

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social**

Luciana Mara Torres Buccini

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE  
DE FUTUROS PROFESSORES DE LITERATURA**

Belo Horizonte  
2024

Luciana Mara Torres Buccini

**O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOCENTE  
DE FUTUROS PROFESSORES DE LITERATURA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor(a) em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Zélia Versiani Machado

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação – UFMG  
2024

B918I  
T Buccini, Luciana Mara Torres, 1987-  
O letramento literário na formação docente de futuros professores de literatura [manuscrito] / Luciana Mara Torres Buccini. -- Belo Horizonte, 2024.  
232 f. : enc, il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado.  
Bibliografia: f. 187-196.  
Anexos: f. 197-210.  
Apêndices: f. 211-232.

1. Educação -- Teses. 2. Professores -- Formação -- Teses.  
3. Literatura -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Língua portuguesa -- Estudo e ensino -- Teses. 5. Letramento -- Teses.  
I. Título. II. Machado, Maria Zélia Versiani, 1958-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 807



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

### ATA DA DEFESA DE TESE DA ALUNA

#### LUCIANA MARA TÔRRES BUCCINI

Realizou-se, no dia 23 de fevereiro de 2024, às 14:00 horas, na sala 5102 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 952ª defesa de tese, intitulada *O letramento literário na formação docente de futuros professores de literatura*, apresentada por LUCIANA MARA TÔRRES BUCCINI, número de registro 2020651640, graduada no curso de LETRAS, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Zelia Versiani Machado - Orientador (UFMG), Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG), Prof(a). Ivanete Bernardino Soares (UFOP), Prof(a). Lívia Suassuna (UFPE), Prof(a). Carlos Augusto Novais (UFMG).

A comissão considerou a tese: Aprovada, destacando a) a qualidade da construção dos dados, que favoreceu a elaboração de um panorama sobre o ensino de literatura e a formação de professores; b) a consistência da organização retórica dos argumentos da tese e c) a dimensão política do trabalho ao explicitar lacunas nos cursos de licenciatura.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2024.

Prof(a). Maria Zelia Versiani Machado ( Doutora )

Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho ( Doutor )

Prof(a). Ivanete Bernardino Soares ( Doutora )

Prof(a). Lívia Suassuna ( Doutora )

Prof(a). Carlos Augusto Novais ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Lívia Suassuna, Usuária Externa**, em 27/02/2024, às 17:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 27/02/2024, às 18:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Augusto Novais, Professor do Magistério Superior**, em 28/02/2024, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivanete Bernardino Soares, Usuário Externo**, em 28/02/2024, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zelia Versiani Machado, Professora Magistério Superior - Voluntária**, em 28/02/2024, às 20:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3060534** e o código CRC **6BCE5777**.

Para Maria Vilma, minha mãe:  
pelo valor da educação.

Para Antônio e Felipe:  
força e inspiração.

Para os meus alunos e colegas professores:  
motivação e esperança de uma educação transformadora.

## AGRADECIMENTOS

À Maria Vilma, minha mãe, que me ensinou o valor da educação e me ajudou a caminhar até aqui.

À Maria também lá do céu, Nossa Senhora, que, acredito, está sempre comigo.

Ao Antônio, meu filho, fonte de amor imenso e de alegria infinita. Suas risadas, correrias e brincadeiras estão marcadas nos momentos de estudo e escrita deste texto.

Ao Felipe, meu marido, pela parceria, companheirismo e apoio, que foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À querida Zélia, que faz parte da minha trajetória desde a graduação, passando pelo Mestrado e me orientando com tanto zelo no Doutorado. Obrigada por acreditar em mim desde sempre e pela compreensão de ter uma orientanda que se dividiu entre ser mãe, ser professora e ser doutoranda.

Aos membros da banca, por aceitarem dialogar sobre esta pesquisa e contribuir com suas leituras e reflexões.

À querida Cleideni, colega de doutorado, pelas conversas sobre nossas pesquisas e trocas enriquecedoras.

À Dani, Maria do Carmo, Bela e ao João, Tiago, Manu, Tico e bebês Alice e Miguel. Obrigada por estarem sempre comigo.

Às queridas Raquel e Aline, amigas-irmãs. Obrigada pelos momentos de escuta e sincera amizade.

À Cinthia, Clarice e Helen, amigas que trago desde a graduação/estágio, e permanecem comigo nessa jornada.

Aos meus queridos colegas do Colégio Santo Agostinho, pela convivência alegre e inspiradora, que deixaram os dias de trabalho na escola ou na tese mais fáceis e animados.

A cada professor, estudante e cidadão, que encontram na educação uma fonte potente de transformação.

E a todas aquelas e todos aqueles que, nesse percurso, contribuíram direta ou indiretamente para que eu pudesse concluir esta pesquisa.

Muito obrigada.

## RESUMO

Esta pesquisa, em consonância com as investigações sobre o letramento literário no espaço escolar e com o campo da formação docente, propõe uma reflexão em torno da formação acadêmico-profissional de professores que poderão atuar como docentes de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, focalizando mais detidamente suas trajetórias literárias e propostas de práticas de ensino de literatura. O objetivo geral da investigação é compreender trajetórias, saberes e concepções acerca do ensino de literatura revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação. Pautado pelas discussões a respeito do letramento (STREET, 2012, 2014; SOARES, 2006), do letramento literário (PAULINO, 1999, 2010, 2014; COSSON, 2006, 2014, 2020) e da escolarização da literatura (SOARES, 2011; LAJOLO, 2018; ZILBERMAN, 2007, 2009, 2017 ; ROSENBLATT, 2002 [1938], LEITE, 1983), este estudo propõe-se, para o alcance de tal objetivo, a conhecer os repertórios literários e as projeções de práticas de ensino de literatura construídos por alunos e alunas do Curso de Letras de uma universidade federal situada em Minas Gerais. Para isso, a pesquisa acompanhou, durante um semestre, alunos do curso de licenciatura em Português, observando as aulas de uma disciplina obrigatória ligada ao ensino de literatura dessa graduação. Inicialmente, aplicou-se um questionário a esses discentes a fim de compreender suas trajetórias literárias – escolares e não escolares. A coleta de dados provenientes das atividades da disciplina observada também compôs o *corpus* analisado nesta investigação. Os resultados apontaram uma lacuna na formação do professor de Literatura em razão da pequena presença de disciplinas voltadas para o ensino de literatura no currículo de Letras. As leituras empreendidas pelos discentes de diferentes idades revelam, ainda, como a formação literária é marcada pela questão geracional e pela heterogeneidade nesses repertórios. Apesar dessas características em seus repertórios pessoais, observou-se que os licenciandos, na seleção literária que fazem de obras para indicação a alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, optam de uma maneira geral por livros do cânone escolar. Essa seleção é feita ainda relacionando-se as obras escolhidas com outras linguagens, como vídeos do YouTube, músicas e filmes. Nas propostas de práticas de ensino de literatura, ressalta-se o planejamento de aulas que têm como pressuposto a leitura de obras na íntegra, alternando leitura individual e leitura compartilhada. Privilegia-se uma metodologia em que se abra espaço para a interação em sala de aula a fim de que os alunos construam em grupo os significados das obras lidas. Observa-se ainda que o professor é apresentado como um mediador desse processo de construção de sentidos das obras indicadas e como um condutor para que os alunos façam uma reflexão acerca dos aspectos sociais presentes nos livros literários.

Palavras-chave: Letramento literário; Formação docente; Ensino de literatura; Escolarização da literatura; Mediação literária.

## ABSTRACT

This research, based on the investigations about literary literacy in the school environment and in the field of initial teacher education, proposes a reflection on the academic and professional formation of individuals who might work as Portuguese and Literature teachers in Basic Education, more restrictively focusing on their literary backgrounds and proposals of literature teaching practices. The general objective of this investigation is to better understand pathways, diverse knowledge, and conceptualizations on the teaching of Literature disclosed by Languages undergraduate students. This research is grounded in discussions about literacy (STREET, 2012, 2014; SOARES, 2006), literary literacy (PAULINO, 1999a, 2010, 2014; COSSON, 2006, 2014, 2020), and in-school literature teaching (SOARES, 2011; LAJOLO, 2018; ZILBERMAN, 2007, 2009, 2017; ROSENBLATT, 2002 [1938], LEITE, 1983). This study proposes to get acquainted with the literary repertoire and literature teaching practices perspectives envisioned by the Languages undergraduate students of a federal university located in the state of Minas Gerais. For such, this research has tracked, throughout one semester, Portuguese undergraduate students with class observations of a mandatory subject linked to the teaching of Literature in the graduation course. Initially, the students were invited to answer a questionnaire to tell their literary backgrounds – curricular-based or not. Data gathered from the activities which were part of the course subject have also composed the corpus analyzed in this investigation. The results pointed to a gap in the Literature teacher training due to the inconspicuous presence of subjects related to the teaching of Literature in the Languages course program. Moreover, readings conducted by the undergraduate students have proven how the literary formation is marked by generational issues and the heterogeneity in these repertoires. Despite such traits, it has been observed that most of the undergraduates opted to refer novels from the canon to middle-schoolers. The choice for canonical books is made by tangling these pieces to other kinds of related media, such as *YouTube* videos, songs, and movies. With regards to the Literature teaching practices proposals, the class plannings which demand the reading of the full/original versions of the books were highlighted, alternating between individual and shared readings. The kind of methodology that promotes in-class group interactions for building the plots meaning is privileged. It is also observed that the teacher is presented as a mediator of the process and a facilitator for the students to reach a deeper understanding of the social aspects addressed in the literary books.

**Keywords:** Literary literacy; Teacher formation; Literature teaching; In-school literature teaching; Literary reading mediation.

## RESUMEN

Esta investigación, en consonancia las investigaciones sobre letramento literario en el espacio escolar y con el campo de la formación docente, propone una reflexión a respecto de la formación académico-profesional de profesores que podrán actuar como docentes de Lengua Portuguesa y de Literatura en la Educación Básica, centrándose más detenidamente en sus trayectorias literarias y propuestas de prácticas de enseñanza de literatura. El objetivo general de esta investigación es entender trayectorias, conocimientos y concepciones acerca de la enseñanza de literatura revelados por graduandos en Letras en contextos de formación. Guiado por discusiones sobre alfabetización (STREET, 2012, 2014; SOARES, 2006), letramento literario (PAULINO, 1999, 2010, 2014; COSSON, 2006, 2014, 2020), y escolarización de la literatura (SOARES, 2011, LAJOLO, 2018; ZILBERMAN, 2007, 2009, 2017; ROSENBLATT, 2002 [1938], LEITE, 1983), este estudio se propone a conocer los repertorios literarios y las proyecciones de prácticas de enseñanza construidas por estudiantes de la carrera de Letras de una universidad federal ubicada en Minas Gerais. Para ello, esta investigación hizo un seguimiento, durante un semestre, a estudiantes de licenciatura en Lengua Portuguesa, observando las clases de una asignatura obligatoria vinculada a la enseñanza de la literatura de esta formación académica. Inicialmente se aplicó un cuestionario a estos discentes con el objetivo de comprender sus trayectorias literarias – escolares y no escolares. La recopilación de datos de las actividades de la asignatura observada también construyó el corpus analizado en esta investigación. Los resultados señalaron una brecha en la formación del profesor de literatura debido a la escasa presencia de asignaturas enfocadas a la enseñanza de literatura en el currículo de Letras. Las lecturas realizadas por los discentes de diferentes edades también revelan cómo la formación literaria está marcada por cuestiones generacionales y por la heterogeneidad en estos repertorios. A pesar de estas características en sus repertorios personales, se observó que en la selección literaria de obras para recomendación a los estudiantes de los últimos años de la Educación Secundaria, los estudiantes de licenciatura en Letras generalmente optan por libros del canon escolar. Esta selección también se realiza haciendo la relación de las obras elegidas con otros lenguajes, como vídeos de YouTube, canciones y películas. En las propuestas de prácticas de enseñanza de literatura se destaca la planificación de lecciones, que presupone la lectura completa de las obras, alternando la lectura individual y la lectura compartida en el aula. Lo que se privilegia es una metodología en la que se abra espacio de interacción en el aula para que los estudiantes puedan construir, conjuntamente, los significados de las obras leídas. Se observa, también, que el profesor se presenta como mediador en este proceso de construcción de significados de las obras indicadas y como un guía para que los estudiantes reflexionen sobre los aspectos sociales presentes en los libros literarios.

**Palabras clave:** Letramento literario; Formación docente; Enseñanza de literatura; Escolarización de la literatura; Mediación literaria.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Idade dos participantes.....	52
Gráfico 02 – Identidade de gênero dos participantes.....	52
Gráfico 03 – Identidade de raça/cor dos participantes.....	53
Gráfico 04 – Prática religiosa dos participantes.....	53
Gráfico 05 – Atuação como docente ou estágio na área de educação.....	55
Gráfico 06 – Pretensão quanto à carreira docente.....	55
Gráfico 07 – Quantidade de moradores em casa além do participante da pesquisa.....	58
Gráfico 08 – Nível de escolaridade da mãe.....	59
Gráfico 09 – Nível de escolaridade do pai.....	59
Gráfico 10 – Escola frequentada a maior parte do EF.....	60
Gráfico 11 – Escola frequentada a maior parte do EM.....	60
Gráfico 12 – Distribuição da carga horária – Disciplinas específicas do Curso de Letras.....	73
Gráfico 13 – Distribuição da carga horária – Disciplinas de educação e ensino.....	74
Gráfico 14 – Experiências literárias na EB.....	90
Gráfico 15 – Pessoas que influenciaram o gosto literário.....	103
Gráfico 16 – Leitores literários x não leitores literários.....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Participantes da pesquisa.....	84
Quadro 02 – Atuação na carreira docente.....	56
Quadro 03 – Grupos de disciplinas optativas – Grade curricular 2013.....	67
Quadro 04 – Distribuição de disciplinas – Grade curricular 2013.....	69
Quadro 05 – Distribuição de disciplinas – Grade curricular 2018.....	71
Quadro 06 – A literatura no curso de licenciatura em Português.....	75
Quadro 07 – Aulas e temas da disciplina observada.....	78
Quadro 08 – Livros lidos durante a graduação por indicação de professores.....	116
Quadro 09 – Seleção de obras literárias para as resenhas.....	131
Quadro 10 – Seleção do cânone x gosto pessoal.....	133
Quadro 11 – Destaques quanto ao grau de dificuldade da linguagem das obras.....	139
Quadro 12 – Obra literária selecionada e recorte temático.....	147
Quadro 13 – Sequência didática – Grupo 01.....	153
Quadro 14 – Sequência didática – Grupo 02.....	155
Quadro 15 – Sequência didática – Grupo 03.....	157
Quadro 16 – Sequência didática – Grupo 04.....	159
Quadro 17 – Sequência didática – Grupo 05.....	162
Quadro 18 – Sequência didática – Grupo 06.....	163
Quadro 19 – Atividades propostas.....	170

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
APEP – Análise da Prática e Estágio de Português  
BDTD – Biblioteca Digital de Tese e Dissertações  
BNC – Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBL – Câmara Brasileira do Livro  
CEALE – Centro de alfabetização, leitura e escrita  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
Covid-19 – Doença do Coronavírus 2019  
CP – Conselho Pleno  
DCNFP – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores  
DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino  
EaD – Ensino a Distância  
EB – Educação Básica  
EF-AF – Ensino Fundamental – Anos Finais  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ELBIV – Ensino de Literatura Brasileira IV  
EM – Ensino Médio  
Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ES – Ensino Superior  
FaE – Faculdade de Educação  
FAFICH – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas  
FALE – Faculdade de Letras  
GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário  
HQ – História em Quadrinhos  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LP – Língua Portuguesa

LPEn – Língua Portuguesa e Ensino  
MEC – Ministério da Educação  
NDE – Núcleo Docente Estruturante  
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
Parfor – Plano Nacional Comum Curricular  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
REUNI – Reforma Universitária  
Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNESP – Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
I- Motivações e objetivos .....	15
II- Tecendo diálogos: o que dizem outras pesquisas sobre a formação do professor de Literatura ..	17
III- Por entre as páginas deste texto .....	22
<b>CAPÍTULO I – LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA</b> .....	24
1.1. A formação do leitor literário e o ensino da literatura: considerações a partir da perspectiva dos estudos dos letramentos.....	24
1.2. A escolarização da literatura no Brasil .....	30
1.3. Formação do professor e as tensões na escolarização do ensino da literatura .....	39
<b>CAPÍTULO II – DETALHAMENTO DA PESQUISA: DO DESENHO METODOLÓGICO AO LOCUS DO ESTUDO</b> .....	49
2.1. A abordagem da pesquisa .....	49
2.1.1. Contextualização: etapas e procedimentos da coleta e da análise de dados .....	50
2.1.2. Questionário – conhecendo os sujeitos da pesquisa .....	51
2.1.3. Observação em campo: coletando dados no ensino remoto .....	61
2.1.4. Movimento analítico: o tratamento e a análise dos dados .....	63
2.2. O Curso de Letras <i>locus</i> da pesquisa.....	65
2.2.1. As matrizes curriculares de 2013 e 2018 e a relação teoria/prática na licenciatura ..	67
2.2.2. O lugar do ensino de literatura no currículo do Curso de Letras.....	73
2.2.3. A disciplina observada – aspectos do ensino da literatura abordados .....	77
<b>CAPÍTULO III – LETRAMENTO LITERÁRIO: DA INFÂNCIA AO CURSO DE LETRAS</b> .....	80
3.1. O aluno de Letras e suas práticas de letramento literário.....	80
3.1.1. A leitura literária na infância e adolescência dos discentes: uma questão geracional	82
3.1.2. Memórias e experiências dos alunos de Letras na Educação Básica .....	89
3.1.3. Os alunos do Curso de Letras e suas escolhas literárias.....	109
3.2. Formação literária dos alunos de Letras – algumas conclusões.....	124
<b>CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: PROJEÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DE LITERATURA</b> .....	129
4.1. Seleção de textos literários e ensino: escolhas dos discentes de Letras .....	130
4.1.1 Obras literárias para o EF-AF: entre o cânone escolar e a literatura juvenil.....	132
4.1.2 Seleção literária e os potenciais leitores: crenças dos licenciandos em Letras acerca dos alunos do EF-AF .....	139
4.1.3 Obras literárias e temáticas: a busca por abordar questões sociais a partir da leitura literária .....	147

4.2. Práticas escolares de ensino de literatura: análise das sequências didáticas .....	152
4.2.1. Apresentação das sequências didáticas produzidas pelos licenciandos.....	153
4.2.1. As experiências literárias como ponto de partida das aulas de literatura .....	165
4.2.2. Atividades propostas nas sequências didáticas.....	170
<b>O QUE DIZER DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE LITERATURA NESTAS CONSIDERAÇÕES FINAIS?</b> .....	177
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	187
<b>ANEXOS</b> .....	197
<b>ANEXO A – Ementa da disciplina “Teorias da poesia”</b> .....	197
<b>ANEXO B – Cronograma da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”</b> .....	200
<b>APÊNDICES</b> .....	211
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento de observação - Docente</b> .....	211
<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento de observação - Discentes</b> .....	214
<b>APÊNDICE C – Termo de autorização de gravação em áudio e vídeo/ uso de imagem</b> .....	217
<b>APÊNDICE D – Questionário inicial</b> .....	218
<b>APÊNDICE E - Participantes da pesquisa: dados socioeconômicos</b> .....	222
<b>APÊNDICE F – Disciplinas optativas</b> .....	223
<b>APÊNDICE G – Livros citados pelos discentes (infância e adolescência)</b> .....	228
<b>APÊNDICE H – Presença do poema e da poesia nas disciplinas optativas</b> .....	230
<b>APÊNDICE I - Sugestões de aspectos e elementos a serem observados para a organização e produção das sequências didáticas</b> .....	231

## INTRODUÇÃO

### I- Motivações e objetivos

Quando, em 2009, eu me vi pela primeira vez em uma sala de aula como professora de Literatura, deparei-me também com uma questão que até então, no 4º período do Curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), não havia se apresentado a mim: como ensinar literatura? Naquele momento, minhas práticas didáticas em sala de aula foram marcadas pelas lembranças da época em que eu era estudante da Educação Básica (EB), de aulas de professoras que vinham à minha mente, mas com a expectativa de que, até o final do curso de graduação, discussões e reflexões relativas ao ensino de literatura se apresentariam e eu poderia pensar minhas futuras práticas docentes a partir da academia. Entretanto, até 2012, quando me formei, não houve na Faculdade de Letras a oferta de disciplinas voltadas para a escolarização da literatura. Na Faculdade de Educação, apenas na disciplina “Análise da Prática de Estágio I”, fizemos algumas reflexões acerca de gêneros literários em alguns momentos e a partir das propostas de aplicação elaboradas por nós, alunos à época.

Essa questão acompanhou-me para a sala de aula novamente, quando, ainda em 2012, tornei-me professora de turmas de 7º ano de uma escola da rede privada, para as quais eu precisava indicar obras literárias e avaliar a leitura dos alunos. Novamente me vi diante de uma situação que me provocava a pensar o meu papel como professora de Literatura, a rever minhas concepções em relação ao livro juvenil, a projetar o tipo de leitura que eu esperava dos meus alunos e a refletir sobre como deveria avaliar a experiência deles. O meu incômodo levou-me a discutir essas questões com uma colega que me falou sobre o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) e algumas pesquisas relacionadas ao letramento literário, apresentando-me também textos da Graça Paulino.

Tais questionamentos e as posteriores leituras me levaram a elaborar um estudo<sup>1</sup>, em 2014, sobre as propostas de letramento literário em livros didáticos, tema do qual me ocupei durante o mestrado, defendido em 2016. A pesquisa desenvolvida no curso do mestrado e as reflexões durante e após a conclusão desse curso me fizeram retornar aos questionamentos que marcaram o início da minha atuação como professora de Literatura. Dessa forma, senti-me

---

<sup>1</sup> TORRES, Luciana Mara. **Letramento literário no Ensino Médio: o que propõem livros didáticos?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 189p., 2016.

provocada a identificar se, após minha formatura na graduação, havia ocorrido mudanças na grade curricular do Curso de Letras na UFMG a fim de dar mais enfoque ao ensino da literatura. Para minha surpresa, a disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura” passou a figurar entre as disciplinas obrigatórias do curso.

