outros tempos e espaços para a fruição literária, analisando, discutindo, produzindo e socializando textos literários, considerando as ferramentas e ambientes digitais.</p> <p>Objeto de conhecimento/conteúdo relacionado: Gêneros e tipos textuais; Identificação de palavras e expressões; Condições de produção e de circulação de textos; Análise do discurso.</p>	

(adaptado Plano de Curso SEE/MG, 2024)

Tempo de Aula

- **Aula 1 (50 minutos):** Contextualização e leitura do conto *Flor, Telefone, Moça*
- **Aula 2 (50 minutos):** Explorando o fantástico.
- **Aula 3 (50 minutos):** Socialização.
- **Aula 4 (50 minutos):** Análise temática e debate filosófico.
- **Aula 5 (50 minutos):** Produção escrita.

ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



Aula 01



Antecipação/Motivação/organização cognitiva¹³

Objetivo: Contextualizar o conto e despertar o interesse dos alunos para a leitura.



Atividades:



50 minutos

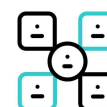
- 1) **Discussão inicial:** Proponha uma conversa sobre o título do conto. Escreva no quadro: *Flor, Telefone, Moça* e pergunte: O que esse título sugere? Que relação vocês imaginam entre esses elementos?. Registre as hipóteses dos alunos.



- 2) **Exploração visual e auditiva:** Se possível, mostre imagens que representem os elementos do título (flores, telefones antigos e moças) e pergunte sobre as emoções ou memórias associadas a eles.



- 3) **Contextualização histórica (literatura como conhecimento da humanidade):** Explique brevemente o período em que o conto foi escrito, destacando aspectos culturais e sociais do Brasil na época, como as transformações tecnológicas e os papéis de gênero.



- A) Por que vocês acham que obras literárias de séculos passados ainda são lidas hoje?
- B) O que a literatura pode nos ensinar sobre quem somos como sociedade e indivíduos?

¹³ As três expressões têm a mesma função pedagógica, introduzir a obra em suas diversas possibilidades de abordagem. No entanto, a motivação em alguns casos pode contrapor a teorias como a pedagogia histórico crítica, que tomam o conhecimento como desvelador e por si só necessário e aceito.

C) Como a invenção do telefone mudou a forma como as pessoas se relacionavam no início do século XX?

“A invenção do telefone representou uma revolução nas comunicações humanas, permitindo que pessoas separadas por longas distâncias pudessem conversar em tempo real. Antes do telefone, cartas e telegramas eram as formas mais comuns de comunicação à distância, e essas mensagens dependiam de intermediários e demoravam dias ou até semanas para chegar. Com o telefone, houve uma aproximação imediata entre as pessoas, criando um novo tipo de intimidade à distância. Ao mesmo tempo, essa nova tecnologia transformou as interações sociais, trazendo desafios como a formalidade inicial das ligações e o acesso limitado ao aparelho, que era restrito às classes mais abastadas.”

D) O que essa mudança nos ensina sobre a evolução das relações humanas e o impacto da tecnologia?

O telefone ilustra como a tecnologia pode simultaneamente aproximar e afastar. Por um lado, ele permitiu um contato mais direto, eliminando as barreiras de tempo e espaço. Por outro lado, trouxe novos dilemas, como a impessoalidade das conversas mediadas por um aparelho, que não transmite expressões faciais ou linguagem corporal. Essa mudança nos ensina que, enquanto a tecnologia avança para facilitar a comunicação, ela também redefine o que significa se conectar com os outros. O telefone introduziu questões sobre a autenticidade das relações humanas e a dependência de ferramentas tecnológicas para manter laços sociais, um tema que continua relevante.



Leitura

Objetivo: Experienciar o texto literário

Atividades com os alunos (abordagem subjetiva)

Leitura compartilhada: O professor e alunos voluntários realizam a leitura em voz alta para a turma, promovendo uma experiência coletiva. Estimule os alunos a se concentrarem nas sensações que o texto desperta.

Conversa e anotações se necessário: gênero conto.

Obra: FLOR, TELEFONE, MOÇA

Não, não é conto. Sou apenas um sujeito que escuta algumas vezes, que outras não escuta, e vai passando. Naquele dia escutei, certamente porque era a amiga quem falava, e é doce ouvir os amigos, ainda quando não falem, porque amigo tem o dom de se fazer compreender até sem sinais. Até sem olhos.

Falava-se de cemitérios? De telefones? Não me lembro. De qualquer modo, a amiga – bom, agora me recordo que a conversa era sobre flores – ficou subitamente grave, sua voz murchou um pouquinho.