Em 2018, a matriz curricular do Curso de Letras da UFMG passou por uma reformulação cujo objetivo era atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) de 2015. As novas diretrizes sinalizavam aos cursos de licenciatura a necessidade de integrar as disciplinas ligadas à educação com as disciplinas específicas de cada graduação. Tal alteração curricular enriquecia a anterior, que se limitava, no que se refere a conteúdos específicos do ensino de língua portuguesa, à disciplina obrigatória “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português”, com duração de 60 horas. No currículo implantado a partir de 2018, essa disciplina foi desmembrada em outras quatro: prática do ensino de leitura, prática do ensino de produção de texto, prática do ensino de análise linguística e prática do ensino de literatura. Dessa forma, o ensino de literatura passava a ser contemplado com uma carga horária ampliada em uma disciplina específica.

Com muitos questionamentos a respeito do ensino de literatura, e com a constatação ainda inicial de que ele vinha ganhando espaço nas discussões de estudantes do Curso de Letras, apresentei ao “Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação: conhecimento e inclusão social” o projeto de pesquisa que, hoje, resulta neste texto. Em consonância com as investigações sobre o letramento literário no espaço escolar, este estudo propõe uma reflexão em torno da formação inicial de professores que poderão atuar como docentes de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica.

Mais especificamente, a pesquisa investiga o que licenciandos do Curso de Letras, já na segunda metade do curso – a partir do 6º período –, apresentam, nesse momento de formação, como concepções de ensino de literatura para a EB. Consideram-se, para tal, suas trajetórias literárias (escolares e não escolares), e os saberes e propostas de práticas didáticas que esses discentes discutem e elaboram no contexto de uma disciplina voltada exclusivamente para o ensino de literatura.

Desse modo, a pesquisa, cujos resultados aqui se apresentam, se pautou nas discussões acerca do letramento literário e da escolarização da literatura para investigar não só concepções e trajetórias, mas também os repertórios construídos por esses discentes.

Os métodos de coleta e análise de dados, que serão apresentados no capítulo II deste texto, envolveram análise documental, aplicação de questionário aos discentes participantes da

pesquisa, observação de uma disciplina da licenciatura em Letras voltada para o ensino de literatura e análise de atividades e sequências didáticas desenvolvidas pelos sujeitos do estudo.

As questões a seguir orientaram esta investigação:

- Quais disciplinas do Curso de Letras proporcionam a reflexão a respeito do ensino de literatura? Os discentes participantes desta investigação as cursaram?
- Os alunos que ingressam no Curso de Letras são leitores literários?
- O que leem os licenciandos em Letras?
- Quais livros literários indicariam para alunos da EB? Que indícios de concepções de ensino de literatura essa seleção apresenta?
- Quais concepções de ensino de literatura esses discentes trazem ao longo do curso da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”? Quais trajetórias pessoais e profissionais são definidoras das suas concepções?
- Que projeções de ensino da literatura os licenciandos participantes da pesquisa apresentam nas atividades em que simulam a prática docente?

Considerando essas questões e os campos de estudo em que esta pesquisa se insere, busca-se neste texto, a partir do desenvolvimento da investigação, apresentar dados e análises que nos ajudem a **compreender trajetórias de formação literária e concepções acerca do ensino de literatura revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação**, objetivo central deste trabalho.

A fim de percorrer o nosso caminho de investigação em diálogo com outros pesquisadores e suas reflexões, buscamos, em um primeiro momento, conhecer outros estudos que dialogassem com nossas questões e objetivo central. Assim, antes de apresentarmos a metodologia deste trabalho, fazemos, a seguir, uma breve revisão bibliográfica para situar academicamente esta pesquisa.

## II- Tecendo diálogos: o que dizem outras pesquisas sobre a formação do professor de Literatura

Visando compreender o caminho empreendido nas pesquisas que estudaram a formação do professor de Literatura e melhor definir nossos objetivos de pesquisa, bem como nossa metodologia, ao longo do percurso desta investigação, fizemos buscas sistemáticas de trabalhos ligados à temática do estudo.

No portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, fizemos pesquisas associando, de maneiras diversas, os termos “formação docente”, “formação de professores”, “ensino de literatura”, “letramento literário”, “curso de Letras”. Em todas as associações feitas, dentro de um recorte de 20 anos (2000 a 2020), obtivemos resultados significativos que nos levaram a filtrar, por meio dos títulos e resumos, os estudos que dialogassem diretamente com a temática desta investigação.

Para a reflexão inicial acerca das delimitações temáticas e metodológicas do nosso trabalho, excluimos dos resultados aquelas pesquisas que não ocorreram em cursos de Letras e/ou que não envolviam a formação docente. Assim, investigações que focavam no ensino de literatura em sala de aula com foco na formação continuada, bem como pesquisas de formação de professores de literatura para a educação infantil ou Ensino Fundamental – Anos iniciais não são apresentadas nesse texto.

Cruzando os dados de uma plataforma e de outra, e fazendo o filtro acima apresentado, encontramos 14 pesquisas, publicadas entre 2007 e 2020, que tratam da formação do professor de Literatura, para a atuação no EF-AF e no Ensino Médio (EM), no Curso de Letras. Esses trabalhos apontaram alguns aspectos comuns em relação ao ensino de literatura e à formação docente em diferentes universidades e faculdades do Brasil.

Observou-se que, de uma maneira geral, as investigações trouxeram questões que se relacionam com aquelas que motivaram este trabalho e, nesse sentido, essas pesquisas se constituíram como importantes objetos de diálogo quando analisamos os nossos dados. A seguir, apresentamos brevemente alguns dos resultados e das discussões mais recorrentes nesses trabalhos, alguns dos quais serão retomados ao longo desta tese como aporte para reflexão.

Um primeiro destaque que fazemos a respeito das pesquisas sobre a formação do professor de literatura é relativa à frequência com que aparecem as discussões em torno da desarticulação entre teoria e prática nos cursos de Letras. De forma generalizada, os estudos encontrados indicaram que os cursos de Letras, principalmente em relação à literatura, priorizam as questões teóricas e acabam por secundarizar a formação didático-pedagógica.

Mazanatti (2007), por exemplo, investigou a ambivalência de objetivos do curso de licenciatura em Letras – formar pesquisadores e formar professores –, buscando compreender o que a pesquisadora chama de crise de identidade dessa graduação. Os dados para o estudo foram coletados em três instituições: a Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Assis; a Universidade Estadual de Londrina (UEL); e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). Foi possível constatar, segundo a pesquisadora, que essa duplicidade de

objetivos do curso resulta em uma divisão entre saberes específicos e saberes pedagógicos, resultando em uma compartimentalização das disciplinas, além de se perceber a predominância da história da literatura sobre o ensino da literatura.

Castanho (2012) também discute essa ambivalência do curso de Letras ao fazer ao analisar currículos de cursos de Letras em instituições públicas e privadas. A pesquisadora conclui que há uma relativa omissão desses cursos de formação enquanto formadores de professores e defende que há priorização de aspectos teóricos e, conseqüentemente, da formação de pesquisadores. Ela destaca ainda o fato de, nos cursos de Letras cujos currículos foram analisados, não ser contemplado o ensino de literatura. Conclusões similares são apresentadas por Cruz (2016), que investigou o processo de formação de professores de literatura no município do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul. Segundo ela, os cursos de licenciatura concentram seus esforços na formação teórica e não estabelecem uma relação direta desta com a prática docente, principalmente nos primeiros períodos do curso de Letras investigado.

Em consonância com as pesquisas apresentadas, Franco (2010) conclui, na pesquisa em que se ocupou da análise de seqüências didáticas produzidas por alunos de Letras durante a disciplina do Estágio Obrigatório, que esses licenciandos se constituem como professores mais por suas formações e experiências anteriores com a literatura do que pela prática orientada no curso.

Corroboram ainda com as investigações apresentadas, os argumentos das pesquisadoras Cavalcante (2018) e Sousa (2020), que defendem que os cursos de Letras se omitem ou não se responsabilizam ainda totalmente por uma formação docente efetiva. Cavalcante (2018) desenvolveu sua pesquisa de doutorado a partir da análise das orientações legais que regem a literatura na EB e no ensino superior (ES) e coletou exemplos de práticas pedagógicas vinculadas à educação literária nas salas de aula de duas disciplinas de um curso de Letras. A pesquisadora constatou que há uma reconhecida necessidade de se articular os campos de conhecimento teóricos aos saberes didáticos-pedagógicos o que, na prática, não ocorre de forma efetiva. Sousa (2020), por sua vez, argumenta que seria necessário que os cursos de Letras reconhecessem que a formação teórica não é suficiente para a atuação no ensino e que uma maior oferta de disciplinas que possibilitassem a reflexão sobre a prática docente seria desejável para uma maior efetividade na formação do professor de literatura.

Mazanatti (2007), em sua pesquisa, apresentou constatação semelhante. Segundo ela, vários dos professores do curso de Letras não conheciam os projetos pedagógicos dos cursos em que lecionavam, nem o perfil dos alunos que acessavam essas licenciaturas em Letras.

Nesse sentido, também Aguiar (2013) defendeu que a prática do docente de nível superior não poderia desconsiderar as questões relacionadas à normatização e ao funcionamento dos cursos de Licenciatura em Letras. Ela concluiu que, apesar de os projetos pedagógicos que ela analisou incorporarem o que previam as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores e do profissional de Letras e apontarem para a necessidade de formar um profissional prático-reflexivo, os professores formadores apresentavam concepções diversas em relação ao conceito de literatura e ao ensino de literatura na EB. Para Carvalho (2012), essas lacunas entre o saber acadêmico e o saber escolar se ampliam pelo distanciamento ainda presente entre o conhecimento produzido na universidade e as demandas da educação em espaços sociais diversificados, inclusive a escola básica.

Esse aspecto da priorização da formação teórica dialoga com outros apontamentos apresentados por várias das pesquisas que encontramos e que dialogam com a nossa: o descompasso entre a universidade e a escola da EB. Novamente Aguiar (2013), ao estudar a associação entre a teoria literária e a formação do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares de Recife, constatou que há inúmeros desafios para a criação de meios que levem à interação entre as instituições de formação docente e as escolas da EB a fim de favorecer a efetiva articulação teoria-prática no cotidiano da formação docente.

Também segundo Segabinazi (2011), que investigou a relação entre o ensino de literatura no curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba e o ensino básico, os professores de nível superior investigados pouco sabiam das Diretrizes Curriculares do curso de Letras que orientavam as licenciaturas e que sinalizavam a necessidade de articular o conhecimento teórico com os conhecimentos voltados para o ensino. Assim, não havia discussões, em suas disciplinas, a respeito da didática e do ensino da literatura.

Lage (2010), por sua vez, elaborou um estudo com o objetivo de estudar os direcionamentos do ensino de literatura em algumas faculdades federais de Letras (licenciaturas), no estado de Minas Gerais, e as suas relações com a Educação Básica. Durante sua investigação, a pesquisadora buscou compreender como os docentes de nível superior da área literária tratavam o ensino de literatura em suas aulas. Segundo ela, nas universidades situadas em Belo Horizonte e em Juiz de Fora, ambas de cultura metropolitana, assim como em Ouro Preto, que localizada próxima à capital, a formação do professor de Literatura distancia-se da realidade da EB. Por outro lado, ela apurou que, nas universidades de cidades interioranas, há uma abordagem da literatura mais vinculada às demandas do ensino e uma maior proximidade entre a comunidade acadêmica e a população local. Ela concluiu, ainda, que as universidades, como

reflexo do utilitarismo visto na sociedade, poderiam deslocar a literatura para dois eixos, a distinção e a pedagogização, dicotomia a ser superada pelos cursos de Letras.

Em sentido convergente, outras pesquisas fizeram apontamentos sobre a didatização ou pedagogização da literatura a partir da reflexão em torno da formação docente. Entre as constatações apresentadas pelas investigações que dialogam com a nossa estão a presença de um ensino guiado pela historiografia literária, a preferência por um cânone escolar, dentro de uma tradição de autores e de obras legitimados pela academia e pela crítica.

Oliveira (2007), que estudou o programa da disciplina “Literatura Brasileira” dos cursos de Letras de seis universidades do Paraná a fim de compreender como se dava o ensino de literatura brasileira nas universidades paranaenses e o lugar das histórias literárias na graduação em Letras, buscou identificar concepções que alunos e professores traziam a respeito da literatura, do cânone, do texto literário e da abordagem da literatura brasileira em sala de aula. Segundo a pesquisadora, foi possível verificar que a incorporação da historiografia literária brasileira no ensino de literatura levava a uma cristalização dos cânones e das tradições literárias.

De maneira análoga, Beretta (2014) traz conclusões que apontam para uma preferência pelo cânone entre os estudantes do curso de Letras quando refletem sobre sua futura prática docente. Ela desenvolveu uma pesquisa em torno da análise de projetos de docência de Língua Portuguesa e Literatura, no curso de licenciatura em Letras em uma instituição de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul. A investigação concluiu que os projetos traziam propostas de ensino de literatura com leitura efetiva de textos literários, mas que predominavam os contos e as crônicas. Os textos selecionados eram, em sua maioria, pertencentes ao circuito letrado, com a presença da literatura infantojuvenil mais reconhecida no espaço escolar e, portanto, ainda uma resistência à expansão dos repertórios que se desvinculassem desses grupos de textos.

Cavalcante (2018) também faz reflexões nesse sentido ao afirmar que, no contexto brasileiro, as práticas de educação literária ainda se limitam à reprodução de métodos sem uma reflexão que permita de maneira efetiva o rompimento com práticas consideradas tradicionais. Ela defende, então, que haja a proposição de novas formas de ensino que desnaturalizem essas práticas arraigadas. Em sentido contrário, Ferreira (2019) argumenta que as metodologias formais e tradicionais foram questionadas a partir da década de 1980, o que favoreceu uma maior entrada e valorização do papel da leitura e do leitor no ensino de literatura.

Além das discussões citadas acima, outros aspectos foram observados nas 14 pesquisas, e são apresentados oportunamente. Mesmo que com diferentes metodologias e objetivos, em

espaços e tempos diferentes, essas investigações trazem dados que nos auxiliaram nas nossas análises, seja ao jogarem luz sobre tensões e questões que encontramos pelo caminho de nossa pesquisa, seja ao contribuírem com dados que puderam ser cruzados com os nossos. Dessa forma, ao longo deste texto, por algumas vezes retomamos alguns desses estudos. Outros estudos sobre o ensino e a escolarização da literatura, bem como sobre a formação de leitores em espaços escolares e não escolares, também foram apresentados sempre que favoreceram um diálogo que ampliasse as discussões que propomos.

No próximo tópico, apresentamos a estrutura desta tese, esclarecendo como ela se organiza.

### III- Por entre as páginas deste texto

Este texto se divide em quatro capítulos e as considerações finais. No capítulo I, discutimos, à luz dos estudos do letramento, a escolarização da literatura no Brasil. Para isso, fazemos uma breve retomada histórica, refletindo sobre as tendências que marcaram o ensino de literatura no país. Nosso intuito foi traçar o caminho que levou ao que hoje se denomina letramento literário, campo de estudos que predomina nos documentos que atualmente orientam a EB do país e que embasa a investigação que aqui se apresenta. A memória feita revela que a discussão acerca das tendências mais atuais de ensino de literatura ainda carrega alguns rastros das tensões passadas.

Em seguida, no capítulo II, discorremos sobre o percurso metodológico desta pesquisa, contextualizando as etapas e os procedimentos da coleta e análise de dados. Nesse capítulo, apresentamos ainda os perfis dos participantes da pesquisa e do *locus* onde ocorreu a coleta de dados, o Curso de Letras de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Analisamos, dentro essa contextualização, as mudanças por que passou a matriz curricular dessa graduação, com foco no curso de licenciatura, com vistas a identificar o lugar que o ensino de literatura ocupa nesse currículo.

No capítulo III, passamos a analisar os dados obtidos durante a observação em campo. Assim, a partir das respostas dos discentes participantes da pesquisa, por meio de questionário, e das suas participações nas aulas da disciplina observada, fazemos algumas reflexões sobre as práticas de letramento literário desses sujeitos desde a infância até a chegada ao Curso de Letras. Analisamos, nesse capítulo, a presença da leitura literária na infância e adolescência dos alunos,

as suas experiências na EB, enquanto alunos, com o ensino de literatura. Discutimos, também, as escolhas literárias feitas de maneira autônoma por esses discentes e as leituras obrigatórias do Curso de Letras, buscando traçar assim um pouco dos percursos literários por que passaram esses alunos universitários, futuros professores de Literatura.

No capítulo IV, ainda analisando os dados obtidos em campo, focalizamos as atividades realizadas pelos participantes da pesquisa durante a disciplina observada, a saber: a resenha de uma obra literária que cada estudante deveria escolher como uma possível indicação para um aluno do EF-AF; e a sequência didática produzida com o objetivo de planejar, pensando a prática docente, aulas de literatura a partir das reflexões feitas durante a disciplina. Buscamos, dessa forma, compreender as concepções ligadas ao ensino de literatura que esses discentes apresentam ao propor práticas para a sala de aula, bem como cruzar essas análises com os resultados apresentados no capítulo III.

Por fim, no capítulo final, que intitulamos “O que dizer da formação do futuro professor de Literatura nestas considerações finais?”, discutimos os resultados alcançados, apontando ainda questionamentos, tensões e perspectivas em relação à formação do professor de Literatura.

Esperamos que este trabalho, ao evidenciar as concepções dos discentes sobre ensino de literatura e a relação destas com suas trajetórias literárias pessoais, mas, sobretudo, acadêmicas, possa trazer contribuições para se pensar o letramento literário no espaço escolar e gerar dados e reflexões norteadores para trabalhos de formação acadêmico-profissional e continuada de docentes.

## CAPÍTULO I – LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

### 1.1. A formação do leitor literário e o ensino da literatura: considerações a partir da perspectiva dos estudos dos letramentos

Neste tópico, intencionamos refletir a respeito da formação do leitor literário no espaço escolar, a partir da perspectiva do campo dos estudos dos letramentos, mais especificamente do letramento literário. Nossa discussão parte da reflexão acerca de uma suposta crise da leitura no Brasil para colocar em debate a formação do leitor literário, que está entrelaçada à escolarização da literatura e à formação do professor de Literatura.

Segundo Lajolo (2018), há mais de um século, lamenta-se o que hoje se chama de “crise da leitura”. A autora traz evidências de que, no século XIX, já havia queixas e reclamações relativas à baixa frequência e pequena intensidade de práticas de leitura no Brasil ou de leituras consideradas de qualidade. A pesquisadora, entretanto, defende que a tensão, na realidade, não se caracteriza por uma crise da leitura, mas por outros aspectos como o desenvolvimento do gosto pela leitura e, ainda, a qualificação da capacidade leitora.

Fazendo o mesmo exercício analítico de Lajolo (2018), mas com dados mais recentes, observa-se que a produção editorial brasileira, quando examinada quantitativamente, mostra-se favorável à formação de leitores no país. Segundo relatório da Câmara Brasileira do Livro (CBL), a partir de pesquisa<sup>2</sup> realizada pela *Nielson Book* e coordenada pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros, em 2019, quando ainda não havia impacto da pandemia da Doença do Coronavírus 2019 (Covid-19) na economia nacional, o setor livreiro produziu 395 milhões de exemplares entre reimpressões e novos títulos e vendeu 434 milhões de livros. Dessa maneira, venderam-se 2,06 livros por habitante no país, uma vez que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira total em 2019 era de 210 milhões de pessoas (BRASIL, 2019).

Se o número de livros vendidos no país não corrobora a crença em uma crise da leitura, o dado também não é suficiente para se discutirem os óbices na formação de leitores que levam a essa crença. Considerando leitor aquele ou aquela que leu, por inteiro ou em parte, pelo menos um livro dentro do período de três meses, a quinta edição da pesquisa “Retratos da leitura no

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: [https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Vendas\\_2019\\_imprensa\\_.pdf](https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o_e_Vendas_2019_imprensa_.pdf). Acesso em: 03 fev. 2022.

Brasil”<sup>3</sup> aponta a permanência de aproximadamente 48% de não leitores no nosso país (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020). Isto é, a amostra entrevistada, que representa a população brasileira com 5 anos ou mais, escolarizada ou não, revela que o país tinha, em 2019-2020, aproximadamente 92,6 milhões de não leitores.

Nesse contexto, e em consonância com a defesa de Lajolo (2018), a pesquisa desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro (2020) contribui para a reflexão em torno dos desafios da formação de uma população leitora. Uma das causas para o índice desfavorável de leitores é evidenciada pelo dado da investigação o qual aponta uma parcela de 40% dos entrevistados indicando que os motivos de não ler são “não saber ler”, “ler devagar”, “não compreender o que lê” e “não ter concentração” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2020, p. 63). Essa evidência não surpreende aqueles que acompanham as estatísticas dos relatórios do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)*<sup>4</sup>. O relatório de 2018 revelou que mais de 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos não tinham proficiência no nível básico de leitura (BRASIL, 2020). Além disso, entre os anos 2000 e 2018, houve manutenção dos leitores considerados proficientes, mantendo-se uma média de apenas 12% entre a população de 15 a 64 anos, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) em 2018<sup>5</sup> (INAF, 2018). De forma similar, o percentual de entrevistados na pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” que apresenta dificuldades para ler supera o índice de 29% de analfabetos funcionais contabilizados pelo INAF. Esses dados, portanto, apontam não propriamente uma crise da leitura, mas o pouco avanço em relação à formação de um leitor proficiente no Brasil. Os dados revelam, assim, um histórico desalentador dos indicadores de leitura no país, tanto em pesquisas baseadas em questionários como em avaliações de larga escala sobre proficiência em leitura.

A suposta crise da leitura no Brasil, nesse sentido, estaria associada, em uma primeira instância, ao letramento, aqui no singular. Essa discussão encontra diálogo na proposição, por Street (1984, 2012, 2014), das dimensões individual e social do letramento, modelos apontados pelo pesquisador sob uma perspectiva antropológica e etnográfica. Segundo ele, o modelo autônomo, que diz respeito à dimensão individual do letramento, seria fruto da teoria da “grande divisão”, em que se poderia falar em letrados e “iletrados”. Nessa perspectiva, o letramento seria autossuficiente quanto ao seu funcionamento, uma prática em que se utilizaria de uma habilidade meramente técnica e neutra, funcional independentemente do contexto e da cultura. Associa-se, nessa ótica, a

---

<sup>3</sup> A pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” baseia-se em uma metodologia quantitativa e estatística, e traz dados que amparam a reflexão qualitativa proposta neste texto.

<sup>4</sup> Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 03 fev. 2022.

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 03 fev. 2022.

uma concepção mais cognitivista do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e pressupõe que garantir o letramento seria dar uma espécie de ferramenta para o aluno, sobretudo no caso do letramento escolar, para garantir outras aprendizagens. Desse modo, os letrados seriam aqueles que, ao dominarem práticas de leitura e escrita, seriam automaticamente mais críticos e teriam mais facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores. Em um plano mais amplo, as sociedades com pessoas mais letradas seriam, do ponto de vista da economia e do progresso, mais bem-sucedidas.

Na década de 1980 e no início dos anos 1990, os estudos do letramento passam a desenvolver teorias mais complexas, rejeitando a noção da grande divisão. Street (1984), como alternativa ao modelo autônomo, discute a ideia de “modelo ideológico” de letramento, em que se observa uma multiplicidade de letramentos. Para esse modelo, considera-se desde o início que leitura e escrita são práticas que estão associadas a relações de poder e de ideologia e, sob tal ponto de vista, seria mais adequado pensar o letramento a partir da dimensão do contexto social.

Nesse sentido, o letramento em si mesmo não proporcionaria uma ascensão cognitiva, social e o progresso, mas seria necessário pensar as práticas de letramento a partir dos contextos políticos e ideológicos e as suas consequências nessas diversas situações. Além disso, o uso do termo “letramento” na perspectiva ideológica, segundo Street (2012), também requer cautela. Isso porque, conforme estudos do campo da antropologia, deve-se considerar a cultura como um processo de natureza múltipla, que é contestável e conflitante.

Soares (2006 [1998]) concorda com a defesa de Street de que não se pode pensar simplesmente na oposição letramento/iletramento, conforme postula a teoria da “grande divisão”. Justifica afirmando que estamos diante de um processo muito mais complexo quando se focalizam as práticas de leitura e de escrita, em contextos sociais múltiplos e culturalmente diversificados. No texto “Letramento: como definir, como avaliar, como medir”, publicado pela primeira vez em 1998, defende a existência de um paradoxo entre avaliar e medir os processos de letramento – as habilidades de leitura e escrita – e um conceito de letramento unívoco e, por isso, inexistente, mas que seria necessário para estabelecerem-se os critérios dessa avaliação: “Que letramento é esse que se busca avaliar e medir?” (SOARES, 2006 [1998], p. 64). A pesquisadora ressalta, dessa forma, o aspecto complexo e multifacetado do letramento, o que leva a definições diferentes.

Corroborar a discussão Marinho (2010, p.69), que também problematiza o conceito de letramento a partir da indagação “Todos nós sabemos o que quer dizer letramento?”. Segundo a pesquisadora, existe um consenso ilusório em torno desse conceito, isto é, usa-se o termo como se todos o compreendessem da mesma forma. O letramento, de forma contrária, mobiliza ideias

diversas e, por vezes, contraditórias, principalmente quando se pensa que, no Brasil, vem muito atrelado, inicialmente, à ideia de alfabetização.

Assim, um primeiro movimento de desconstrução dessa suposta unicidade da conceitualização de letramento passa por compreender que os estudos sobre os novos letramentos abrem espaço para outras modalidades de interação e de produção de sentidos para além da escrita. O código escrito não pode, dessa forma, ser desvinculado das culturas orais nem de outros sistemas semióticos que com ele convivem. Kress (2003), por exemplo, que também discute as concepções de letramento e é interlocutor de Street e de outros pesquisadores do campo dos letramentos, defende que as práticas de letramento envolvem a leitura e a escrita, mas também outros sistemas semióticos de comunicação a que as pessoas têm acesso desde a primeira infância e que devem “aprender” para serem “letradas”.

Essa discussão dialoga, ainda, com os conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento. Segundo Street (2012), não faz sentido fazer às pessoas perguntas diretas sobre a leitura e a escrita para medir seu aprendizado em relação ao letramento. O autor defende que a compreensão do letramento em uma determinada sociedade passa pelo domínio das vivências e práticas sociais e culturais desse grupo de pessoas. Para isso, o autor coloca em discussão as noções de “eventos de letramento” e “práticas de letramento”. O primeiro conceito refere-se, segundo Street (2012), a situações particulares, envolvendo a leitura e/ou a escrita, e observáveis. Esses eventos estariam ligados às práticas de letramento, conceito de alcance mais amplo, que se refere aos padrões de atividades de letramento, associados a aspectos de natureza cultural e social. Desse modo, as práticas de letramento não seriam observáveis, mas estariam internalizadas nos eventos de letramento ao, por exemplo, estabelecer convenções. Elas dizem respeito às vivências e concepções sociais, de uma maneira mais geral, das quais um indivíduo participa e que se dão em um contexto do qual faz parte a cultura escrita.

A discussão em torno desses termos corrobora a discussão que contraria a teoria da “grande divisão”. Segundo Street (2012), pesquisas etnográficas demonstram que não se pode associar a ideia dominante de letramento, isto é, aquela que se concebe em grandes provas de proficiência em leitura e escrita e que é difundida pela mídia, a grandes avanços no processamento cognitivo de uma pessoa ou a mudanças radicais em um grupo social. Segundo o autor, mesmo que nos últimos anos haja uma aparente mudança e uma abordagem mais social, quando analisados os projetos de letramento de diversos países, as noções de habilidades, de autonomia e o determinismo ainda predominam. A Unesco, por exemplo, e outros programas de educação e avaliação em leitura e escrita baseiam seus projetos de letramento em estatísticas de analfabetismo, voltando-se assim para o modelo autônomo. Isso ocorreria até hoje porque o modelo dominante na escola, o autônomo, é

reforçado pela mídia, por governos e por agências ligadas à EB. Por outro lado, os estudos etnográficos evidenciam que é necessário falar em letramentos ou práticas de letramento, e investigar as relações de poder, os processos de hegemonia intrínsecos aos letramentos nas sociedades modernas.

Esse posicionamento aparece, entretanto, como um entrave quando se pensa a escolarização do letramento. Dessa forma, volta-se à discussão empreendida por Soares: “qual o fundamento para selecionar certa habilidade e um tipo específico de material escrito como o ponto contínuo que define uma pessoa como letrada?” (SOARES, 2006 [1998], p.71). Segundo a pesquisadora, não há como chegar a uma definição geral, sem restrições, mas é necessário estabelecer critérios de avaliação da leitura e escrita da população.

Para Soares, apesar de haver ainda tensões no que diz respeito à adoção de diferentes perspectivas conceituais em torno do letramento por diferentes grupos, e de a autora reconhecer a dificuldade da tarefa de analisá-las por critérios específicos, faz-se necessária uma “medição” do letramento a fim de continuar empreendendo políticas de seu desenvolvimento e da formação do leitor. A pesquisadora propõe então que isso seja feito considerando-se que qualquer avaliação é relativa. Assim, cada avaliação ou medição do letramento deverá ter clara a sua definição do fenômeno e, a partir de uma finalidade específica, estabelecer critérios e construir instrumentos para a coleta dos dados. Estes, por sua vez, devem ser interpretados considerando-se o processo de construção dos critérios de coleta.

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (SOARES, 2006 [1998], p.120).

Assim, mesmo que não se possa definir universalmente o letramento, é necessário, segundo Soares, buscar compreender como esse direito tem sido (ou não) conquistado nas diversas sociedades a fim de que se busquem políticas e programas para o seu desenvolvimento. Segundo ela, a escola teria uma vantagem na aferição dos níveis de letramento, uma vez que é possível fazer avaliações ao longo do processo educativo. Entretanto, dadas outras situações, como as diferenças socioeconômicas e culturais entre as instituições, bem como entre os conceitos de letramento presentes nos currículos distantes das exigências externas à escola, essa avaliação pode não ser considerada totalmente eficaz.

Por outro lado, os dados provenientes de estudos por amostragem – por meio de provas, testes, questionários estruturados – seriam, conforme aponta Soares, mais promissores por poderem

abarcam uma grande variedade de informações específicas sobre habilidades e práticas sociais reais de leitura e de escrita. Além disso, tais estudos permitem uma abordagem multidimensional de escalas e níveis de letramento, a reflexão sobre as relações entre letramento e outros fatores (como os socioeconômicos, por exemplo) e, a partir dessa análise, a formulação de políticas educacionais e a implementação de programas de alfabetização e de letramento.

Essa discussão sobre o melhor espaço e a melhor forma de compreender o letramento nas sociedades não pode levar a uma dicotomia entre escola e sociedade, uma vez que a primeira está imersa na segunda e, claramente, a reflete. Dessa forma, Street (2014) também defende que não se pode pensar em uma dicotomia entre letramentos escolares e letramentos não escolares, uma vez que existe, segundo ele, um traço comum, derivado de processos culturais mais amplos que perpassam as sociedades.

Segundo o pesquisador, um processo de “pedagogização do letramento” fez ascender a concepção dominante já aqui apresentada, e que se apresenta como uma força ideológica que controla as concepções de leitura e escrita. Isto é, a adoção de uma perspectiva de letramento está carregada das relações de poder que colocam a escola como esse lugar em que se institucionalizam os modos de ensinar a leitura e a escrita e que, muitas vezes, distancia essas práticas dos processos sociais em que estão inseridas. O pesquisador esclarece, portanto, que a história da pedagogização do letramento carrega uma ideologia específica marcada por questões políticas mais amplas.

Street (2014), em investigação desenvolvida com Joanna Street nos Estados Unidos, quis compreender como o letramento escolar passou a ser o letramento dominante. Seus dados e reflexões o levaram a discutir que os processos de pedagogização do letramento institucionalizam o modelo autônomo por diversos meios. O autor aponta alguns deles: o distanciamento entre língua e sujeitos, objetificando a primeira; os usos metalinguísticos acerca dos processos sociais de leitura e escrita; uma suposta separação entre o letramento e a oralidade; e uma suposta neutralidade do uso da língua.

Nessa perspectiva, a língua é tratada em sala de aula como um objeto distante do professor e do aluno, regida por regras externas aos seus usuários e distantes dos processos sociais em que é usada. Da mesma forma, a leitura e a escrita são tratadas como competências a serem desenvolvidas, para garantir àqueles que as adquirirem um *status* de superioridade, isso porque a escrita seria superior à oralidade. Os usos da língua, nesse enquadramento, se dariam de forma neutra e desconsiderariam os processos sociais que cercam as práticas de leitura e escrita.

Nesse sentido, a instituição escolar, amparada por discursos políticos e midiáticos, seria a responsável por garantir ao aluno a aquisição desse letramento que lhe permitiria, quase que

automaticamente, ser um sujeito mais crítico, ascender social e economicamente e contribuir para o progresso de sua comunidade. Street (2014, p. 141), ao tratar dessas constatações, defende:

O letramento pedagogizado que temos discutido se torna, então, um conceito organizador em torno do qual se definem ideias de identidade e valor social; os tipos de identidade coletiva a que aderimos e o tipo de nação a que queremos pertencer ficam encapsulados em discursos aparentemente desinteressados sobre a função, o propósito e a necessidade educacional desse tipo de letramento.

Esse discurso contribui, assim, para justificar várias das questões enfrentadas pela sociedade, desviando a responsabilização das instituições e atribuindo-a ao indivíduo. Dessa forma, quando Street discute essa questão no contexto estadunidense, joga luz para a discussão também em outros contextos em que se institucionalizou o modelo autônomo do letramento no espaço escolar. Isto é, o letramento pedagogizado refere-se a uma concepção que vai além da instituição escolar, mas que se relaciona com noções hegemônicas em nações, de que esse tipo de letramento seria necessário ao desenvolvimento e progresso das sociedades modernas. Essa pedagogização do letramento, que levou a uma objetificação da língua, se estendeu também ao ensino da literatura, aspecto que abordaremos no próximo tópico.

Assim, partindo das reflexões de Street acerca da pedagogização do letramento, damos sequência a essa discussão destacando, no próximo tópico, o processo de escolarização da literatura no Brasil, recorte que nos interessa mais neste trabalho. Refletimos também sobre como a ampliação da discussão em torno do termo “letramento” levou à elaboração do termo “letramento literário”, que pensa a formação do leitor literário a partir da perspectiva social, isto é, a formação de um leitor que está imerso em práticas sociais, escolares e não escolares, de leitura literária.

## 1.2. A escolarização da literatura no Brasil

Considerando que o foco do nosso trabalho é a formação docente para, em última instância, aprimorar a formação do leitor literário no espaço escolar, as reflexões em torno da escolarização do letramento trazidas por Street (2014) apresentam-se como um ponto de partida para as discussões que empreendemos acerca da escolarização da literatura.

O processo de escolarização formal no Brasil começa em 1549, com a chegada dos jesuítas ao território, no Período Colonial. Segundo Vidal e Faria Filho (2008), ao contrário do que popularmente se pensa, a empreitada jesuítica junto aos indígenas sofreu com a resistência

dos povos originários em aceitar a aculturação proposta e, a partir do final do século XVI, os jesuítas concentraram o processo de escolarização nos filhos dos colonizadores portugueses. A ação escolarizadora da Companhia de Jesus, segundo os pesquisadores, veio sempre acompanhada da difusão da doutrina católica que, tendo a Bíblia como livro sagrado, contribuiu para a iniciação da difusão da cultura escrita no território brasileiro.

Nesse contexto, os jesuítas, responsáveis então pela tarefa pedagógica no Brasil, trazem, junto a seu modelo de ensino, os seus produtos didáticos. Os manuais de retórica e as cartilhas, usados na Europa, são, dessa forma, utilizados com os alunos do território brasileiro, com o intuito de difundir a língua e a literatura.

Essas obras didáticas que chegavam ao Brasil privilegiavam o estudo da escrita, priorizando a poesia, a retórica e a gramática, e determinavam uma concepção de leitura em torno de uma determinada literatura e cultura. Zilberman (2007) destaca que, nesse contexto, o livro didático confundia-se com a literatura, uma vez que era usado para difundi-la.

A partir do século XIX, com a chegada da Imprensa Régia ao Brasil, alguns livros didáticos passam a ser impressos no território. Ainda assim, mantêm-se predominantemente textos produzidos inteiramente em Portugal, o que provoca o questionamento, naquela época, de intelectuais brasileiros. Segundo Zilberman, (2007), é a partir da segunda metade do século XIX que surge a primeira obra didática com a literatura nacional e a gramática filosófica, e no período republicano a indústria livreira nacional se expande.

Do século XIX ao século XX, os livros dirigidos ao uso escolar eram marcados pela presença de autores da literatura brasileira, historiadores e pensadores da cultura brasileira. Isso ocorre porque, no contexto da formação do Estado Brasileiro, vê-se como necessária a difusão de uma identidade nacional, sustentada pela língua, literatura e cultura.

A consolidação da produção didática no Brasil, entretanto, não muda o *status* da literatura no âmbito do ensino. Esta é representada por trechos de gêneros e autores considerados nobres, com o objetivo de formar uma elite que tivesse acesso a um suposto modelo ideal de língua e de transmitir um determinado conjunto de obras. Zilberman (2007) defende, então, que o modelo de ensino de literatura adotado no Brasil acaba por analisá-la à margem quando a objetifica com outros propósitos.

A formação literária não leva ao mundo dos livros, e sim a simulacros que, se pertencem ao campo conceitual das Letras, representam-no apenas parcialmente. O conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. A literatura fica de fora da escola, reproduzindo-se, nesse jogo de empurra, o processo de sua elitização (ZILBERMAN, 2007, p. 258).

Essa objetificação da literatura é discutida também por Cosson (2020). Partindo da herança jesuítica no Brasil e avançando até a atualidade, o pesquisador identifica nas escolas brasileiras seis paradigmas no ensino da literatura: os dois primeiros – moral-gramatical e histórico-nacional – ele chama de paradigmas tradicionais; os outros quatro – analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário – são chamados pelo pesquisador de paradigmas contemporâneos.

O paradigma moral-gramatical refere-se, como o nome já sugere, ao ensino da literatura voltado para a aprendizagem da língua e para a formação moral dos alunos, e remonta, no Brasil, ao ensino jesuítico que deixou heranças até o início do século XX. Como dito anteriormente, a literatura era objeto de ensino na escola a partir de uma visão clássica, em que ela servia de modelo para a retórica e para a gramática e se constituía como o “legado da melhor produção cultural da humanidade [...] a ser recebido e incorporado para a edificação moral e linguística do aluno” (COSSON, 2020, p. 23). Ou seja, a literatura era guia para o aprendizado da língua e atendia à formação moral do estudante.

Concomitante ao paradigma moral-gramatical, emerge o paradigma histórico-nacional, proveniente da concepção de literatura como representativa de uma nacionalidade, uma vez que se entrelaça com a consolidação dos Estados Nacionais, como já mencionado anteriormente. Assim, há, no Brasil, a escolarização da história da literatura brasileira e a elaboração de um cânone que seria representativo da tradição literária do país.

Nos dois paradigmas tradicionais esboçados por Cosson (2020), a leitura literária é colocada em plano secundário em relação aos conhecimentos que se quer produzir por meio das obras literárias, muitas vezes apresentadas por meio de excertos descontextualizados. Apesar de criticadas e muito questionadas, segundo Cosson (2020), ambas as abordagens, mesmo que resignificadas, ainda se fazem presentes na escolarização da literatura no Brasil.

Esse movimento de retomada histórica demonstra que a literatura, quando escolarizada, por muito tempo, esteve submetida a processos que não correspondiam a uma formação literária que favorecesse uma experiência de leitura efetiva das obras. Assim, ao mesmo tempo que a literatura era trabalhada em sala de aula como um modelo do tipo de leitura que pessoas letradas deviam fazer, ela era didatizada com o objetivo de ensinar aquelas que eram vistas como as melhores formas de expressão escrita. Além disso, contribuiria para a formação moral dos indivíduos e para a construção de uma identidade nacional emergente.

Segundo Gomes (2023), a concepção de ensino de literatura que a coloca como modelo linguístico e que seleciona obras cuja missão é representar e transmitir uma cultura ligada à identidade nacional só passa a ser questionada a partir do final da década de 1960. No Brasil, nessa

época, ocorre a ampliação da EB por meio do aumento da rede de ensino, que passa a atender a classes sociais populares. Assim, segundo o pesquisador, há uma redefinição dos objetivos do ensino da literatura.

As escolas brasileiras, ampliadas em número para atender a uma maior quantidade de estudantes, passam a receber um novo público, proveniente de camadas populares. Além disso, seu objetivo começa a vincular-se mais estreitamente à formação para a vida posterior à escola, a qual, para uma grande maioria, seria o mundo do trabalho. Nesse contexto, segundo Gomes (2023, p. 69), surge uma “indefinição, que permanece até hoje, quanto às concepções e finalidades do ensino literário”. Contribuem para esses desarranjos em torno do ensino da literatura alguns aspectos apontados pelo pesquisador: a ampliação da rede escolar não veio acompanhada de investimentos públicos suficientes, levando a uma deterioração do ensino público associada à falta de formação adequada de professores e à desvalorização da profissão.

Também tratando do ensino da literatura no contexto da expansão da educação no Brasil, Zilberman (2009) afirma que, na década de 1970, a escola passa a adotar obras literárias de autores contemporâneos para atender a um alunado de composição social mais diversificada. Nesse movimento, ocorre, ainda, a produção de obras literárias voltadas para o mercado educacional, como as séries *Vaga-Lume* e *Reencontro*. Essas coleções estiveram presentes na educação literária por algumas décadas e visavam aproximar o alunado que chegava à escola a textos voltados para o público infantojuvenil e adaptações de clássicos.

Segundo Gomes (2023), a crise que se vê no ensino de literatura nas décadas de 1960 e 1970 relaciona-se às reformulações relativas à concepção de literário que ocorrem nessa mesma época. Há, no Brasil, naquele período, uma ascensão da cultura científica sobre as humanidades. Assim, a Teoria da Literatura passa por um momento de instrumentalização de análise do texto. Isto é, o aprendiz deveria ter acesso a mecanismos de análise do funcionamento textual, muitas vezes de maneira desvinculada do contexto social e da história.

Na escola, a apropriação dos preceitos do estruturalismo, segundo Cosson (2020), centraliza a obra literária e coloca o aluno no lugar de quem deve ser formado para ter a capacidade de “destrinchar” o texto. Assim, nessa perspectiva, há uma nova sacralização da literatura, que deve ser de alta qualidade composicional e estética. Cosson nomeia essa abordagem como paradigma analítico-textual.

Nesse paradigma, a obra literária deveria apresentar duas características que lhe distinguiriam das demais: o caráter universal, atemporal e contemplativo e a plurissignificação. O aluno deveria, então, ser instrumentalizado para reconhecer essas obras e ser capaz de analisá-las do ponto de vista composicional, e a escola deveria garantir o acesso e a fruição de obras

consideradas de alta qualidade estética, segundo Cosson (2020). Entretanto, para o autor, a centralização exclusiva dos elementos linguísticos e textuais privaria o aluno dos aspectos contextuais, sociais e históricos, que também perpassam a leitura de uma obra literária.

Nas décadas seguintes, numa visada crítica do ensino de literatura, vários trabalhos acadêmicos a respeito da formação de professores abririam novos caminhos para se pensar numa efetiva formação literária na escola. Machado (2010) faz referência às influências e repercussões escolares dos estudos acadêmicos ao discutir as metodologias para o ensino de língua portuguesa e literatura. Segundo a autora, nas décadas de 1980 e 1990, surgiram muitas propostas para uma pretendida renovação do ensino. Esse movimento passou cada vez mais a ter como centro a leitura do texto nas aulas de língua portuguesa e literatura. Para Machado, há, nesse período, um redimensionamento de propostas de ensino que buscam incorporar a dimensão social das práticas de leitura e escrita no contexto escolar.