– Sei de um caso de flor que é tão triste!

E sorrindo:

– Mas você não vai acreditar, juro.

Quem sabe? Tudo depende da pessoa que conta, como do jeito de contar. Há dias em que não depende nem disso: estamos possuídos de universal credulidade. E daí,

argumento máximo, a amiga asseverou que a história era verdadeira.

– Era uma moça que morava na Rua Gerenal Polidoro, começou ela. Perto do Cemitério São João Batista. Você sabe, quem mora por ali, queira ou não queira, tem de tomar conhecimento da morte. Toda hora está passando enterro, e a gente acaba por se interessar. Não é tão empolgante como navios ou casamentos, ou carruagem de rei, mas sempre merece ser olhado. A moça, naturalmente, gostava mais de ver passar enterro do que não ver nada. E se fosse ficar triste diante de tanto corpo desfilando, havia de estar bem arranjada.

Se o enterro era mesmo muito importante, desses de bispo ou de general, a moça costumava ficar no portão do cemitério, para dar uma espiada. Você já notou como coroa impressiona a gente? Demais. E há a curiosidade de ler o que está escrito nelas. Morto que dá pena é aquele que chega desacompanhado de flores – por disposição de família ou falta de recursos, tanto faz. As coroas não prestigiam apenas o defunto, mas até o embalam. Às vezes ela chegava a entrar no cemitério e a acompanhar o préstimo até o lugar do sepultamento. Deve ter sido assim que adquiriu o costume de passear lá por dentro. Meu Deus, com tanto lugar pra passear no Rio! E no caso da moça, quando estivesse mais amolada, bastava tomar um bonde em direção à praia, descer no Mourisco, debruçar-se na amurada. Tinha o mar à sua disposição, a cinco minutos de casa. O mar, as viagens, as ilhas de coral, tudo grátis. Mas por preguiça pela curiosidade dos enterros, sei lá por quê, deu para andar em São João Batista, contemplando túmulo. Coitada!

– No interior isso não é raro...

– Mas a moça era de Botafogo.

– Ela trabalhava?

– Em casa. Não me interrompa. Você não vai me pedir certidão de idade da moça, nem sua descrição física. Para o caso que estou contando, isso não interessa. O certo é que de tarde costumava passear – ou melhor, "deslizar" pelas ruínas brancas do cemitério, mergulhada em cisma... Olhava uma inscrição, ou não olhava, descobria uma figura de anjinho, uma coluna partida, uma águia, comparava as covas ricas às covas pobres, fazia cálculos de idade dos defuntos, considerava retratos em medalhões – sim, há de ser isso que ela fazia por lá, pois que mais poderia fazer? Talvez mesmo subisse ao morro, onde está a parte nova do cemitério, e as covas mais modestas. E deve ter sido lá que, uma tarde, ela apanhou a flor.

– Que flor?

– Uma flor qualquer. Margarida, por exemplo. Ou cravo. Para mim foi margarida, mas é puro palpite, nunca apurei. Apanhou com esse gesto vago e maquinal que a gente tem diante de um pé de flor. Apanha, leva ao nariz – não tem cheiro, como inconscientemente já esperava –, depois amassa a flor, joga para um canto. Não se pensa mais nisso.

Se a moça jogou a margarida no chão do cemitério ou no chão da rua, quando voltou para casa, também ignoro. Ela mesma se esforçou mais tarde por esclarecer esse ponto, mas foi incapaz. O certo é que já tinha voltado, estava em casa bem quietinha havia poucos minutos, quando o telefone tocou, ela atendeu.

– Aloooô...

– Quede a flor que você tirou de minha sepultura?

A voz era longínqua, pausada, surda. Mas a moça riu. E, meio sem compreender:

– O quê?

Desligou. Voltou para o quarto, para as suas obrigações. Cinco minutos depois,

o telefone chamava de novo.

– Alô.

– Quede a flor que você tirou de minha sepultura?

Cinco minutos dão para a pessoa mais sem imaginação sustentar um trote. A moça riu de novo, mas preparada.

– Está aqui comigo, vem buscar.

No mesmo tom lento, severo, triste, a voz respondeu:

– Quero a flor que você me furtou. Me dá minha florzinha.

Era homem, era mulher? Tão distante, a voz fazia-se entender, mas não se identificava. A moça topou a conversa:

– Vem buscar, estou te dizendo.