Nessa circunstância, intensificam-se discussões sobre o ensino de literatura, que envolvem a leitura e a escrita de textos literários na escola, em propostas curriculares nacionais. Nos documentos oficiais que orientavam o ensino no país, como os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), a leitura literária no contexto escolar ganhou centralidade, com ênfase na leitura integral de obras e textos literários não fragmentados. Toda essa mobilização, fruto de discussões coletivas que envolveram professores da EB e professores universitários, pavimenta o conceito de letramento literário, proposto por Paulino (1999), em suas reflexões acerca do ensino de literatura.

O termo, usado pela primeira vez por Graça Paulino em 1999<sup>6</sup>, em trabalho encomendado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), é definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67), após longas discussões, como “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Esse processo, segundo os autores, é individual e social, uma vez que os leitores, sujeitos que experienciam a literatura de forma singular, inserem-se em uma comunidade de leitores, em que a literatura existe coletivamente. Ao longo deste trabalho, compreendemos letramento literário segundo essa proposição.

Mais recentemente, Cosson (2020) utiliza o termo, também, para intitular um dos paradigmas do ensino da literatura que ele propõe. Como o próprio autor explica, há um equívoco

---

<sup>6</sup> Paulino (1999, p. 16), em conferência apresentada no encontro da ANPEd daquele ano, inaugura o termo “letramento literário”: “O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.” As discussões posteriores em torno desse termo se incorporam ao Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), antes denominado Grupo de Pesquisa de Literatura Infantil e Juvenil, criado em 1996, no Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE) da Faculdade de Educação da UFMG.

ao se pensar o letramento literário como sinônimo de educação literária ou um letramento que utiliza textos literários. O letramento literário vai além de uma formação estritamente escolar. Ele não começa na escola, mas na primeira infância com repertórios da literatura oral, como, por exemplo, as cantigas de ninar, e se estende por todas as outras experiências que as pessoas têm com a literatura fora da instituição escolar. Por isso, Paulino e Cosson (2009) o definem como um processo em que o sujeito vai se apropriando da linguagem literária à medida em que a experencia. Esse processo, segundo essa concepção, não se finalizaria na escola, pois não se pode falar em um objetivo final a ser alcançado para que alguém se torne um leitor literário pronto e acabado.

Conforme explica Cosson (2020), o ensino da literatura, sob essa ótica, teria como objetivo desenvolver a competência literária do aluno, isto é, ampliar as experiências literárias do discente e aprimorar sua habilidade de converter os enunciados linguísticos em estruturas e sentidos literários. Assim, o foco não seria apenas ler literatura, mas aprender a ler literariamente os textos literários.

Documentos oficiais que orientavam a EB no país, no final da década de 1990 e início dos anos 2000, pautavam-se nesse conceito de letramento literário para propor uma abordagem escolar da literatura, como exemplificado a seguir, em trecho retirado do documento que apresenta as OCEM: “Podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia [ou qualquer outro texto literário], mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55).

A experiência estético-literária, nesse sentido, estaria ligada ao modo como o leitor faz uma leitura literária, propiciado pelos aspectos expressivos que a linguagem oferece na leitura do texto e também pelos repertórios linguísticos, textuais, estéticos que ele mobiliza na construção de sentidos. A compreensão do texto, assim, é construída não somente pelo contato com o texto em si, mas passa por uma certa coautoria do leitor que, ao lê-lo, imprime na obra as suas experiências anteriores – emoções, conhecimentos prévios, relações com outros textos, entre outros aspectos caros à experiência literária. Segundo o documento das OCEM, nessa perspectiva de ensino, as atividades pedagógicas apresentariam duas ações, o acesso ao texto literário e o compartilhamento da experiência literária. Cosson (2006), indo além, aponta que o letramento literário na escola deveria observar quatro aspectos: o contato direto do leitor com a obra, a construção de comunidades de leitores, a ampliação do repertório literário do aluno e a oferta de atividades sistematizadas que convidem o aluno a se envolver com as obras de diferentes maneiras.

Dessa forma, o letramento literário, enquanto processo, pressupõe o uso de textos de complexidades diversas, mas não necessariamente em uma ordem ascendente. Segundo Cosson (2020), os textos selecionados devem ser plurais, diversos quanto aos aspectos formais, estilísticos e aos temas a fim de diversificar o repertório dos alunos.

O letramento literário na escola pode, para Cosson (2020), abarcar de certa maneira os outros três paradigmas contemporâneos que o autor apresenta: o paradigma analítico-textual; o paradigma social-identitário; e o paradigma da formação do leitor.

A perspectiva analítico-textual, como já discutido anteriormente, considera os aspectos formais e estilísticos da obra literária. O paradigma social-identitário nasce das relações conflituosas que perpassam dois eixos da literatura: o estético e o sociocultural. O foco do ensino, nesse paradigma, seriam os aspectos sociais, culturais e políticos da arte literária. A literatura seria concebida “como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (COSSON, 2020, p. 99). Assim, o ensino de literatura teria como objetivo o desenvolvimento de uma consciência crítica do aluno, que é visto como um cidadão em formação, e há a busca de um rompimento com a tradição literária.

O autor, entretanto, apresenta um questionamento em relação a esse paradigma. Segundo ele, a abordagem das questões sociais, identitárias e políticas pode desprezar o trabalho com a singularidade da linguagem que marca a literatura.

Essa dicotomia entre valores estéticos e valores sociais, em muitos momentos, esteve presente na discussão sobre literatura e o seu ensino. A esse respeito, Rosenblatt, em 1938, já apontava para a ineficiência de se separarem os aspectos estéticos dos sociais.

A ênfase até aqui pareceria se assemelhar ao “enfoque social” da literatura. Lamentavelmente os paladinos desta perspectiva, em uma reação de pêndulo contra o excessivo esteticismo, foram levados por vezes a descuidar do fato de que a literatura é uma forma de arte. Os defensores dos valores estéticos ou literários, pelo contrário, muitas vezes sentiram necessidade de rechaçar toda preocupação pelo social. A tese deste livro é que não deveria existir contradição entre essas duas faces da arte que, de fato, estão emaranhadas entre si (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 48-49, tradução nossa<sup>7</sup>).

Em acordo com Rosenblatt, Cosson (2020) defende o equilíbrio quando alerta que o conhecimento literário não deve ser minimizado, porque os alunos podem ter dificuldades com a leitura da linguagem literária para alcançar os sentidos do texto. Outra questão que ele aponta é a possibilidade de essa abordagem unilateral acabar por retornar aos mesmos fins moralizantes vistos na perspectiva moral-gramatical que, por muito tempo, marcou o ensino da literatura.

---

<sup>7</sup> Do original: “El énfasis hasta aquí parecería que se asemeja al “enfoque social” de la literatura”. Lamentablemente, los paladinos de esta perspectiva, en una reacción de péndulo contra el excesivo esteticismo, han sido llevados a veces a descuidar el hecho de que la literatura es una forma de arte. Los defensores de los valores estéticos o literarios, por el contrario, muchas veces han sentido la necesidad de rechazar toda preocupación por lo social. La tesis de este libro es que no debería existir contradicción entre estas dos fases del arte que, de hecho, están inextricablemente relacionadas entre sí.”

O paradigma da formação do leitor, segundo Cosson, seria uma abertura para diversas propostas teóricas e práticas escolares que defendem a formação do leitor por meio de etapas a se alcançar para ser um leitor literário, o que supõe uma hierarquização de textos e de obras literárias. Quanto mais avançado nessa formação esse leitor estaria, textos de maior complexidade ele leria. Até lá, esse sujeito em formação poderia e deveria ler diversos textos, isto é, ter acesso à leitura, “sem intromissão de críticos, historiadores, regras poéticas, classificações, análises e tudo o mais que tradicionalmente tem constituído o processo de escolarização da literatura” (COSSON, 2020, p. 128). Essa formação, assim, seria, segundo o autor, negociada entre a escola, o professor e o aluno, inicialmente, sem as amarras da tradição, do cânone e dos valores estéticos, mas com o objetivo de preparar um leitor que teria por finalidade a leitura canônica e, portanto, estaria pronto para qualquer leitura.

Prosseguindo nessa discussão, o autor aponta que o paradigma da formação do leitor tem seu mérito no fato de reconhecer o leitor como sujeito da leitura e de sua formação, havendo uma valorização do gosto literário do aluno e da leitura literária como princípio básico do ensino da literatura. Cosson (2020) defende, então, que esse paradigma traz práticas relativamente efetivas, mas reconhece a necessidade de ressignificar alguns dos aspectos dos métodos, como o fato de, por exemplo, a garantia do acesso a um amplo número de textos literários não se tornar um “vale-tudo” na seleção das obras a serem lidas pelos alunos.

Um consenso entre este último paradigma e a perspectiva do ensino da literatura a partir do letramento literário é que ambos apontam a necessidade de proporcionar aos alunos uma experiência individual com a literatura. Há nessa perspectiva uma aproximação da ênfase na experiência apontada, em 1938, por Rosenblatt (2002 [1938]). Precursora dessas ideias, a autora defendia que essa experiência literária, proveniente dos estímulos verbais presentes no texto, se caracterizaria como uma experiência intensa e ordenada – sensorial, intelectual, emocional – para a qual o aluno deveria ser preparado.

A infinita diversidade da literatura, somada à complexidade da personalidade e aos antecedentes do ser humano, justificam a insistência na natureza da experiência literária e na necessidade de preparar o aluno para que se envolva no processo pessoal de evocar a obra literária a partir do texto (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 58, tradução nossa<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup> Do original: “*La infinita diversidad de la literatura, sumada a la complejidad de la personalidad y a los antecedentes del ser humano, justifican la insistencia en la peculiar naturaleza de la experiencia literaria y en la necesidad de preparar al alumno para que se involucre en el tan personal proceso de evocar la obra literaria a partir del texto.*”

Dessa forma, destaca-se nessa perspectiva o fato de o leitor compreender a obra pelo que o texto literário oferece, sem negar as experiências que agregam outras formas literárias que constituem a própria vida dos leitores na sua individualidade, fato que deve ser considerado no ensino de literatura.

Essa concepção aparece também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta que o ensino da literatura é contínuo, processual, ou seja, o leitor está em permanente processo de formação que não se esgota. O documento traz diretrizes que destacam o envolvimento dos alunos em práticas de leitura literária e defende o objetivo de possibilitar

[...] o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

A BNCC corrobora a defesa de que o ensino da literatura parte das vivências do estudante, considerando tanto as experiências já vivenciadas no passado escolar e social, como aquelas que possam ser promovidas no espaço escolar e no segmento de ensino em que ele estiver. O documento enfatiza ainda que o contato com a literatura, por meio da leitura de obras diversas, visa ampliar o repertório do aluno, considerando a diversidade cultural e as diferentes formas de expressão, desenvolver o julgamento estético e reconhecer o caráter humanizador da literatura. Nota-se nesse documento curricular uma maior inflexão quanto ao que diz respeito à diversidade cultural como fator de constituição de repertórios literários dos estudantes em formação.

Esse breve movimento de retomada histórica mostra que o ensino de literatura provocou e ainda provoca inúmeros questionamentos, reflexões, que promovem rearranjos pedagógicos e didáticos, quando se busca um contraponto entre práticas escolares de leitura literária e o que denominamos como letramento literário. Frente a essas tensões, as discussões que nos últimos 30 anos se empreendem em torno do ensino da literatura apontam para uma abordagem voltada para a formação do leitor a partir dos estudos do letramento literário, com ênfase na experiência pessoal e coletiva, culturalmente situada, e marcada pela diversidade de textos e práticas sociais literárias. Há, entretanto, que se compreender melhor como os percursos metodológicos impactam o ensino da literatura, nos materiais e projetos didáticos elaborados para a escola, que expõem tensões não somente no espaço escolar, mas na formação docente do estudante de Letras, futuro professor de Literatura.

Assim, nos tópicos seguintes, discutimos as tensões em torno da escolarização da literatura. Fazemos ainda uma reflexão acerca da formação do professor de Literatura, trazendo um breve histórico e algumas considerações a partir do que postulam estudiosos do letramento literário, da formação docente e do ensino de literatura.

### 1.3. Formação do professor e as tensões na escolarização do ensino da literatura

Street (2014), ao discutir a pedagogização do letramento, aspecto que abordamos no primeiro tópico deste capítulo, conclui que a ascensão de uma concepção dominante de letramento leva a uma homogeneização do trabalho com a linguagem na escola. Esse aspecto é também observado na escolarização da literatura. No texto “A escolarização da literatura infantil e juvenil”, Soares (2011) discute como a formação escolar do leitor, e aqui mais especificamente do leitor literário, acaba passando por esse processo homogeneizador também.

Essas marcas uniformizadoras do processo de pedagogização são, então, destacadas nas análises feitas por Soares (2011), quando a autora demonstra, por exemplo, a recorrência e a quase insistência na seleção dos mesmos autores presentes no processo de escolarização da literatura, questão de que trataremos mais à frente. Evidenciam-se ainda os espaços físicos e materiais por onde essa escolarização passa, como a biblioteca, e mesmo as atividades dos livros didáticos que privilegiam, ainda hoje, o uso do texto literário como recurso para estudo da língua e de suas formas. Esse processo que envolve o texto literário, segundo Soares, “se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 2011, p. 22).

Apesar do constatado falseamento da literatura, segundo a autora, não se pode contestar a essência da escola, inevitavelmente marcada por seu espaço físico, seus tempos, por seus currículos e seus programas que precisam se apropriar dos saberes e transformá-los em escolares. Nesse sentido, Soares (2011) propõe uma reflexão sobre o termo “escolarização”, que se torna “pejorativo” principalmente quando associado a alguma locução adjetiva, como “da literatura”, “da arte”, entre outros. Para Soares, essa visão negativa é, em tese, injusta. Não se pode negá-la, pois isso seria negar a própria escola.

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas,

programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (SOARES, 2011, p. 20).

Aproximando-se dessa ideia, Paulino (1999) defende que há um distanciamento entre as atividades propostas pela escola e as práticas de letramento literário, quando se assumem objetivos de ensino que se distanciam da experiência estética.

A questão que se apresenta então é como estabelecer critérios eficientes que focalizem a essência da literatura em sua inevitável escolarização. Segundo Soares (2011, p. 47), uma adequada escolarização da literatura seria aquela que promovesse práticas de leitura literária associadas aos diversos contextos sociais, culturais e aos “valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. A pesquisadora, assim, aproxima sua concepção de ensino de literatura do conceito de letramento literário, proposto por Graça Paulino.

No texto em que apresenta o termo pela primeira vez, Paulino (1999, p.12) defende que a formação do leitor literário

significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Para ambas as autoras, nesse processo de escolarização, a apreciação estética da obra só se dá por meio da experiência literária, ou seja, do contato do leitor com a obra. A partir da associação do conceito de letramento literário com as implicações da escolarização da leitura literária, as questões que se colocam para esta pesquisa é: os cursos de Letras têm formado futuros professores de Literatura aptos a formarem o leitor literário, de forma que abarquem todos os aspectos envolvidos no letramento literário? Que lugar a experiência literária ocupa nos cursos de Letras e que lugar ela pode ocupar na sala de aula da EB?

Em 1983, Lígia Chiappini M. Leite publicou a obra *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate*<sup>9</sup>, em que a pesquisadora e professora de teoria literária colocava no centro do debate a formação docente e os desafios em torno do ensino da literatura, a partir da constatação da existência de um abismo entre o ES e a EB. Apesar da distância temporal de publicação

---

<sup>9</sup> Obra revisitada pela autora em *Reinvenção da catedral*: LEITE, Lígia C. M. *Reinvenção da catedral*: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias, políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.

dessa obra, ela é emblemática para discussões contemporâneas sobre o ensino de literatura e a formação de futuros professores para atuarem na EB.

Esse abismo, segundo Leite (1983), provém da supervalorização da pesquisa na academia e de uma alocação do ensino num segundo plano, o que levava a um círculo vicioso: a formação precária dos professores tornava precária a formação dos estudantes da EB, futuros alunos da universidade e grupo de onde saíam os futuros professores.

Segundo a autora, apesar de na década de 1960 estarem em voga discussões acerca dos projetos de ensino da literatura nas universidades – “para que serve a literatura? qual a função ou quais as funções sociais do letrado? Quais os objetivos de um Curso de Letras?” (LEITE, 1983, p. 52) –, pouco mudou na realidade desses cursos. Esse debate seria retomado em meados da década de 1970 quando Osman Lins fez análises de manuais didáticos e colocou em evidência mecanismos de alienação na escolarização da literatura.

Leite (1983) aponta que, entre as constatações de Lins, está a de que havia uma seleção parcial e neutralizadora de textos literários, a apresentação em fragmentos, a censura, a homogeneização de autores e textos que confirmassem determinados valores. Segundo a autora, pesquisas de outros autores também passam a contribuir para o delineamento dos problemas que marcam o ensino de literatura desde a formação docente.

Maria Thereza Fraga, por exemplo, teria demonstrado em um estudo como professores universitários tinham uma visão que idealizava a função da literatura no ensino secundário, sem um amadurecimento reflexivo sobre o uso dos textos literários na escola. Afonso Romano Sant’Ana teria criticado o apego dos cursos de Letras a uma sacralização da literatura e defendido a expansão do conceito de literatura e a inclusão de uma abordagem que ultrapassasse a teoria literária e se encaminhasse para a prática. Essas e outras investigações e discussões estariam levando, segundo a pesquisadora, a questionamentos concretos acerca da literatura que era ensinada nas universidades e da formação de professores para o então ensino secundário. A autora indaga:

[...] qual o público para quem essa teoria literária estava sendo ensinada? qual o seu repertório propriamente literário? O que se entende por literatura? que tipo de gosto é privilegiado na seleção do que é ou não literário, pela Universidade? pode-se ensinar teoria literária, sem opressão do aluno por um saber e um jargão específicos dessa teoria? (LEITE, 1983, p. 57).

Apresentando questionamentos similares aos de Leite, Soares (2001) discorre, em texto apresentado à Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), sobre a formação do professor de Português, responsável também, em muitas escolas, pelo ensino de literatura. Segundo a

pesquisadora, a democratização e o alargamento da EB no Brasil, conforme já citado anteriormente, fizeram aumentar a demanda de professores, o que teria impactado a função e a formação docente. As instâncias de formação do professor – que surgem apenas na década de 1930 – sofrem impactos de fatores externos e internos dessa ampliação. Os primeiros diziam respeito à desvalorização da profissão e da precarização das condições de trabalho. Os segundos referir-se-iam ao fato de os cursos de Letras começarem a atrair para o magistério pessoas provenientes de contextos menos escolarizados e pouco letrados.

Conforme aponta Soares (2001), e em diálogo com Leite (1983), esses fatores, entretanto, não eram considerados pelos cursos de formação docente – Faculdades de Filosofia à época –, cujos professores continuavam com as mesmas práticas anteriores e não se propunham o objetivo de formar professores, mas de formar estudiosos da língua e da literatura.

No campo da teoria da literatura, há, segundo Leite (1983), posicionamentos diferentes de professores e pesquisadores. Destacam-se as abordagens de Afrânio Coutinho e Antonio Candido durante as décadas de 1960 e 1970. Enquanto o primeiro defende que os alunos dos cursos de Letras deveriam dominar as questões gerais – gênese, estruturação, formas de expressão, reação da crítica, métodos e tendências – antes de partir para a prática literária, o segundo argumenta que o estudo da literatura deveria partir da experiência com os textos literários de cada literatura para levar a uma reflexão mais geral acerca dos gêneros, da narrativa, do estilo, entre outros elementos constitutivos da literatura.

A questão que diferencia então essas diferentes abordagens é a relação entre teoria e prática. Afrânio Coutinho defende um posicionamento, amplamente percebido em cursos de Letras, de que a teoria antecederia a prática. Assim, a disciplina “Teoria da Literatura” teria a função de instrumentalizar os discentes do Curso de Letras.

Essa concepção, no Curso de Letras participante desta investigação, encontrava lugar na matriz curricular que vigorou até 2017. No capítulo II deste trabalho, fazemos uma análise da grade curricular do referido Curso de Letras e vemos que há uma mudança em relação a essa perspectiva. Na matriz implementada em 2013, percebe-se a manutenção das disciplinas “Teoria da literatura” I e II nos dois primeiros períodos, como pré-requisito para cursar as disciplinas “Introdução à Literatura Brasileira” e “Introdução à Literatura Portuguesa”. Na matriz curricular de 2018 e, ainda, na mais recente, de 2022, há no primeiro período as disciplinas “Introdução aos estudos literários” e “Seminário de leitura: literatura clássica”, e no segundo período aparece a disciplina “Teoria literária: debates” junto a “Seminário de leitura: literatura de línguas modernas”. Essa mudança sinaliza um deslocamento da crença do senso comum de que a disciplina teórica deveria vir antes da prática de leitura.

Retornando à reflexão a respeito das diferentes abordagens da Teoria Literária, vemos que Leite (1983) defende que problematizá-la e apontar essas tensões existentes nos cursos de Letras deveria ser também problematizar seu ensino. Pesquisas recentes, como a de Aguiar (2013) referente à teoria da literatura e à formação inicial de professores, reforçam ainda hoje essas tensões. A pesquisadora aborda a temática da formação inicial de professores de Literatura e aponta três problemas identificados no funcionamento da disciplina nas universidades:

Ao primeiro caso estaria associado o despreparo intelectual dos estudantes para lidar com questões de cunho filosófico ou para traçar relações entre os conhecimentos teóricos e as obras concretas em estudos críticos. Ao segundo, o hermetismo exacerbado de algumas correntes teóricas e também a ausência de obras “de referência”, o que faz com que o ensino de Teoria se apresente como “fragmentado” e “incompleto”. E ao terceiro, a falta de uma “introdução sistemática” das correntes e debates da área (AGUIAR, 2013, p. 50).