– Você bem sabe que eu não posso buscar coisa nenhuma, minha filha. Quero minha flor, você tem obrigação de devolver.

– Mas quem está falando aí?

– Me dá minha flor, eu estou te suplicando.

– Diga o nome, senão eu não dou.

– Me dá minha flor, você não precisa dela e eu preciso. Quero minha flor, que nasceu na minha sepultura.

O trote era estúpido, não variava, e moça, enjoando logo, desligou. Naquele dia não houve mais nada.

Mas no outro dia houve. À mesma hora o telefone tocou. A moça, inocente, foi atender.

– Alô!

– Quede a flor...

Não ouviu mais. Jogou o fone no gancho, irritada. Mas que brincadeira é essa! Irritada voltou à costura. Não demorou muito, a campainha tinha outra vez. E antes que a voz lamentosa recomeçasse:

– Olhe, vire a chapa, já está pau.

– Você tem que dar conta de minha flor, retrucou a voz de queixa. Pra que foi mexer logo na minha cova? Você tem tudo no mundo, eu, pobre de mim, já acabei. Me faz muita falta aquela flor.

– Essa é fraquinha. Não sabe de outra?

E desligou. Mas, voltando ao quarto, já não ia só. Levava consigo a idéia daquela flor, ou antes, a ideia daquela pessoa idiota que a vira arrancar uma flor no cemitério, e agora a aborrecia pelo telefone. Quem poderia ser? Não se lembrava de Ter visto nenhum conhecido, era distraída por natureza. Pela voz não seria fácil acertar. Certamente se tratava de voz disfarçada, mas tão bem que não se podia saber ao certo se de homem ou de mulher.

Esquisito, uma voz fria. E vinha de longe, como de interurbano. Parecia vir de mais longe ainda... Você está vendo que a moça começou a Ter medo.

– E eu também.

– Não seja bobo. O fato é que aquela noite ela custou a dormir. E daí por diante é que não dormiu mesmo nada. A perseguição telefônica não parava. Sempre à mesma hora, no mesmo tom. A voz não ameaçava, não crescia de volume: implorava. Parecia que o diabo da flor constituía para ela a coisa mais preciosa do mundo, e que seu sossego eterno – admitindo que se tratasse de pessoa morta – ficara dependendo da restituição de uma simples flor. Mas seria absurdo admitir tal coisa, e a moça, além do mais, não queria se amofinar. No quinto ou sexto dia, ouviu firme a cantilena da voz e depois

passou-lhe uma bruta descompostura. Fosse amolar o boi. Deixasse de ser imbecil (palavra boa, porque convinha a ambos os sexos). E se a voz não se calasse, ela tomaria providências.

A providência consistiu em avisar o irmão e depois o pai. (A intervenção da mãe não abalara a voz.) Pelo telefone, pai e irmão disseram as últimas à voz suplicante. Estavam convencidos de que se tratava de algum engraçado absolutamente sem graça, mas o curioso é que, quando se referiam a ele, diziam "a voz".

– A voz chamou hoje? Indagava o pai, chegando da cidade.

– Ora. É infalível, suspirava a mãe, desalentada.

Descomposturas não adiantavam, pois, ao caso. Era preciso usar o cérebro. Indagar, apurar na vizinhança, vigiar os telefones públicos. Pai e filho dividiram entre si as tarefas. Passaram a frequentar as casas de comércio, os cafês mais próximos, as lojas de flores, os marmoristas.

Se alguém entrava e pedia licença para usar o telefone, o ouvido do espião se afiava. Mas qual. Ninguém reclamava flor de jazigo. E restava a rede dos telefones particulares. Um em cada apartamento, dez, doze no mesmo edifício. Como descobrir?

O rapaz começou a tocar para todos os telefones da Rua General Polidoro, depois para todos os telefones das ruas transversais, depois para todos os telefones da linha dois-meia...

Discava, ouvia o alô, conferia a voz – não era –, desligava. Trabalho inútil, pois a pessoa da voz devia estar ali por perto – o tempo de sair do cemitério e tocar para a moça – e bem escondida estava ela, que só se fazia ouvir quando queria, isto é, a uma certa hora da tarde.

Essa questão de hora também inspirou à família algumas diligências. Mas infrutíferas.

Claro que a moça deixou de atender telefone. Não falava mais nem com as amigas. Então a "voz", que não deixava de pedir, se outra pessoa estava no aparelho, não dizia mais "você me dá minha flor", mas "quero minha flor", "quem furtou minha flor tem que restituir", etc. Diálogo com essas pessoas a "voz" não mantinha. Sua conversa era com a moça. E a "voz" não dava explicações.

Isso durante quinze dias, um mês, acaba por desesperar um santo. A família não queria escândalos, mas teve de queixar-se à polícia. Ou a polícia estava muito ocupada em prender comunista, ou investigações telefônicas não eram sua especialidade – o fato é que não se apurou nada. Então o pai correu à Companhia Telefônica. Foi recebido por um cavalheiro amabilíssimo, que coçou o queixo, aludiu a fatores de ordem técnica...

– Mas é a tranquilidade de um lar que eu venho pedir ao senhor! É o sossego de minha filha, de minha casa. Serei obrigado a me privar de telefone?

– Não faça isso, meu caro senhor. Seria uma loucura. Aí é que não se apurava mesmo nada.

Hoje em dia é impossível viver sem telefone, rádio e refrigerador. Dou-lhe um conselho de amigo. Volte para sua casa, tranquilize a família e aguarde os acontecimentos. Vamos fazer o possível.

Bem, você já está percebendo que não adiantou. A voz sempre mendigando a flor. A moça perdendo o apetite e a coragem. Andava pálida, sem ânimo para sair à rua ou para trabalhar.

Quem disse que ela queria mais ver enterro passando? Sentia-se miserável, escravizada a uma voz, a uma flor, a um vago defunto que nem sequer conhecia. Porque – já disse que era distraída – nem mesmo se lembrava da cova de onde arrancara aquela

maldita flor. Se ao menos soubesse...

O irmão voltou do São João Batista dizendo que, do lado por onde a moça passara aquela tarde, havia cinco sepulturas plantadas. A mãe não disse coisa alguma, desceu, entrou numa casa de flores da vizinhança, comprou cinco ramalhetes colossais, atravessou a rua como um jardim vivo e foi derramá-los votivamente sobre os cinco carneiros. Voltou para casa e ficou à espera da hora insuportável. Seu coração lhe dizia que aquele gesto propiciatório havia de aplacar a mágoa do enterrado – se é que os mortos sofrem, e aos vivos é dado consolá-los, depois de os haver afligido.

Mas a "voz" não se deixou consolar ou subornar. Nenhuma outra flor lhe convinha senão aquela, miúda, amarrotada, esquecida, que ficara rolando no pó e já não existia mais. As outras vinham de outra terra, não brotavam de seu estrume – isso não dizia a voz, era como se dissesse. E a mãe desistiu de novas oferendas, que já estavam no seu propósito. Flores, missas, que adiantava?

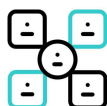
O pai jogou a última cartada: espiritismo. Descobriu um médium fortíssimo, a quem expôs longamente o caso, e pediu-lhe que estabelecesse contato com a alma despojada de sua flor.

Compareceu a inúmeras sessões, e grande era sua fé de emergência, mas os poderes sobrenaturais se recusaram a cooperar, ou eles mesmos são impotentes, quando alguém quer alguma coisa até sua última fibra, e a voz continuou, surda, infeliz, metódica. Se era mesmo de vivo (como às vezes a família ainda conjeturava, embora se apegasse cada dia mais a uma explicação desanimadora, que era a falta de qualquer explicação lógica para aquilo), seria de alguém que houvesse perdido toda noção de misericórdia; e se era de morto, como julgar, como vencer os mortos? De qualquer modo, havia no apelo uma tristeza úmida, uma infelicidade tamanha que fazia esquecer o seu sentido cruel, e refletir: até a maldade pode ser triste. Não era possível compreender mais do que isso. Alguém pede continuamente uma certa flor, e esta flor não existe mais para lhe ser dada. Você não acha inteiramente sem esperança?

– Mas, e a moça?

– Carlos, eu preveni que meu caso de flor era muito triste. A moça morreu no fim de alguns meses, exausta. Mas sossegue, para tudo há esperança: a voz nunca mais pediu.

(Extraído do livro *Contos de Aprendiz*, de Carlos Drummond de Andrade, 1951. Editora Record, 22ª edição, Rio de Janeiro.)



Leitura silenciosa: Dê um tempo para que os alunos releiam o texto de forma individual, sublinhando trechos que considerem importantes ou intrigantes.

Roda de impressões: Convide os alunos a compartilharem o que sentiram durante a leitura e quais trechos chamaram mais atenção.

Pergunte: "O que vocês acharam curioso ou diferente na maneira como o texto é escrito?". Momento para conversar sobre o conto fantástico.