Segundo a pesquisadora, apoiada em Lins (1977), a universidade recebe alunos despreparados para a compreensão de termos teóricos, para a produção de textos e para emitir juízos acerca das obras a serem lidas. Apesar disso, os professores seguem com a disciplina, ignorando esses óbices na formação anterior dos estudantes.

A questão de que trata Aguiar dialoga com a discussão feita por Carvalho, Castanheira e Machado (2023) sobre os letramentos acadêmicos. Segundo os autores, há um senso comum de que, ao iniciar um curso superior, um estudante já teria interagido com práticas sociais diversas de leitura e escrita que teriam lhe permitido adquirir um repertório ligado a atividades de escrita e leitura. Essa expectativa, entretanto, não é necessariamente consolidada totalmente, uma vez que há uma complexa multiplicidade de experiências vividas por esses alunos. Logo, a heterogeneidade de estudantes e de suas experiências pregressas não garante que todos já estejam familiarizados com determinadas atividades de escrita e leitura, determinados gêneros e determinados conhecimentos “prévios” à introdução de uma discussão teórica.

Retornando, então, às questões apontadas por Leite – “qual o público para quem essa teoria literária estava sendo ensinada? qual o seu repertório propriamente literário? O que se entende por literatura?” –, trazemos a discussão para o Curso de Letras na atualidade. Que aluno o Curso de Letras recebe hoje? Houve a superação das questões apontadas por Leite (1983), Lins (1977) e outros pesquisadores?

A reflexão acerca da disciplina “Teoria da Literatura” deve se expandir para outras discussões que levem em consideração o estudante ingressante do Curso de Letras, sua relação com a literatura canônica e não canônica, suas expectativas em relação à sua formação. O debate deve levar em consideração, ainda, a diferença já constatada por Leite (1983) entre formar para ser docente e formar para ser pesquisador.

A formação para a docência, segundo Maurice Tardif (2000), envolve não somente os saberes específicos, científicos ou universitários, como os saberes profissionais que estariam ligados às habilidades para exercer sua profissão no dia a dia. No caso específico do ensino de literatura, entre os saberes que o professor deve desenvolver está a transposição didática da literatura para o contexto da sala de aula da EB. Nesse contexto, não somente os conhecimentos acadêmicos específicos do Curso de Letras seriam suficientes, mas seriam necessárias outras habilidades, algumas delas propostas em disciplinas ligadas à educação/pedagogia, e outras contextuais que dependem do conhecimento do docente acerca do seu local de trabalho, dos seus alunos.

De acordo com o pesquisador, há, entretanto, uma ideia generalizada de que o conhecimento específico da disciplina ensinada associada ao conhecimento pedagógico ou didático – como ensinar, como avaliar, como gerir a sala de aula – abrangeria todos os saberes necessários à prática do professor. Tardif (2000) se contrapõe a essa crença argumentando que os saberes dos professores são temporais, isto é, o docente os adquire através do tempo e não somente na formação inicial e na prática.

Apoiando-se em suas pesquisas e de outros colegas do campo da formação docente, Tardif (2000) explica que uma parcela do conhecimento do professor é proveniente da sua própria experiência enquanto aluno, quando esteve imerso em seu espaço futuro de trabalho e construiu crenças e representações em torno da docência e de suas funções. O pesquisador aponta ainda que, segundo pesquisas na América do Norte, a formação inicial modificaria minimamente essas crenças anteriores.

A tendência inicial, portanto, é de um professor que tenda a reproduzir modelos vivenciados por ele enquanto aluno. Nos anos iniciais de prática, segundo Tardif, haveria um desenvolvimento e um estabelecimento da estruturação de sua prática profissional, mas ainda muito marcada pelas crenças a respeito da profissão, trazidas da vida pregressa ao curso de formação inicial.

Considerando que as histórias pessoais são diversas, é de se esperar, então, uma heterogeneidade nos saberes utilizados pelos professores em suas práticas. Essa heterogeneidade provém também das diferentes abordagens dos cursos de formação docente e

dos programas das instituições de ensino onde o professor atua. Assim, segundo Tardif (2000), os saberes profissionais do docente são personalizados e situados.

Se esses aspectos se aplicam de forma generalizada aos professores, eles parecem ser ainda mais incidentes quando pensamos especificamente no professor de Literatura. Segundo as tendências atuais de ensino de literatura, a formação do leitor literário (que não se encerra na escola) é o objetivo a ser perseguido pelo docente de Literatura. Com isso, os pesquisadores do campo do ensino da literatura defendem que a experiência pregressa do professor com a leitura de obras literárias é essencial para que ele esteja apto a formar novos leitores.

Paulino (2010), no artigo “A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta”, por exemplo, argumenta:

Diacronicamente pensado, o letramento, em sua configuração literária, isto é, em seu caráter estético, teria ligações com o passado do indivíduo, e pode ser pensado como processo aberto de causa/efeito, em que a instância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é da aprendizagem literária (PAULINO, 2010, p. 143).

Segundo a pesquisadora, a aprendizagem literária é constituída de três fases da vida do sujeito: a iniciação literária, na infância, com a escuta e a leitura de textos literários, de forma prazerosa; as leituras literárias realizadas em outras idades e que podem ligar-se a mediadores como pais, professores, amigos; e o que ela chama de “realização literária”, quando esse sujeito “busca na vida cotidiana convivência com obras literárias de seu agrado” (PAULINO, 2010, p. 144), o que pode acontecer ainda durante a sua formação.

Dessa forma, o letramento literário do professor de Literatura, isto é, suas experiências literárias diversas, compõe parte dos seus saberes profissionais específicos. Logo, pensar a formação do professor de Literatura requer considerar sua formação literária desde a infância, passando pela educação formal e pelo ensino superior.

Nesse sentido, propomos como ponto de reflexão a seguinte questão: como a formação docente pode tomar a literatura como um campo de conhecimentos e saberes, sem excluir a dimensão da experiência estética da literatura? Para essa reflexão, é necessário pensar que o aluno do Curso de Letras é um aluno em formação literária que se prepara para formar outros leitores literários.

Em artigo publicado recentemente, Buccini e Machado (2022) buscam aproximar as reflexões que Jouve (2012) e Paulino (1999, 2007) fazem acerca das tensões em torno do lugar que ocupa a experiência estética no processo de formação do leitor.

Primeiramente, Jouve (2012, p. 127), em *Por que estudar literatura?*, defende que o leitor está no centro da experiência estética, que se realiza apenas quando este confronta “[...] sua visão de mundo com a que a obra implica”, numa relação ao mesmo tempo receptiva e ativa. Para o pesquisador, a dimensão estética é sempre relativa e, em contrapartida, a originalidade e a riqueza dos saberes expressos pela obra de arte são dados objetivos cujo valor transcultural se pode mostrar. Para isso, Jouve defende que o primeiro papel da escola, no ensino da literatura, é munir o aluno-leitor do conjunto de informações necessárias para a leitura e a interpretação da obra.

Nessa perspectiva, em consonância com o que argumentava Rosenblatt (2002 [1938]), Jouve afirma que essa função da escola não deve ser desvinculada da experiência estética, uma vez que

[...] a informação transmitida pela literatura tem uma força de impacto que o discurso racional não pode ter: ela é “sentida” antes de ser entendida, portanto, sem ser compreendida. [...] Como a vocação do ensino é ensinar a dominar os saberes, os estudos literários têm como propósito conceitualizar aquilo que, na relação estética, é (no melhor dos casos) interiorizado por imersão. Se específico “no melhor dos casos”, é porque existem várias obras nas quais é difícil imergir. Por isso, o professor não se pode limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis (fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós (JOUVE, 2012, p. 137).

O pesquisador defende, ainda, que um livro literário passa por duas diferentes instâncias até chegar ao aluno: em um primeiro momento, há por parte dos estudiosos da literatura uma construção de saberes com base no que se apreende da leitura dos livros literários e de seus aspectos externos, como o contexto e as características culturais, antropológicas e históricas; somente após essa primeira etapa, os professores converteriam esses saberes em conhecimentos pedagógicos ou didatizados. Dessa maneira, os discentes, enfim, poderiam acessar esses conhecimentos como objetos de linguagem culturais e representativos de um pensamento e de uma relação com o mundo, também por meio de uma reapropriação pessoal. A dimensão estética, nessa ótica, é considerada pelo autor não como um fim em si mesma, “[...] mas por aquilo que ela significa e representa” (JOUVE, 2012, p. 135) no conjunto desses saberes (BUCCINI; MACHADO, 2022).

Reforçando essa discussão, Paulino (2007), por sua vez, argumenta que, por meio do letramento literário, a dimensão estética se insere nas práticas sociais de leitura e de escrita dos alunos, aspecto que marca o sexto paradigma apresentado por Cosson (2020). Assim, o letramento literário, fora ou dentro da escola, estaria associado ao caráter estético da linguagem literária, à proposta de pacto ficcional intrínseca ao livro literário e à sua recepção não pragmática (PAULINO, 2007).

As discussões propostas por Paulino (1999, 2007) nos remetem novamente ao questionamento: tomar a literatura como campo de conhecimentos e saberes excluiria ou não a dimensão da experiência estética da literatura?.

Nesse sentido, Jouve destaca que a formação de leitores literários na escola ampara-se no campo de conhecimento e de saberes, reconhecendo as obras literárias como “objetos de linguagem” que exprimem “[...] uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo” (JOUVE, 2012, p. 135). O autor segue afirmando que, no processo de escolarização da literatura, essas obras “[...] não existem unicamente como realidades estéticas” (JOUVE, 2012, p. 135). Em consonância com Jouve, Paulino (2007) defende que os saberes textuais, intertextuais, linguísticos, literários, entre outros mobilizados na leitura, seriam a condição para se acessar a dimensão estética das obras.

Esses saberes precisariam, então, estar presentes na escolarização da literatura, de modo que convergissem para a experiência do leitor. Isto é, a formação do leitor literário a partir da perspectiva do letramento literário deve dar ao aluno da EB condições de acessar esses saberes que lhe permitiriam leituras integrais das obras literárias.

Retoma-se, dessa forma, a defesa de Paulino (1999) de que a formação do leitor literário deve contemplar o ensino de estratégias de leitura para o texto literário, com reconhecimento das marcas que caracterizam a sua subjetividade, das possíveis intertextualidades e interdiscursividades. Para isso, o aluno deve não somente fazer o pacto ficcional com a obra, mas dominar aspectos da língua que lhe permitam reconhecer os recursos literários presentes no texto, e sem abandonar outros aspectos sociais, culturais e contextuais que dialoguem com a linguagem literária e com a estética do texto.

Essa questão encontra, então, ressonância nas discussões em torno da formação do professor de Literatura, que seria responsável por tratar nas aulas de literatura todos esses aspectos, sem privilegiar um ou outro, e sem excluir a dimensão estética da leitura.

Nessa perspectiva, o professor de Literatura precisaria ser formado para conhecer os aspectos em torno da literatura: contexto e história, autores canônicos e não canônicos, elementos textuais, entre outros. A construção desses saberes deve ocorrer de forma articulada à experiência literária.

Apesar de parecer haver certo consenso de que o professor deva trazer para a centralidade da aula de literatura a formação do leitor literário, incluído o estudo dos aspectos acima mencionados, o que se vê ainda hoje são resquícios de abordagens didáticas anteriores, conforme apontam Cosson *et al.* (2018, p. 151):

[...] ensinar literatura hoje é caminhar entre abordagens múltiplas e não raro conflitantes, ou seja, o campo da literatura se revela fértil em críticas, projetos e propostas que insistem na importância da disciplina na escola, mas que não conseguem se efetivar em orientações curriculares consistentes para os professores que atuam nessas escolas.

Diante da suposição de que as abordagens mais tradicionais não teriam sido superadas, passamos, nos capítulos seguintes, a discutir os dados da nossa pesquisa. Mais especificamente no capítulo II, a seguir, apresentamos o desenho metodológico desta investigação e os sujeitos colaboradores, e, com o objetivo de reunir elementos que elucidem o contexto acadêmico da tese, fazemos uma análise da matriz curricular do curso participante desta pesquisa.

## CAPÍTULO II – DETALHAMENTO DA PESQUISA: DO DESENHO METODOLÓGICO AO *LOCUS* DO ESTUDO

### 2.1. A abordagem da pesquisa

Esta pesquisa se insere no campo da Educação e Linguagem, mais especificamente nos estudos sobre letramento literário, escolarização da literatura e ensino da literatura. Caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo, abordagem de estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos, as relações entre eles e as ações em seu ambiente natural de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que são significativamente influenciadas pelo *contexto*. isto é, pelas condições para a produção discursiva. Assim, contexto é algo que não “podemos simplesmente adicionar ao texto – é texto, define seus significados e condições de uso” (BLOMMAERT, 2005, p. 45).

O objetivo desta pesquisa – **compreender trajetórias, saberes e concepções acerca do ensino de literatura revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação** –, apresentado na primeira parte deste texto, supunha o contato com os sujeitos da pesquisa, alunos do curso de licenciatura em Letras, e com o espaço onde se desenvolve a formação de professores de Literatura para a Educação Básica, a universidade. Assim, conforme apontam Ludke e André (1986) sobre as pesquisas qualitativas, fez-se necessário o contato direto e prolongado com a situação investigada, com o cuidado para que houvesse o mínimo de interferências da pesquisadora em campo. Isso porque, também segundo esses autores, os fenômenos observados são influenciados pelo seu contexto e, sendo assim, as circunstâncias particulares que estão no entorno do ambiente da coleta de dados precisam ser respeitadas.

Outro aspecto desta investigação que a caracteriza como qualitativa é a composição de dados que, em um primeiro momento, são descritivos. Isto é, buscou-se, junto à análise deles, compreendê-los em seus traços essenciais para a discussão da questão norteadora da pesquisa. Dessa forma, o ato de descrição permitiu, durante o processo, a percepção dos detalhes que corroboraram as análises feitas. Nesse sentido, durante este estudo, houve uma preocupação com o processo da formação docente no contexto analisado, e o processo de análise dos dados foi induzido pelas circunstâncias e informações que foram se apresentando ao longo da coleta e do cruzamento dos dados.

### 2.1.1. Contextualização: etapas e procedimentos da coleta e da análise de dados

Esta pesquisa, quanto ao campo, ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição de ensino superior (IES) pública situada em Belo Horizonte. A investigação teve início em 2020, ano da pandemia da Covid-19, o que levou ao redimensionamento da imersão no campo para observação e coleta de dados (2021 e 2022), em razão das exigências de distanciamento social que impossibilitaram atividades presenciais nas escolas e universidades. Com isso, todas as etapas que envolviam sujeitos ocorreram de maneira remota, a fim de preservar a saúde dos participantes e da pesquisadora.

Ao longo do desenvolvimento da proposta de pesquisa e já nos primeiros momentos de ida a campo, as discussões e as definições da UFMG acerca do ensino remoto emergencial foram acompanhadas pela pesquisadora. A instituição optou pelo uso da plataforma *Microsoft Teams* para as aulas síncronas da graduação e pós-graduação, e por momentos assíncronos mediados pelo portal *minha.ufmg*. Assim, no ano letivo de 2021, quando se coletaram os dados para o *corpus* desta investigação, a pesquisa se adequou aos mecanismos virtuais que a instituição passou a utilizar nas atividades remotas, os quais configuraram um novo modelo de aula e interações entre estudantes e professora da disciplina observada.

Após aprovação<sup>10</sup> deste projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, o primeiro passo para a coleta de dados em campo se deu por meio do contato com a professora da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, a fim de buscar nossa participação nas aulas remotas e de ter acesso ao programa de ensino da disciplina. Conforme já explicitado anteriormente, a escolha dessa disciplina, voltada para a formação docente, se deu pelo fato de ela ser fruto de uma mudança recente na matriz curricular do curso de licenciatura em Português. Nessa nova configuração, houve o desdobramento de uma única disciplina em quatro novas disciplinas que contemplassem, em uma carga horária maior, os diferentes conhecimentos inerentes à atuação de professores de Língua Portuguesa: a leitura, os conhecimentos linguísticos, a literatura e a produção de textos. Essa organização curricular será mais detalhada no tópico em que trataremos da coleta de dados durante a observação das aulas.

Um termo de consentimento (Apêndice A) foi apresentado à docente da disciplina escolhida e, após o seu concordar, também os discentes assinaram um termo de consentimento

---

<sup>10</sup> Sob o parecer de nº 4.770.252.

(Apêndice B), a fim de que esta pesquisa fosse desenvolvida de acordo com os preceitos éticos necessários, respeitando os sujeitos e a sua privacidade.

No documento, foram elucidados os possíveis riscos da participação, que, pelo caráter deste estudo, são mínimos e semelhantes aos riscos existentes em atividades rotineiras. Também foi solicitado aos participantes da pesquisa, alunos e professora, o consentimento para a gravação, em áudio e vídeo, das aulas observadas (Apêndice C).

Já nas primeiras aulas observadas, com o auxílio da professora da disciplina, aplicou-se um questionário, via *Google Forms*, com o objetivo de conhecer os participantes da pesquisa e sua relação com a literatura, com o Curso de Letras, seus interesses profissionais e uma primeira concepção que traziam acerca do ensino de literatura. Esse instrumento foi disponibilizado aos alunos via *chat*, durante a aula síncrona, e via portal *minha.ufmg*, ambiente virtual utilizado pela professora.

Ao longo do curso da disciplina, foram acompanhados os fóruns de discussão promovidos pela professora também na plataforma *minha.ufmg* e obteve-se acesso às atividades entregues pelos discentes, a saber, uma resenha literária e uma sequência didática, que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

Nos próximos dois tópicos, apresentamos informações mais detalhadas sobre os métodos de coleta e organização dos dados utilizados e trazemos alguns dados a respeito dos participantes da pesquisa.

### 2.1.2. Questionário – conhecendo os sujeitos da pesquisa

O questionário (Apêndice D) foi um importante instrumento para a compreensão de quem eram os sujeitos da investigação. A turma observada tinha aulas síncronas no turno noturno, pois grande parte dos estudantes trabalham durante o dia e estudam à noite. Nos cursos de licenciatura da instituição que foi campo da pesquisa, entretanto, os alunos podem, na maioria das vezes, cursar disciplinas em turno diferente daquele a que estão oficialmente vinculados. Os dados do questionário, então, ajudaram-nos a compreender melhor os perfis dos participantes da pesquisa.

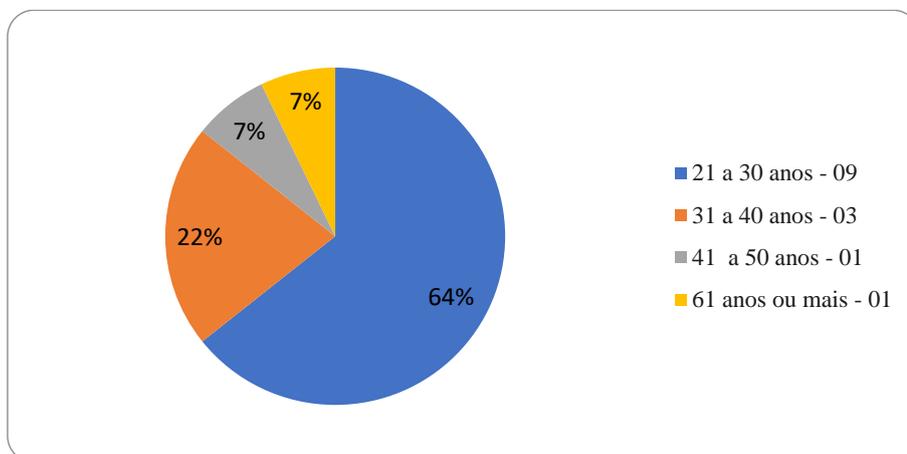
Em consonância com nossas referências teóricas e com os objetivos desta pesquisa, elaboramos questões que contribuíssem para a discussão que se pretendia nesta investigação.

A seguir, descrevemos o questionário e apresentamos as respostas que nos permitem entender os perfis desses sujeitos.

Na primeira parte do questionário, buscamos conhecer alguns dados pessoais dos sujeitos, como nome, idade, identidade de gênero, raça/cor, religião.

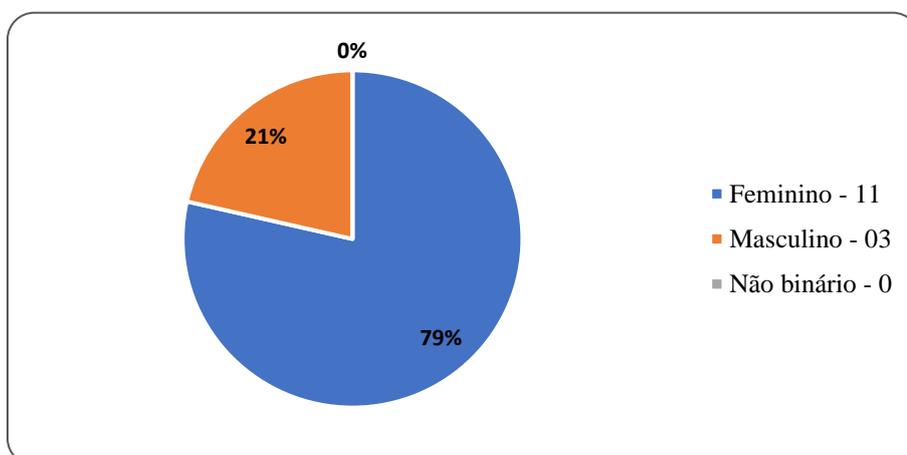
Dentre os 28 alunos que concluíram a disciplina observada, 14 concordaram em participar desta investigação. As idades dos participantes variaram entre 21 e 61 anos, sendo que a maioria (9) tinha, à época da coleta de dados, entre 21 e 27 anos. Em relação ao gênero, 11 participantes se identificaram como do gênero feminino e 03 participantes do gênero masculino. Os gráficos 01 e 02, a seguir, apresentam o perfil identitário dos participantes.

**Gráfico 01 – Idade dos participantes (%)**



Fonte: Elaborado pela autora.

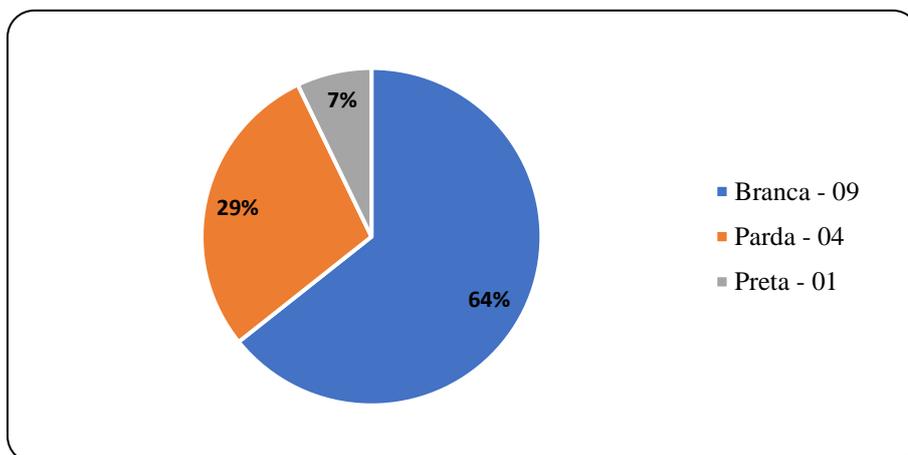
**Gráfico 02 – Identidade de gênero dos participantes (%)**



Fonte: Elaborado pela autora.

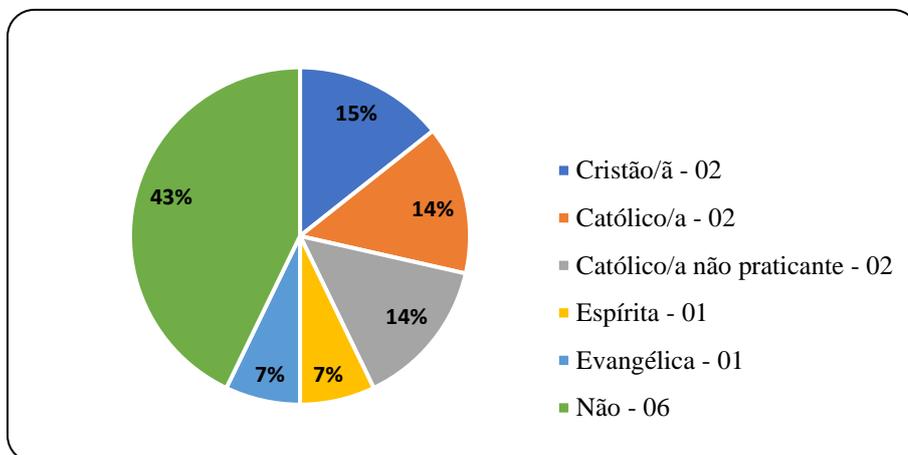
Em relação ao perfil identitário dos participantes, perguntamos ainda como cada sujeito se reconhecia em relação à cor/raça e à prática religiosa, dados que apresentamos nos gráficos 03 e 04, a seguir.

**Gráfico 03 – Identidade de raça/cor dos participantes (%)**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

**Gráfico 04 – Prática religiosa dos participantes (%)**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

Na segunda etapa do questionário, os participantes puderam apresentar algumas informações acadêmicas, dados sobre sua trajetória no Curso de Letras, como ano de entrada e previsão de conclusão, período e habilitação em curso, motivação para cursar Letras. O Quadro 01, a seguir, resume os dados e traz os nomes que usaremos para identificar esses sujeitos.

**Quadro 01 – Participantes da pesquisa**

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Ingresso na UFMG</b>	<b>Habilitação</b>	<b>Período</b>	<b>Previsão de conclusão</b>
Aline	21	2018	Licenciatura simples: português	7º	2022
Cecília	21	2018	Licenciatura simples: português	6º	2023
Clara	27	2015	Licenciatura simples: português	CE*	2022
Daniela	22	2017	Licenciatura simples: português	9º	2021
Guilherme	33	2017	Licenciatura simples: português	8º	2022
Juliana	21	2018	Licenciatura simples: português	6º	2022
Luiz	24	2019	Licenciatura simples: português	6º	2022
Luiza	23	2017	Licenciatura simples: português	7º	2023
Maria	61	2017	Licenciatura simples: português	8º	2022
Mariana	21	2018	Licenciatura simples: português	6º	2023
Mônica	23	2017	Licenciatura simples: português	8º	2022
Paula	43	2017	Licenciatura dupla: português-espanhol	9º	2022
Renato	40	2018	Licenciatura dupla: português-alemão	7º	2023
Tereza	31	2014	Licenciatura simples: português	CE*	2022

\*CE: continuação de estudos.

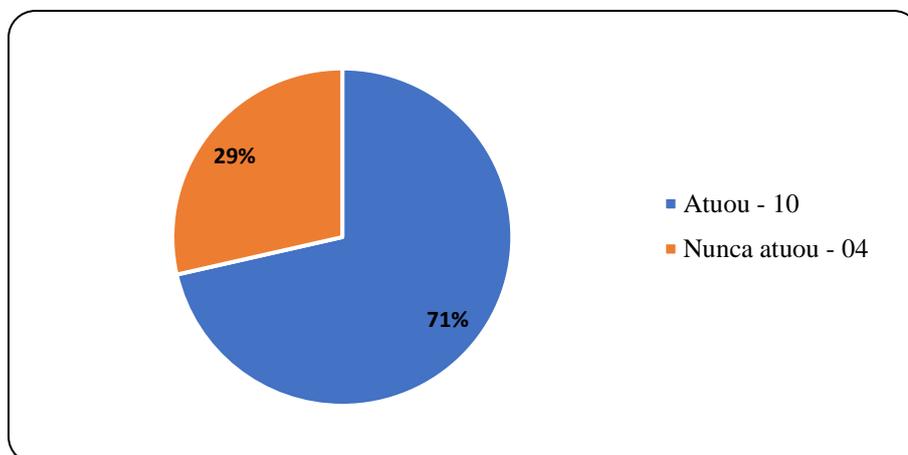
Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos sujeitos, como se pode constatar no Quadro 01, cursavam a habilitação “Licenciatura simples: Português” e já se encontravam nos últimos períodos quando participaram desta investigação.

Em uma terceira parte, o foco das questões foram as experiências profissionais dos participantes da pesquisa. Buscamos identificar aqueles que já haviam atuado ou que atuavam como professores, estagiários ou pesquisadores (com atividade/bolsa de iniciação científica,

por exemplo), e se suas experiências se relacionavam de alguma forma com o ensino de literatura. Esses dados são apresentados no Gráfico 05.

**Gráfico 05** – Atuação como docente ou estágio na área de educação (%)

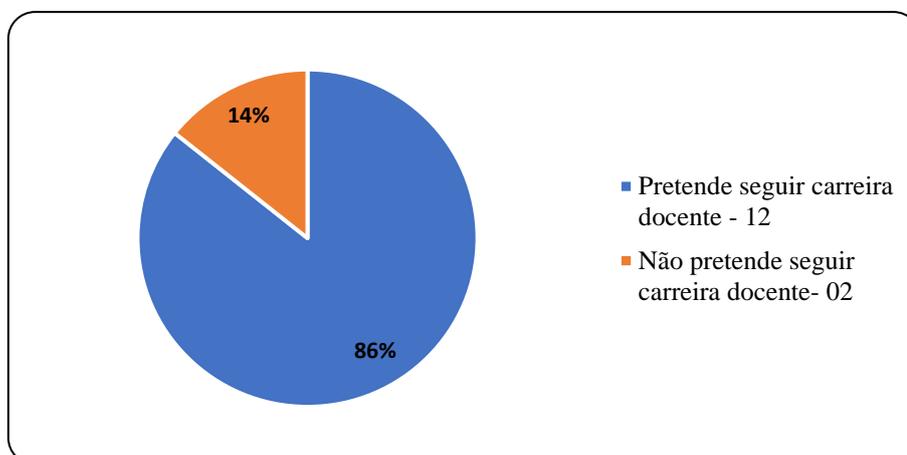


Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 05 demonstra que a maioria dos participantes já havia atuado ou atuava como docente ou estagiário à época da aplicação do questionário – eles citam principalmente monitoria de Redação e Língua Portuguesa. Assim, grande parte não relata qualquer experiência com o ensino de literatura.

Perguntamos ainda se os participantes da pesquisa pretendiam, ao final do curso, atuar como professores, e solicitamos que eles nos relatassem um pouco das suas expectativas profissionais. Em relação à carreira docente como escolha após a conclusão do curso, o Gráfico 06, a seguir, revela que 86% dos sujeitos da pesquisa pretendem atuar como professor.

**Gráfico 06** – Pretensão quanto à carreira docente (%)



Fonte: Elaborado pela autora.

As perguntas relacionadas à profissão geraram dados também relativos às diferentes visões que os licenciandos têm acerca da docência. O Quadro 02, a seguir, apresenta, de forma mais detalhada, relatos daqueles que já atuaram com ensino e de quem pretende seguir na carreira docente.

**Quadro 02 – Atuação na carreira docente (continua)**

<b>Participante</b>	<b>Atuação como docente/ estagiário</b>	<b>Pretende atuar como docente</b>
Aline (21 anos)	Não	<i>“Atuaria como professora em escolas mas farei um intercâmbio depois da graduação.”</i>
Cecília (21 anos)	Atua como professora particular.	<i>“Sim. Pretendo abrir os horizontes dos alunos para que eles possam ter direito a voz e compreender e entender aquilo que foi explicado, ensinado a eles.”</i>
Clara (27 anos)	Foi professora de produção de texto e monitora de Português e Produção de textos.	<i>“Gosto muito de dar aula, tive experiências muito importantes trabalhando na escola onde trabalhei. Porém, percebi que ser professora de português não é a atividade de maior interesse. [...] A carga horária e a quantidade grande de trabalho extraclasse acabam minando o tempo para outras coisas que me são caras e também fazem parte do meu trabalho. [...] Tenho vontade de, futuramente, trabalhar em projetos sociais, contribuindo como puder para o ensino de literatura, poesia, leitura, escrita e letra de música.”</i>
Daniela (22 anos)	Atua como professora de Português para estrangeiros e como monitora de Português, Redação e Inglês. Corretora de textos.	<i>“Pretendo sim. Quando entrei no curso, não tinha essa vontade especificamente, mas fui percebendo o quanto ela é importante e o quanto eu me identifico com a profissão. No entanto, perdi um pouco o encanto em atuar no ensino básico e acredito que vou me dedicar à área de Português como Língua Adicional (PLA).”</i>
Guilherme (33 anos)	Não	<i>“Pretendo dar aulas em escolas e em algum cursinho.”</i>
Juliana (21 anos)	Monitora de redação.	<i>“Sim, como professora de Língua Portuguesa.”</i>
Luiz (24 anos)	Atuou como professor substituto de produção de textos e corretor de redações.	<i>“Sim. Prefiro manter as expectativas bem baixas, assim eu não me surpreendo quando algo ruim acontecer. Tenho bastante medo do que irá acontecer depois da faculdade, não faço ideia de onde trabalhar como professor. O mais provável é que eu tente algum concurso público para não ter que encarar as salas de aula, porque cada dia que passa eu percebo que é uma má ideia. Professor não trabalha só na escola, ele trabalha na escola e em casa, porém só recebe pelo trabalho que faz na escola. Até gostei das experiências como professor substituto que tive, mas não me imagino sendo professor de verdade. (estou bastante pessimista hoje, perdoe-me, acho que escolhi o dia errado para responder o questionário).”</i>

**Quadro 02 – Atuação na carreira docente (continuação)**

<b>Participante</b>	<b>Atuação como docente/ estagiário</b>	<b>Pretende atuar como docente</b>
Luiza (23 anos)	Lecionou Matemática, Português e Redação.	<i>“Sim. Meus planos são fazer mestrado, doutorado e licenciar em faculdade.”</i>
Maria (61 anos)	Não	<i>“Sim, alfabetizando adultos e trabalhando no EJA, como voluntária.”</i>
Mariana (21 anos)	Lecionou Português, Inglês e Matemática para crianças.	<i>“Não pretendo atuar como professora. A minha expectativa é crescer na área de conteúdo e me dedicar a melhorar minhas habilidades, talvez com uma segunda graduação em bacharelado.”</i>
Mônica (23 anos)	Ministrou oficinas de Português para crianças e adolescentes e atuou como monitora de um aluno da educação especial.	<i>“Sim, sempre pretendi atuar em escolas públicas, mas agora que tenho conhecido o CP, tenho vontade de atuar como professora lá também.”</i>
Paula (43 anos)	Não	<i>“Provavelmente não.”</i>
Renato (40 anos)	Atuou como professor de Música, Artes e História da Arte.	<i>“Sim. Pretendo ter alunos particulares ou turmas em escolas.”</i>
Tereza (31 anos)	Revisora e corretora de redação e de material didático.	<i>“Sim, pretendo atuar como professora de Língua Portuguesa. Também gostaria de me especializar mais para trabalhar como revisora de livros literários.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se que, apesar de a maioria dos discentes vislumbrar o trabalho docente, as expectativas são diferentes. Juliana e Tereza especificam que pretendem atuar como professoras de Língua Portuguesa. Outros alunos, como Daniela, Maria e Mônica, trazem outras especificidades em suas respostas: Daniela, que já atua como professora de Português como Língua Adicional, pretende seguir com essa disciplina; Maria indica sua preferência pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto Mônica especifica a vontade de trabalhar em escolas públicas, citando o Centro Pedagógico da UFMG, que ela identifica como CP.

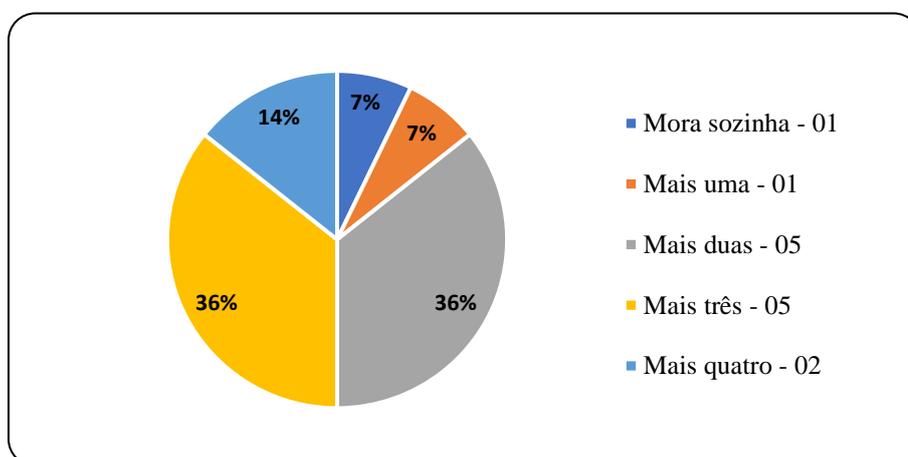
Na resposta de Daniela, assim como nas de Clara e Luiz, vê-se um certo pessimismo em relação à profissão docente. Os três apontam a vontade de ser professor – Luiz não detalha e Clara revela que gostaria de atuar em projetos sociais –, mas mostram-se descrentes em relação à profissão. Clara aponta a possível falta de tempo como um dificultador para sua atuação como docente, uma vez que tem outros planos. Luiz também se refere ao trabalho extraclasse e opina que a remuneração é inadequada à quantidade de tarefas. Daniela afirma que perdeu o encanto com a EB, mas não justifica seu posicionamento.

De uma maneira geral, os dados apresentados no Quadro 02 revelam que, apesar de a maioria querer atuar como professor após a conclusão do curso, a literatura não aparece de forma explícita, a não ser na resposta de Clara.

Na quarta e penúltima seção do questionário, focalizamos as experiências literárias dos alunos participantes desde a infância até o momento da coleta de dados. A influência ou não da sua família e o seu próprio envolvimento com a literatura durante a infância e a adolescência foram contemplados pelas primeiras questões dessa parte, que indagavam acerca da presença de livros em sua casa, da existência de pais ou familiares leitores, de lembranças relativas à presença/ausência da literatura na Educação Básica. Outras perguntas diziam respeito à leitura de livros literários escolhidos por conta própria durante o Curso de Letras e daqueles indicados pelos professores da graduação. Buscamos saber também se esses licenciandos mantinham algum tipo de relação com a literatura por meio de grupos de leitura, de canais de redes sociais e se era um costume, antes da pandemia, visitarem bibliotecas ou livrarias. Por fim, a última questão solicitava ao participante que citasse o título de uma obra literária como indicação a um adolescente. Ele deveria ainda justificar sua escolha pelo título mencionado. Esses dados são analisados no capítulo III deste trabalho.

Finalmente, na quinta parte, o questionário trazia perguntas relativas ao perfil socioeconômico e ao ambiente familiar dos sujeitos participantes da pesquisa. As questões indagaram sobre o número de pessoas na casa do aluno, o nível de escolaridade dos pais, as redes de escolas frequentadas durante a EB e os possíveis auxílios governamentais recebidos. Os gráficos a seguir resumem os dados socioeconômicos dos participantes. No Apêndice E, apresentamos as informações detalhadas por participante.

**Gráfico 07** – Quantidade de moradores em casa além do participante da pesquisa

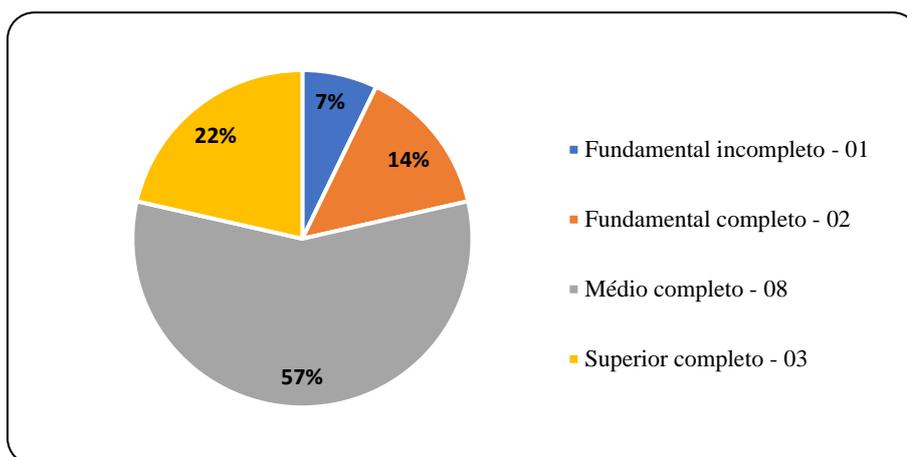


Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 07, vemos que a composição familiar da maioria dos participantes da pesquisa é de pelo menos 02 pessoas. Apenas um dos sujeitos da investigação aponta morar sozinho.

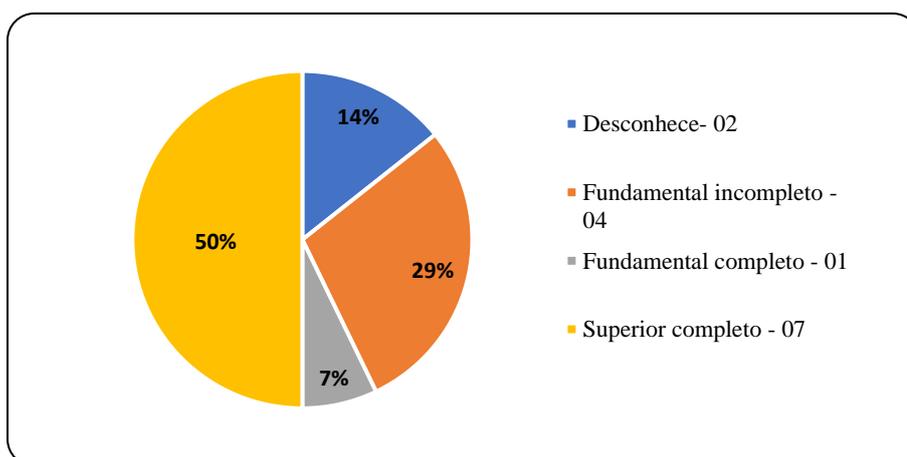
Para compreender melhor os perfis socioeconômicos, fizemos perguntas também relativas à escolarização dos pais, dados que apresentamos nos gráficos 08 e 09, a seguir.

**Gráfico 08** – Nível de escolaridade da mãe (%)



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 09** – Nível de escolaridade do pai (%)

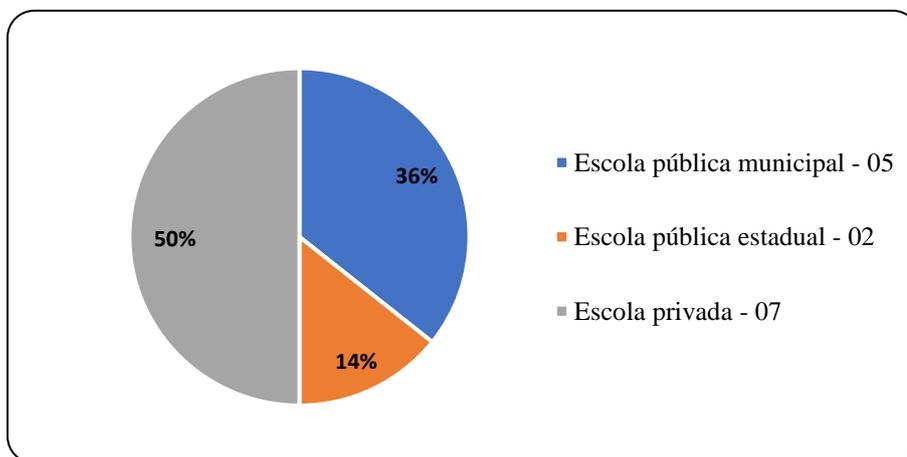


Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante observar nos gráficos 08 e 09 que, em relação à escolaridade, os pais apresentam maior acesso ao ensino superior (50%), enquanto a maior parte das mães estudaram até o Ensino Médio e o completaram (57%). Apenas 21% das mães chegaram à universidade.