Aula 02 e 03

Explorando o fantástico e socialização



Para o professor:

No conto "**Flor, Telefone, Moça**", de Carlos Drummond de Andrade, o elemento fantástico surge como um recurso que intensifica a experiência emocional e psicológica dos personagens, criando uma atmosfera de estranhamento e ambiguidade. A presença de um telefone que funciona como ponte entre duas realidades distintas – uma ordinária e outra extraordinária – é o principal vetor do fantástico, desafiando as barreiras entre o possível e o impossível.

Características do elemento fantástico no conto:

1. **Estranhamento inicial:** O telefone, um objeto cotidiano, adquire um papel inusitado ao mediar uma comunicação que vai além do comum, conectando personagens em uma dimensão emocional que transcende a materialidade do aparelho. O simples ato de atender uma ligação torna-se repleto de tensão e mistério.
2. **Ruptura da lógica:** O conto insere o fantástico ao apresentar uma interação cuja natureza não é explicada racionalmente. A ligação telefônica parece conectar o protagonista a uma jovem que encarna uma figura idealizada, quase etérea, desafiando a lógica temporal e espacial.
3. **Ambiguidade:** O fantástico no conto não é explicitamente esclarecido, mantendo o leitor em uma posição de incerteza: seria a moça uma pessoa real ou uma projeção da subjetividade do narrador? Esse não saber é típico do gênero fantástico, que joga com a hesitação entre o natural e o sobrenatural.
4. **Dimensão simbólica:** O telefone não é apenas um objeto, mas um símbolo que articula temas como solidão, desejo e a dificuldade de estabelecer conexões humanas genuínas. A moça, por sua vez, pode ser interpretada como uma metáfora de um ideal inalcançável ou de uma esperança efêmera.
5. **Desfecho enigmático:** O desfecho do conto mantém a tensão do fantástico, sem oferecer explicações definitivas sobre a natureza da moça ou da ligação telefônica. Essa ambiguidade deixa em aberto se o evento foi fruto de uma experiência sobrenatural, de um delírio ou de uma metáfora para os anseios e frustrações humanas. Essa indefinição é essencial para o efeito do fantástico, pois mantém o leitor em um estado de dúvida e reflexão sobre os limites entre o real e o imaginário.



Atividades



100 minutos

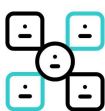
Explorando o Fantástico em *Flor, Telefone, Moça* (abordagem estética e simbólica do texto)

Objetivo: Compreender e analisar os elementos do fantástico no conto e sua relação com as emoções humanas e as barreiras de comunicação.

1. Introdução (15 minutos)

Discussão inicial: Pergunte: *O que há de estranho ou fora do comum no conto? Como isso afeta a interpretação do texto?*

2. Atividade principal: Análise dos elementos fantásticos (30 minutos)



Divida a turma em cinco grupos. Cada grupo será responsável por analisar um dos elementos do fantástico identificados:

I. Estranhamento inicial:

- Atividade: Os alunos criarão uma lista de características do telefone que tornam sua presença inusitada no conto.
- Questão orientadora: *Como o telefone desafia as expectativas do cotidiano?*

“O telefone no conto, um objeto comum, adquire uma função inusitada e quase mágica: ele conecta o protagonista a uma moça idealizada, em um diálogo que desafia as noções tradicionais de tempo, espaço e realidade. Sua presença provoca estranhamento porque não cumpre apenas uma função técnica, mas parece operar como um elo entre dimensões emocionais e simbólicas”.

II. Ruptura da lógica:

- Atividade: O grupo fará uma linha do tempo dos eventos, destacando onde o conto quebra a lógica esperada.
- Questão orientadora: *Que momentos do conto desafiam as explicações racionais?*

“Os momentos mais desafiadores para a lógica incluem: a forma como a ligação ocorre sem explicação de quem está ligando ou por que; a figura da moça, que surge como alguém distante e quase etérea, sem um contexto claro de sua origem; o desfecho do conto, que deixa em aberto se a interação foi real, imaginária ou sobrenatural”.

III. Ambiguidade:

- Atividade: Os alunos interpretarão diferentes possibilidades sobre a identidade da moça e o significado da ligação.
- Questão orientadora: *A moça é real ou imaginária? Que pistas sustentam as duas possibilidades?*

“**Real:** A conversa é tratada como algo tangível, com respostas concretas e um fluxo que sugere interação direta.

Imaginária: A idealização excessiva da moça e o fato de sua identidade nunca ser esclarecida sugerem que ela pode ser uma projeção dos desejos ou da solidão do protagonista”.