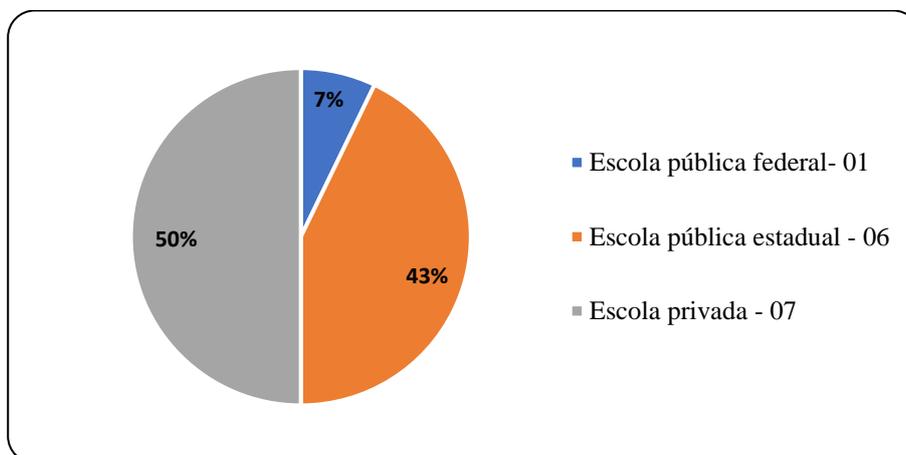
Os licenciandos também foram indagados em relação ao tipo de instituição(ões) em que cursaram a EB, conforme os gráficos 10 e 11.

**Gráfico 10** – Escola frequentada a maior parte do EF (%)



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 11** – Escola frequentada a maior parte do EM (%)



Fonte: Elaborado pela autora.

Os gráficos 10 e 11 revelam que, no Ensino Fundamental, as escolas mais frequentadas foram a privada e a municipal, que em Belo Horizonte é a responsável na rede pública por esse segmento da EB. No Ensino Médio, a escola privada também é a mais frequentada, seguida da escola estadual, responsável em sua maior parte por esse segmento da EB. Cabe ressaltar ainda que, apesar de os gráficos 10 e 11 apresentarem o mesmo número de participantes que frequentaram a escola privada, esse número não se refere aos mesmos sujeitos quando se observam as respostas dadas no questionário (ver Apêndice E).

A parte do questionário que aborda dados socioeconômicos mostra que o grupo, apesar de pequeno, é heterogêneo. Há diferenças em relação à quantidade de pessoas que residem nas casas dos participantes, bem como o acesso dos pais aos diferentes níveis de estudo varia bastante. De uma maneira geral, as mães tiveram menos acesso à educação superior, enquanto os dados relativos aos pais mostram que parte significativa concluiu esse nível de ensino.

O questionário foi um importante instrumento para a compreensão dos diferentes perfis dos participantes da pesquisa. Ele traz dados relativos à relação dos licenciandos com a literatura, desde a infância até a graduação em Letras, o que será analisado no capítulo III. Além disso, mostrou-se um importante instrumento para compreendermos o perfil de leitor desses participantes, dados que são cruzados com as informações obtidas na observação em campo. Essas informações serão retomadas também no capítulo III e no capítulo IV, quando analisamos os dados obtidos na observação da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”.

### 2.1.3. Observação em campo: coletando dados no ensino remoto

A escolha pela observação das aulas da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura” justificou-se pela necessidade de apreender, a partir das discussões observadas, as concepções relativas ao ensino de literatura que os discentes revelaram durante as interações com a professora e colegas, por meio das aulas remotas síncronas e nas atividades assíncronas, como os fóruns.

A disciplina observada é ofertada pela Faculdade de Educação aos alunos da graduação licenciatura em Português e compõe parte do currículo obrigatório na matriz curricular do Curso de Letras da UFMG. A sua carga horária é de 60 horas/aula, divididas em 15 encontros com duração de 4 horas cada. Duas turmas são abertas a cada semestre, uma às segundas-feiras, no turno da noite, e outra às quartas-feiras, no turno da manhã.

As observações da disciplina ocorreram entre maio e setembro de 2021, na turma do turno da noite. Elas aconteceram no contexto da pandemia da Covid-19, momento em que a UFMG, diante da necessidade de isolamento social, optava por atividades remotas<sup>11</sup>. Nesse modelo de educação proposto pela universidade e orientado pela Resolução nº 02/2020,

---

<sup>11</sup> Em agosto de 2020, após um período de suspensão das aulas, a UFMG retoma o primeiro período letivo de 2020 por meio do ensino remoto emergencial (Resolução nº 02/2020, de 9 de julho de 2020).

de 9 de julho de 2020, as atividades acadêmicas deveriam acontecer alternando-se momentos síncronos e assíncronos, de forma que as aulas ocorressem no mesmo horário previsto na oferta de disciplinas durante o período de matrícula. Recomendou-se ainda que as atividades síncronas se aproximassem de, no máximo, 15 horas da carga horária total e que fossem gravadas pelo docente e disponibilizadas aos alunos.

Dessa forma, a disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura” foi organizada da seguinte maneira:

- cerca de 16 horas de aulas síncronas, que se dividiram em 08 encontros de aproximadamente 02 horas cada;
- 44 horas de atividades assíncronas, que compreendiam a síntese de textos, a produção de questões e a participação em fóruns a partir das leituras indicadas pela docente, e, ainda, a produção de resenhas literárias e a elaboração de sequências didáticas de ensino de literatura.

Para viabilizar o trabalho de campo, a professora da disciplina observada, além de nos autorizar a observar as aulas síncronas, nos deu acesso ao *Moodle minha.ufmg*, espaço virtual em que foram realizadas as atividades assíncronas da disciplina. Assim, pudemos fazer o *download* das discussões dos fóruns e das produções dos alunos.

A observação das aulas síncronas foi registrada de duas formas, o diário de campo e a gravação em vídeo. Como as atividades ocorreram de maneira remota, as plataformas digitais utilizadas nesse tipo de ensino permitiram a gravação das aulas, mas, mesmo assim, um *software* auxiliar – o *Movavi* – foi usado para garantir os registros. Os vídeos das aulas nos permitiram, posteriormente, voltar a determinados pontos das discussões a fim de melhor obtermos as pistas a respeito das concepções do ensino de literatura presentes nas falas dos discentes. Ao todo, foram acompanhadas e gravadas 08 aulas síncronas, totalizando aproximadamente 16 horas e 40 minutos em vídeos, que foram transcritas com o auxílio do *software Transkriptor*<sup>12</sup>.

Segundo Jünke (1971), existem algumas decisões que o pesquisador deve tomar ao optar pela observação como um dos métodos de coleta de dados; uma delas diz respeito ao nível de envolvimento com o campo e com os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse sentido, faz-se importante esclarecer que optamos pelo que Jünke chama de “participante como observador”, isto é, a informação de que havia uma pesquisadora ali acompanhando as aulas não foi omitida dos alunos, mas também não se revelaram grandes detalhes dos objetivos da pesquisa, a fim de

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em: 09 set. 2021.

evitar influência no comportamento do grupo observado. Também não houve nossa participação nas discussões dos temas propostos nas aulas. Apenas no primeiro encontro, uma breve apresentação da pesquisadora foi feita.

No tópico a seguir, descrevemos os princípios teórico-metodológicos que orientaram nossas análises.

#### 2.1.4. Movimento analítico: o tratamento e a análise dos dados

Após a observação da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, fizemos um levantamento dos dados obtidos, relativos ao questionário, às interações no *Moodle*, às aulas síncronas e às atividades elaboradas pelos discentes – resenhas e sequências didáticas. Dessa forma, a fim de nos aproximarmos de uma resposta ao objetivo que norteia esta pesquisa – **compreender trajetórias de formação literária, saberes e concepções acerca do ensino de literatura revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação** –, fizemos uma seleção dos dados obtidos.

Em um primeiro momento, nossas análises privilegiaram alguns elementos, a saber: a) a experiência pregressa dos licenciandos com a literatura, abordando aspectos relacionados à formação de leitores desde a sua infância até o momento da graduação. Aqui, incluem-se as memórias dos participantes da pesquisa tanto na esfera mais íntima/familiar, quanto na escolar relativa à EB; b) a relação do licenciando universitário com a literatura, buscando dados relativos aos hábitos no seu autoconhecimento enquanto leitor e nas suas escolhas literárias. Neste segundo aspecto, consideramos tanto a relação que ocorre de forma autônoma entre o sujeito e a literatura, quanto aquela que é mediada pela graduação, isto é, as leituras feitas por indicação das disciplinas e dos docentes.

Para isso, fizemos a análise das respostas ao questionário cruzando as informações obtidas nesse documento com alguns dos relatos que esses alunos fizeram durante a disciplina observada. Inicialmente, fizemos um tratamento dos dados, de forma descritiva, numa pré-análise. Com essa leitura prévia, foi possível reconhecer convergências, recorrências, idiosincrasias e demais aspectos que possibilitaram o estabelecimento de categorias de análise.

Essas categorias nortearam o desenvolvimento do texto analítico, tendo como base os discursos dos licenciandos, seja nas respostas ao questionário, seja nas aulas síncronas

gravadas, seja nas atividades postadas no portal *minha.ufmg*. Esse movimento analítico é desenvolvido nesta tese a partir do capítulo III.

As análises das experiências literárias dos discentes foram norteadas pelos campos de estudos abordados no capítulo I. Partimos dos conceitos de letramento – modelo ideológico (STREET, 1984) – e de práticas de letramento (STREET, 2012) para discutir a relação dos participantes da pesquisa com a literatura. Assim, considerando as respostas ao questionário e as atividades (escritas e de interação) desenvolvidas durante as aulas da disciplina observada, utilizamos a concepção de práticas de letramento aplicada ao letramento literário para analisar as diferentes relações que os participantes da pesquisa estabelecem com a literatura em diferentes momentos de suas histórias e em diferentes contextos – familiar, escolar, sociocultural, universitário.

Os dados obtidos são discutidos, ainda, à luz dos diferentes momentos por que passa o ensino de literatura no final do século XX e início do século XXI. Isso acontece porque os participantes da pesquisa, de idades variadas, vivenciaram, na escola, abordagens diferentes da literatura. As análises permitiram identificar alguns perfis de hábitos, costumes e comportamentos dos sujeitos da pesquisa em relação à leitura literária, os quais serão apresentados no capítulo III deste texto.

O segundo momento analítico se direcionou para aspectos ligados à prática docente. Após compreendermos a relação dos discentes com a literatura por meio das suas memórias e trajetórias pessoais, focalizamos suas perspectivas em relação à prática docente, a partir das análises de duas atividades promovidas pela professora durante o curso da disciplina observada: uma resenha literária e uma sequência didática.

As análises aqui foram feitas também à luz do conceito de letramento literário (PAULINO, 1999; PAULINO; COSSON, 2009), com foco na experiência literária (ROSENBLATT, 2002 [1938]; JOUVE, 2012; LANGER, 2005; PAULINO, 2007) e na formação social e humana (CANDIDO, 1995 [1988], 2023[1965]), aspectos evidenciados nas atividades dos participantes da pesquisa.

Nosso trabalho abarca práticas de leitura e escrita acadêmicas, portanto reflete práticas situadas e refere-se a um grupo de alunos dentro de um contexto local e a uma disciplina específica, que serão apresentados nos próximos tópicos. As análises das produções dos alunos foram feitas, assim, considerando-se as condições de produção. Como atividades acadêmicas, a resenha e a sequência didática revelam concepções acerca do ensino de literatura que estão permeadas das expectativas dos alunos em relação à avaliação da docente da disciplina. Nesse

sentido, apresentaremos, na discussão dos dados provenientes dessas atividades, os critérios estabelecidos para a sua elaboração.

No contexto da presente pesquisa, o estudo dessas atividades teve o objetivo de compreender os saberes literários empregados pelos licenciandos quando são convidados a refletirem sobre a sua prática futura como professores. Ainda que nem todos os alunos prossigam com a carreira docente, observamos, por meio desses trabalhos, a idealização de aulas de literatura voltadas para a EB, a qual pode revelar concepções em torno do ensino de literatura ligadas tanto a experiências pregressas desses estudantes, quanto a filiações teóricas contemporâneas sobre esse ensino. Os resultados dessas análises são apresentados nos capítulos III e IV.

Como forma de contextualizar esta pesquisa, apresentamos, a seguir, uma descrição do Curso de Letras em que se deu a coleta de dados, como se constitui sua matriz curricular e o lugar que a literatura ocupa nessa graduação.

## 2.2. O Curso de Letras *locus* da pesquisa

Neste tópico, discutiremos brevemente a matriz curricular do Curso de Letras escolhido como *locus* da pesquisa e o lugar da literatura no currículo analisado. As reflexões aqui presentes nos auxiliarão na análise dos dados obtidos na aplicação do questionário e na observação de campo, e serão aprofundadas ao longo dos capítulos III e IV. Elas serão revisitadas quando oportuno, seja para contextualização, seja para fundamentação de argumentos ali desenvolvidos.

A Faculdade de Letras da UFMG, onde a coleta de dados desta pesquisa se desenvolveu, oferece anualmente 420 vagas para novos alunos, em cursos de licenciatura e bacharelado. Por semestre, são 80 vagas para os cursos diurnos e 130 vagas para os cursos noturnos. Dessas 210 vagas semestrais, 140 são destinadas às licenciaturas e, desde a reforma e ampliação de vagas provenientes do Programa de Reestruturação e Ampliação das Universidades Federais (REUNI), o aluno faz a opção entre o bacharelado e a licenciatura ainda no processo seletivo.

Ao longo dos anos, a matriz curricular dos cursos ofertados na Faculdade sofreu modificações. Atendendo às DCNFP-2015, as últimas alterações significativas aconteceram em 2018 e em 2022. Em 2017, foram apresentadas algumas novas propostas para o projeto de curso, as quais implementaram mudanças curriculares na grade dos cursos ofertados na Faculdade de

Letras. Neste tópico, analisamos, então, as modificações feitas, buscando observar os possíveis impactos para a formação docente dos licenciandos em Português, e voltamos nossa atenção para a presença de disciplinas que articulam a literatura e o ensino.

É importante ressaltar que a reformulação passou por um longo processo anterior de reflexão desenvolvido por um comitê que foi chamado de Núcleo Docente Estrutural da Faculdade de Letras (NDE/FALE). Houve constante diálogo com representantes discentes, e uma consulta *online* foi disponibilizada a todos os alunos, para que pudessem se posicionar em relação ao curso. Além de levar em consideração os aspectos apontados pelas avaliações internas, o NDE/FALE se debruçou sobre a Resolução 02 de 1º de julho de 2015, a fim de entender as exigências determinadas pelo documento.

Destarte, segundo o “Projeto Pedagógico do Curso de Letras: licenciatura”, as mudanças implementadas foram impulsionadas por fatores sociais e legais, vistos como desafios no desenvolvimento de ações para a formação docente. Ressalta-se, no documento, a intencionalidade do curso em formar profissionais a partir de um currículo dinâmico e atualizado, priorizando ainda a formação ética, política e cidadã dos licenciandos. Evidencia-se também a necessária relação entre a teoria e a prática, de modo a contextualizar a aprendizagem do futuro docente, além de manter o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão. O projeto destaca algumas vezes o vínculo entre o currículo que propõe e o compromisso da instituição com a sociedade.

Assim, sobressai, dentre os aspectos considerados para a reformulação da grade curricular, a preparação dos futuros professores para o enfrentamento de desafios sociais relacionados à educação, mas também temas emergentes, como as mudanças no mercado de trabalho, o atual horizonte político, e questões que ganham cada vez mais destaque, como as relações étnico-raciais, a diversidade de gênero, sexual, religiosa, a sustentabilidade e o meio ambiente, bem como os direitos humanos. Ainda segundo o texto que apresenta e justifica as mudanças no curso, são quatro os principais motivos que orientaram as alterações propostas: a) atender às mudanças da sociedade e preparar os profissionais para, no mercado de trabalho, lidarem com elas; b) dar uma resposta ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) de 20 a 23 de novembro de 2013, que, por meio da comissão de avaliação, apontou questões relacionadas às condições de oferta do curso; c) atender a uma questão apontada pelos discentes em resposta a questionário: apenas 28,7% dos alunos consideravam que o curso havia favorecido a articulação da teoria com a prática quando vivenciaram os estágios ou outras atividades profissionais ligadas à área de formação.

Conforme aponta o documento, foi constatada a necessidade de fortalecer a integração entre teoria e prática com atenção aos estágios e oferecer maior possibilidade de discussão do

exercício da docência. Dessa forma, com as mudanças, e em sintonia com as DCNFP-2015, segundo o projeto pedagógico, o Curso de Letras participante da nossa pesquisa espera que seu licenciando tenha domínio tanto dos conteúdos a serem ensinados quanto dos recursos pedagógicos para tal finalidade; consiga transpor os conteúdos para contextos diversos; e valorize a pesquisa como processo de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Apresentamos, a seguir, uma breve comparação entre a matriz curricular de 2018, quando houve mudanças significativas na ordem de disciplina e inserção de matérias, e a grade anterior, que vigorava desde 2013. Fazemos algumas considerações a respeito da última mudança, em 2022, menos significativa do ponto de vista da entrada de disciplinas. Nosso objetivo nessa comparação é verificar a presença da literatura e do ensino dela na ocasião em que os participantes da pesquisa estavam fazendo o Curso de Letras.

### 2.2.1. As matrizes curriculares de 2013 e 2018 e a relação teoria/prática na licenciatura

A matriz curricular que entrou em vigor em 2013 dividia o Curso de Letras – licenciatura em Língua Portuguesa – em nove períodos e as disciplinas em obrigatórias e optativas. Estas últimas eram organizadas em cinco grupos, conforme o campo de conhecimento dentro do curso. O Quadro 03 a seguir explicita, de forma breve, como se organizavam esses grupos de optativas que o aluno devia cursar para cada grupo.

**Quadro 03** – Grupos de disciplinas optativas – Grade curricular 2013

<b>Grupo</b>	<b>Área de conhecimento</b>
G1	Linguística, Filologia e Edição
G2	Teoria da literatura, Literatura Brasileira e de Língua Portuguesa, Literatura comparada
G3	Linguística aplicada, Ensino, Disciplinas da Faculdade de Educação
G4	Atividades acadêmico-científico-culturais
G5	Formação não-específica; formação complementar.

*Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Matriz Curricular 2013 do Curso de Letras.*

Na grade curricular que vigorou entre 2013 e 2017, o aluno do curso de licenciatura em Língua Portuguesa do Curso de Letras da UFMG, nos dois primeiros períodos, deveria cursar, em

cada semestre, cinco disciplinas específicas, obrigatórias, todas voltadas para conhecimentos acadêmicos e as especificidades da área. Nenhuma das disciplinas do início do curso, naquela grade, é voltada para conhecimentos relacionados à educação.

No terceiro período, iniciava-se uma certa flexibilidade para que os alunos escolhessem as disciplinas a serem cursadas. Nesse semestre especificamente, os alunos poderiam cursar uma disciplina à escolha dentro do grupo 01 (G1) e uma optativa conforme o grupo 05 (G5), formado por “Disciplinas de formação não-específica”, isto é, disciplinas de formação complementar, que não constavam em nenhum dos grupos G1 a G4 e que os estudantes, na maioria das vezes, buscavam em outras unidades acadêmicas, como na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH).

Do quarto ao nono período, havia uma grande flexibilidade nas disciplinas cursadas, com a indicação do(s) grupo(s) dentro dos quais os alunos deveriam fazer suas escolhas. No quarto e no quinto período, além das disciplinas obrigatórias “Morfologia do Português” e “Semântica do Português”, as disciplinas optativas deviam ser selecionadas dentro de G1 e G2. Ou seja, até o quinto período, se o aluno seguisse fielmente a grade curricular proposta para a licenciatura em Português, ele cursaria apenas disciplinas voltadas para os conhecimentos acadêmicos, isto é, que poderiam contribuir para os saberes teóricos, mas que, a princípio, não traziam reflexões acerca da atuação docente.

Assim, os conhecimentos didático-pedagógicos eram contemplados, dentro da configuração do curso, apenas a partir do sexto período, quando os estudantes deviam cursar, além de uma disciplina de G2, “Fundamentos de LIBRAS” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português”, mais duas disciplinas de G3, que poderiam ser escolhidas entre “Linguística aplicada” (geralmente ao ensino, com mais alguma especificidade), “Ensino” (com mais alguma especificidade), “Sociologia Educacional”, “Política Educacional” ou “Atividades de Orientação Didática”.

No sétimo período, eram elencadas como disciplinas obrigatórias “Didática da Licenciatura” e “Psicologia da Educação: ensino/aprendizagem”, voltadas para os conhecimentos didático-pedagógicos. Além dessas duas, o aluno podia escolher mais uma disciplina dentro de G3, também voltada mais especificamente para a formação docente, uma optativa (G5) e fazer uma atividade de G4, isto é, uma atividade acadêmico-científico-cultural de 15, 30 ou 60 horas.

No oitavo e no nono período, havia a previsão de os alunos desenvolverem o estágio obrigatório, orientados pelas disciplinas “Análise da Prática e Estágio de Português I” e “Análise da Prática e Estágio de Português II”, a primeira sob responsabilidade do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), da Faculdade de Educação, e a segunda sob tutela do próprio Curso

de Letras, cada uma cursada em um dos dois períodos. As disciplinas de estágio tinham carga horária de 210 horas cada. No estágio I, o aluno cumpria uma parte na Faculdade de Educação e outra na escola regular, mais especificamente no EF-AF. No estágio II, também havia uma parte das horas a serem cursadas na Faculdade de Letras e outra parcela em sala de aula do Ensino Médio. Nesses períodos, o estudante também deveria cursar disciplinas optativas de G5 e atividades acadêmico-científico-culturais de G4.

Analisando as disciplinas e a carga horária da grade curricular de 2013, temos o Quadro 04, a seguir.