IV. Dimensão simbólica:

- Atividade: O grupo analisará o telefone e a moça como símbolos. Eles criarão um mapa conceitual relacionando esses elementos a temas como solidão e desejo.

- Questão orientadora: *O que o telefone e a moça simbolizam na narrativa?*

“ **O telefone:** Representa o desejo de superar distâncias, conectar-se a algo ou alguém que está além do alcance imediato, mas também carrega o peso da incapacidade de realizar plenamente essa conexão.

A moça: É um símbolo de idealização, um arquétipo do inalcançável e do desejo humano de encontrar sentido ou companhia em meio à solidão.”

V. Desfecho enigmático:

- Atividade: O grupo elaborará dois finais alternativos (um racional e outro sobrenatural), discutindo como isso mudaria a interpretação do conto.

- Questão orientadora: *Como a indefinição do final contribui para o efeito fantástico do conto?*

“O final enigmático mantém o leitor em um estado de dúvida, reforçando o caráter fantástico. Essa indefinição permite múltiplas interpretações, destacando a tensão entre o real e o imaginário. Além disso, ela reflete a própria experiência humana de busca por conexões emocionais que, muitas vezes, permanecem incompletas ou não resolvidas.”

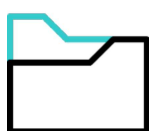
3. Apresentação (25 minutos)

Cada grupo apresentará suas conclusões em até 5 minutos, destacando como seu elemento contribui para o caráter fantástico do conto.

4. Reflexão final (25 minutos)

Debate coletivo: *Como o fantástico ajuda a explorar temas humanos como a solidão e a dificuldade de comunicação?*

Produção individual: Peça que os alunos escrevam uma breve reflexão respondendo: *Se você pudesse atender o telefone do conto, quem gostaria que estivesse do outro lado e por quê?*



Recursos necessários:

- Cópias do conto.
- Quadro ou cartolina para o mapa conceitual.
- Canetas e papéis para anotações.



Resultado esperado: Os alunos deverão compreender como o fantástico opera no conto, conectar os elementos analisados ao contexto humano e refletir sobre a narrativa como uma metáfora para questões universais.



Análise temática e debate filosófico



Atividades

50 minutos



1. **Questões Universais (20 minutos):**
 - Discuta como o conto aborda temas como a fragilidade das relações humanas e os desafios da comunicação mediada por tecnologia.
 - Pergunte: Embora o telefone permita a comunicação, ele consegue transmitir os mesmos sentimentos que um encontro presencial? Por quê?
2. **Comparação com a Era Digital (10 minutos):**
 - Relacione o telefone do conto com as redes sociais, destacando os desafios emocionais contemporâneos.
 - Estimule os alunos a refletirem sobre como as tecnologias conectam, mas também podem isolar.
3. **Debate filosófico em grupos (20 minutos):**
 - Perguntas para discussão:
 - Até que ponto as tecnologias melhoram nossas relações humanas?
 - Quais aspectos das relações humanas a tecnologia nunca poderá substituir?
 - O conto apresenta soluções ou apenas o problema? Qual seria uma solução para a desconexão emocional?



Aula 05

Produção de texto ou criação artística



Atividades

50 minutos



1. **Texto Argumentativo (30 minutos):**
 - Proposta: Como equilibrar o uso da tecnologia com a necessidade de manter relações humanas autênticas?
 - Oriente os alunos a estruturarem o texto com introdução, argumentação e conclusão.
2. **Criação Artística (20 minutos):**
 - Alternativa: Solicite que criem ilustrações, poemas ou narrativas curtas sobre o impacto da tecnologia nas relações humanas.

Oriente-os a usarem o conto como inspiração, destacando o simbolismo e a crítica social.



Justificativa Didática

Essa sequência didática integra análise literária e reflexão filosófica, desenvolvendo o senso crítico e a habilidade argumentativa dos alunos. Ao relacionar literatura com questões contemporâneas, a abordagem amplia a compreensão dos alunos sobre os desafios das relações humanas e o impacto da tecnologia em suas vidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Flor, telefone, moça. **Contos de Aprendiz**, 1951, Editora Record, 22ª ed., Rio de Janeiro

CORRÊA, Lidia Aparecida Silva. **Ensino de literatura no ensino médio: uma abordagem significativa dentro da proposta curricular de Minas Gerais. Dissertação de mestrado** – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais. 2025.

SEE/MG. Planos de curso. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg> , Acesso em 16 jun 2024.