**Quadro 04** – Distribuição de disciplinas – Grade curricular 2013

Tipos de disciplinas	Carga horária	% do total do curso
Conhecimentos específicos da área de Letras – acadêmicos: linguística, literatura, filologia, edição	1380	48,42%
LIBRAS	60	2,10%
Educação e ensino: conhecimentos acadêmico-pedagógicos – ex.: “Fundamentos do ensino de leitura” e “Sociologia da educação”	360	12,64%
Prática de ensino	420	14,74%
Optativas	420	14,73%
Atividades acadêmico-científico-culturais: participação em palestras, pesquisas, congressos/eventos, dentre outros	210	7,37%
<b>TOTAL</b>	<b>2850</b>	<b>100%</b>

*Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Matriz Curricular 2013 do Curso de Letras*

Considerando a carga horária total, observa-se que a grade curricular de 2013 seguia o modelo de formação docente em que se privilegiava os conhecimentos acadêmicos, científicos, em detrimento das disciplinas voltadas para os conhecimentos didático-pedagógicos e para a prática. Observando o Quadro 04, tem-se que apenas 27,38% da carga horária total era destinada às disciplinas voltadas para o ensino, isto é, para os conhecimentos acadêmico-pedagógicos e para a prática na EB e análise da prática. Das 2850 horas a serem integralizadas pelo estudante de licenciatura em Português, os conhecimentos acadêmicos específicos detinham 48,42% do curso, isso desconsiderando as disciplinas de G5, isto é, formação complementar, as quais podiam ser mais conteudistas ou voltadas para o ensino, ou, ainda, totalmente distantes do Curso de Letras ou da formação docente.

A matriz curricular que entrou em vigor em 2018 aumentou a carga horária total do curso em 405 horas, ou seja, de 2850 para 3255, conforme estabelecido pelas DCNFP-2015, acrescentando também um período (semestre) a ser cursado pelo discente. Além do acréscimo no número de horas, outras alterações significativas, principalmente em relação à formação docente, foram feitas.

Na grade de 2018, que vigorava durante a coleta de dados em campo, não existem mais os grupos que antes dividiam as disciplinas em campos de conhecimento. No primeiro período, os estudantes deveriam cursar dez disciplinas de 30 horas cada, todas voltadas para conhecimentos específicos da área de Letras, como Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Teoria da Narrativa, dentre outros. No segundo, mantinham-se as disciplinas com conteúdo mais acadêmico, mas os alunos cursavam apenas oito matérias.

Em 2022, houve uma reformulação nas disciplinas desses dois primeiros períodos. Em carta direcionada à comunidade acadêmica da Faculdade de Letras da UFMG, o NDE/FALE apresentou uma nova proposta para o primeiro ano, diminuindo o número de disciplinas nos dois primeiros períodos, mas aumentando a sua carga horária de 30 para 60 horas. Segundo a carta, sem entrar em detalhes, essas alterações ocorrem devido a resultados pouco satisfatórios de avaliações diagnósticas aplicadas desde 2019. Na carta, o NDE/FALE ainda sinaliza que uma ampla reforma curricular estava em fase de preparação. O documento orienta que, no primeiro e no segundo período, os estudantes deveriam cursar as disciplinas do chamado Núcleo Comum à licenciatura e ao bacharelado, todas referentes a conhecimentos específicos da área de Letras.

Entre as mudanças observadas nos dois primeiros períodos, chamou-nos a atenção a inserção das disciplinas intituladas “Seminário de leitura: (especificação)”. Elas não existiam na grade de 2013 e, conforme ementa, têm como objetivo incentivar a leitura de obras e a discussão acerca desses livros em encontros de leitura. Não há um foco teórico, mas na experiência literária. No capítulo III desta tese, discorreremos mais sobre essas disciplinas e a relação delas com as trajetórias literárias dos alunos do Curso de Letras.

Ainda de acordo com o documento, a partir do terceiro período, além de três disciplinas de conteúdos específicos, os alunos já começam a cursar matérias relacionadas à formação pedagógica. No terceiro período, aparece na grade como obrigatória a disciplina “Psicologia da educação – aprendizagem e ensino” e, no quarto, “Didática da licenciatura”.

Do quinto período em diante, excetuando-se o décimo, predominam as disciplinas voltadas para os saberes docentes, sejam aqueles mais relacionados à área específica, sejam aqueles saberes pedagógicos mais amplos e que fazem parte de outros cursos de licenciatura também. No quinto período, além de “Semântica”, os alunos devem cursar como obrigatórias as disciplinas

“Fundamentos de educação especial e inclusiva”, “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de leitura” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática de ensino de produção de texto”.

No sexto período, além de “Análise do discurso”, são obrigatórias para os estudantes de Letras – licenciatura em Português – as disciplinas “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de análise linguística”, “Recursos tecnológicos aplicados ao ensino” e “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”. É importante destacar que as disciplinas “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, na grade curricular, são apontadas apenas como teóricas e não têm parte de sua carga horária destinada à prática em sala de aula do Ensino Básico.

A partir do sétimo período, os alunos começam a fazer o estágio sob a orientação das disciplinas “Análise da Prática e Estágio de Português I, II e III” (APEP I, II e III). Aqui está mais uma mudança em relação à grade anterior, que ofertava apenas “APEP I e II”. No currículo atual, as disciplinas APEP são divididas, cada uma, em 60 horas de aula teórica e 75 horas de prática em sala de aula da Educação Básica. Assim, no final do curso, os alunos têm 225 horas de prática em escolas.

No sétimo, oitavo e nono períodos, além da disciplina de estágio, os alunos cursam “Sociologia da Educação” (sétimo), “Gestão escolar” (oitavo) e disciplinas optativas (sétimo, oitavo e nono). No décimo e último período, os alunos cursam “Direitos humanos”, “Bases ecológicas para o desenvolvimento sustentável”, mais 60 horas de formação livre, em que o estudante pode escolher uma ou mais disciplinas em qualquer unidade da UFMG e 210 horas de disciplinas optativas dentro da oferta da Faculdade de Letras.

Sintetizando as informações obtidas na grade curricular de 2018, temos o Quadro 05, a seguir.

**Quadro 05 – Distribuição de disciplinas – Grade curricular 2018**

<b>Tipos de disciplinas</b>	<b>Carga horária</b>	<b>% do total do curso</b>
Conhecimentos específicos da área de Letras – acadêmicos: linguística, literatura, pesquisa científica	1140	35,02%
LIBRAS	60	1,84%
Educação e ensino: conhecimentos acadêmico-pedagógicos – ex.: “Fundamentos do ensino de leitura” e “Sociologia da educação”	600	18,43%
Estágio	405	12,44%
Optativas	930	28,57%
Formação complementar (disciplinas obrigatórias do 10º período)	60	1,84%

Formação livre	60	1,84%
<b>TOTAL</b>	3255	100%

*Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Matriz Curricular 2018 do Curso de Letras*

Considerando apenas as disciplinas obrigatórias, há, na composição da matriz de 2018, 35% de matérias voltadas para os conteúdos específicos da área, contra os 48,42% da matriz de 2013. Essa queda, entretanto, não significou a migração de toda essa carga horária para a formação pedagógica.

Somando as disciplinas voltadas para a educação e o ensino com as práticas de estágio, tem-se uma carga horária que compreende 30,88% do percurso curricular do curso. Com isso, antes a formação pedagógica compreendia aproximadamente 1/4 do curso e agora passa a 1/3 dessa licenciatura.

Desse modo, a partir da leitura do projeto pedagógico e da análise da matriz curricular propostos em 2018, e em vigor atualmente, percebe-se uma busca por equilíbrio na contemplação dos conhecimentos específicos obrigatórios do profissional de Letras (35%) e dos conhecimentos pedagógicos e prática de ensino no curso (30,88%). Por outro lado, a carga de disciplinas optativas também teve um ganho significativo, de 14,73% para 28,57%, o que demanda uma reflexão acerca da oferta dessas matérias. Em tópico posterior, apresentaremos uma breve análise da oferta de disciplinas optativas, buscando compreender se/como o ensino de literatura é contemplado.

Observando-se especificamente as mudanças nas disciplinas obrigatórias, é interessante apontar que uma das mais significativas, e que parece valorizar a formação pedagógica, é a entrada das disciplinas de educação já no terceiro período do curso, o que no currículo anterior só acontecia no sexto período.

Uma mudança que nos interessa mais de perto diz respeito às disciplinas referentes aos conhecimentos pedagógicos de conteúdo. No currículo anterior, havia uma única disciplina obrigatória, de 60 horas, nessa perspectiva: “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português”, na qual eram contempladas a leitura, a produção de texto, a análise linguística (gramática) e a literatura. Essa disciplina, no novo currículo, foi desmembrada em quatro matérias, cada uma de 60 horas:

- I- “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de leitura”;
- II- “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de produção de texto”;

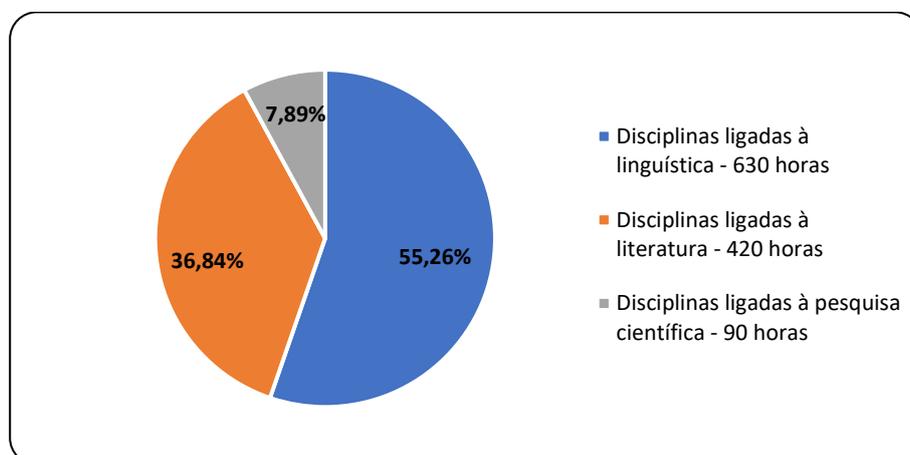
- III- “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de análise linguística”;
- IV- “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”.

Assim, cada uma dessas perspectivas de conhecimento da língua portuguesa passa a ser mais aprofundada, o que poderá beneficiar o trabalho do futuro professor, auxiliando-o em sua prática. Em razão do estudo que desenvolvemos neste trabalho, interessou-nos o desmembramento que deu origem à nova disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, que foi objeto de investigação desta pesquisa durante um semestre. Uma análise de sua ementa será apresentada no último tópico deste capítulo para melhor compreensão de como são contempladas, nessa disciplina, as dimensões teoria e prática e como é feita a abordagem da literatura como objeto de ensino da EB. No tópico a seguir, fazemos uma discussão a respeito do lugar que a literatura ocupa no Curso de Letras participante desta pesquisa.

### 2.2.2. O lugar do ensino de literatura no currículo do Curso de Letras

Analisando o currículo atual do curso de licenciatura em Português participante desta pesquisa, com o ajuste feito em 2022, observa-se que, das 1140 horas destinadas às disciplinas teóricas (linguística, literatura e pesquisa científica, 420 horas são destinadas à literatura, incluindo os Seminários de leitura. Esse dado corresponde, assim, a 36,84% das disciplinas de conhecimentos específicos do Curso de Letras, conforme mostra o Gráfico 12, a seguir.

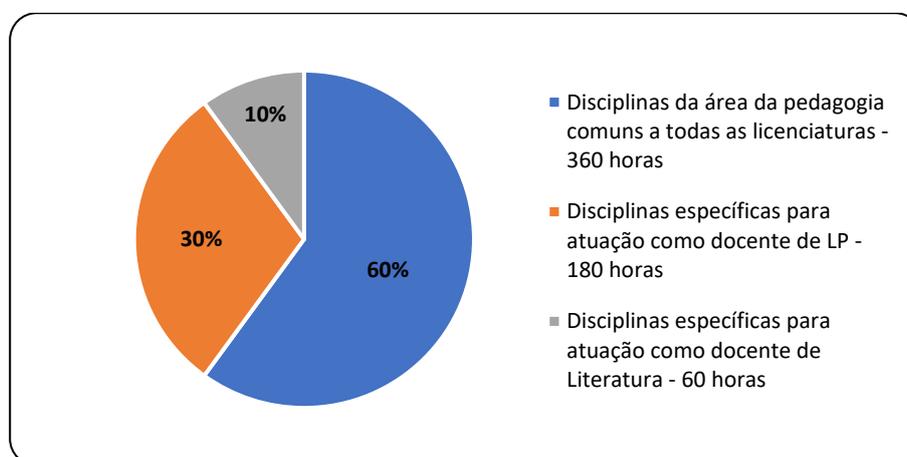
**Gráfico 12** – Distribuição da carga horária – Disciplinas específicas do Curso de Letras



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Matriz Curricular 2018 do Curso de Letras

Conforme o Gráfico 12, observa-se que, entre as disciplinas destinadas à formação em linguística e aquelas referentes à literatura, não há um equilíbrio na carga horária, uma vez que a carga horária voltada para o campo da linguística é de quase 20% a mais que a carga horária voltada para a literatura. De forma similar, vê-se que a literatura também ocupa um espaço menor dentro das 600 horas de formação em educação e ensino (conhecimentos acadêmico-pedagógicos). Nesse rupe de matérias, apenas 60 horas, que correspondem a uma disciplina, referem-se diretamente ao ensino de literatura. Ou seja, apenas 10% correspondem especificamente à preparação do discente para atuar como professor de Literatura na EB. No Gráfico 13, a seguir, apresentamos a distribuição das disciplinas relacionadas à educação.

**Gráfico 13** – Distribuição da carga horária – Disciplinas de educação e ensino



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Matriz Curricular 2018 do Curso de Letras

No Gráfico 13, temos então que, no curso de licenciatura em Português participante desta pesquisa, 60% das disciplinas obrigatórias destinam-se a saberes ligados ao campo da pedagogia. Entre essas matérias estão “Didática da educação”, “Psicologia da educação”, “Sociologia da educação”, “Gestão escolar”, “Fundamentos de educação especial e inclusiva” e “Recursos tecnológicos aplicados ao ensino”. Quanto àquelas mais ligadas ao Curso de Letras, têm-se as quatro disciplinas de “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português” que, no gráfico, se apresentam da seguinte maneira: o que chamamos de “disciplinas específicas para atuação como docente de LP” (Língua Portuguesa) referem-se a *prática do ensino de leitura*, *prática do ensino de produção de texto* e *prática do ensino de análise linguística*, que aparecem no 5º e no 6º período. Por fim, o que denominamos, no gráfico, “disciplina específica para atuação como docente de literatura” é, como já destacamos anteriormente, a única matéria

obrigatória que trata do ensino de literatura, “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”.

Assim, as disciplinas obrigatórias ligadas à literatura estão apresentadas no Quadro 06, a seguir.

**Quadro 06 – A literatura no curso de licenciatura em Português**

<b>Tipo de formação</b>	<b>Período</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Conhecimentos específicos da área de Letras	1º	Introdução aos estudos literários	30 horas
		Seminário de leitura: literatura brasileira	30 horas
		Seminário de leitura: outras literaturas de língua portuguesa	30 horas
		Teorias da narrativa	30 horas
	2º	Questões de teoria da literatura	30 horas
		Seminário de leitura: literatura clássica	30 horas
		Seminário de leitura: literatura estrangeira	30 horas
		Teorias da poesia	30 horas
	3º	Literatura Brasileira I	60 horas
	4º	Introdução à Literatura Portuguesa	60 horas
Literatura Brasileira II		60 horas	
Educação e ensino: conhecimentos acadêmico-pedagógicos	6º	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura	60 horas
<b>TOTAL</b>			<b>480 horas</b>

*Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da Matriz Curricular 2018 do Curso de Letras*

Dessa forma, pode-se, a partir da análise da matriz curricular em vigor de 2018 a 2021, quando a maioria dos participantes da pesquisa cursavam os primeiros seis períodos do Curso de Letras, chegar à seguinte conclusão em relação às disciplinas: apenas 14,74% da carga horária total do curso referem-se obrigatoriamente à literatura (aqui, incluídas as 60 horas da prática do ensino de literatura). Se considerarmos apenas “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, o ensino de literatura representa apenas 1,84% da carga horária total do curso.

Não se pode deixar de destacar que a análise acima desconsidera as disciplinas optativas. No caso da matriz curricular de 2018, há 930 horas de carga horária optativa. Elas são distribuídas do 5º ao 10º período, de acordo com a oferta de cada semestre. Anteriormente, conforme já apresentado em relação à matriz de 2013, as matérias optativas eram distribuídas em grupos, e o aluno tinha uma relativa liberdade ao escolher as disciplinas, pois deveria cursar um número específico de créditos dentro de cada campo de conhecimento (linguística, literatura, educação). Segundo a matriz atual, não há distribuição obrigatória dos créditos de optativas. Assim, é possível um aluno cursar todas essas matérias em disciplinas do campo da linguística ou da literatura.

Para buscar compreender se o ensino de literatura está presente na formação do aluno a partir das matérias optativas, fizemos um levantamento de todas as disciplinas ofertadas entre 2017 e 2021. Esse recorte temporal abrange o período em que a maioria dos participantes da pesquisa estiveram matriculados no curso.

No Apêndice F, apresentamos uma tabela com as disciplinas optativas. Elas se organizam a partir de quatro eixos temáticos: Estudos temáticos de teoria da literatura e literatura comparada; Estudos temáticos de literatura brasileira; Estudos temáticos de outras literaturas de língua portuguesa; e Estudos temáticos em literatura e outras artes.

Dentro dos eixos temáticos, as disciplinas optativas são intituladas conforme a abordagem central a que se referem (ex.: *Estudos temáticos de teoria da literatura e literatura comparada: Carlos Drummond de Andrade: poesia, filosofia e modernidade*). Em nenhum dos nomes das disciplinas optativas dentro desse recorte de 05 anos há referência ao ensino de literatura. Isso não quer dizer que a formação docente não tenha sido abordada em alguma dessas disciplinas, mas pode sugerir uma tendência de não inclusão da temática nessas matérias.

Corroboram nossa conclusão – de que o ensino de literatura se faz pouco presente no Curso de Letras – as respostas dos participantes da pesquisa à seguinte questão do questionário aplicado: “No Curso de Letras da UFMG, esta é a primeira disciplina que você cursa sobre ensino de literatura?”. Como mostrado no início deste capítulo, dos 14 licenciandos, 12 responderam que a disciplina observada – “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura” – era a primeira relacionada ao ensino de literatura que estavam cursando. Os dois participantes que responderam “não” à questão não citaram qual ou quais outras matérias com essa abordagem haviam cursado. Vale lembrar que todos os alunos que participaram da pesquisa estavam cursando o 6º, o 7º, o 8º período ou a continuação de estudos.

A análise da matriz curricular do Curso de Letras – licenciatura em Português – sinaliza, assim, um caminho ainda a ser percorrido em relação à integração entre teoria e prática. Para esta pesquisa, o aspecto que mais se destaca no estudo dessa matriz curricular é a pouca presença de disciplinas que tratem, de forma associada, da literatura e de seu ensino na EB. Nesse sentido, surpreende a ausência de uma proposta voltada para a literatura juvenil entre as específicas de literatura, segmento da produção literária relevante para a formação de futuros professores para a EB.

A seguir, passamos a uma análise da ementa e do cronograma da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, a fim de compreender os aspectos que norteiam a formação docente para o ensino de literatura no curso participante desta investigação.

### 2.2.3. A disciplina observada – aspectos do ensino da literatura abordados

“Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura” é uma disciplina que surgiu, como dito anteriormente, de uma única disciplina que abordava os diferentes objetos de conhecimento do ensino de Português: a leitura, a análise linguística, a produção de textos e a literatura.

No cronograma dessa disciplina (Anexo B), a ementa destaca três temáticas centrais abordadas ao longo da carga horária de 60 horas: letramento literário, formação de leitores e escolarização. Segundo o documento, esses temas são trabalhados a partir da compreensão do espaço da literatura na escola, dos aspectos históricos e sociológicos da leitura literária, das práticas de leitura literária e suas relações com o mercado literário. Além disso, focalizam-se a análise, a organização e a produção de materiais pedagógicos para a formação de leitores em sala de aula, na biblioteca e na comunidade. Por fim, o cronograma destaca na ementa a leitura literária e os multiletramentos e a interculturalidade na formação do leitor.

Segundo o cronograma, esses aspectos são trabalhados com o objetivo de

proporcionar ao aluno do curso de Letras a compreensão de aspectos relacionados ao ensino de literatura na escola, seus significados, suas condições, funções e repercussões sociais, focalizando as práticas correntes e a produção da literatura para adolescentes e jovens” (ANEXO B).

O documento apresenta, a partir do objetivo da disciplina, a organização das aulas que, de maneira resumida, foram organizadas conforme se apresenta no Quadro 07. Cabe lembrar que a observação da disciplina se deu durante o período em que a universidade havia adotado o ensino remoto. Assim, sinalizamos as atividades que ocorreram de forma síncrona e aquelas que se deram de forma assíncrona.

**Quadro 07 – Aulas e temas da disciplina observada**

<b>Aula</b>	<b>Formato</b>	<b>Tema</b>
Aula 1	Síncrona	Apresentação da disciplina / Memórias do ensino de literatura: experiências pessoais
Aula 2	Assíncrona	Letramentos literários
Aula 3	Assíncrona	A leitura no Brasil / Leitura literária
Aula 4	Síncrona	A leitura no Brasil / Leitura literária
Aula 5	Assíncrona	Práticas sociais de leitura literária
Aula 6	Síncrona	A escolarização da literatura / Literatura e diversidade étnico-racial
Aula 7	Assíncrona	Formação de leitores literários
Aula 8	Síncrona	A seleção de textos literários (qualidade, endereçamento e função)
Aula 9	Assíncrona	Processos de mediação da leitura literária / Abordagens metodológicas do ensino de literatura
Aula 10	Síncrona	Resenhas Literárias
Aula 11	Síncrona	Resenhas Literárias
Aula 12	Assíncrona	O livro didático e outros recursos pedagógicos / Espaços de leitura
Aula 13	Síncrona	Apresentação e debate das sequências didáticas
Aula 14	Síncrona	Apresentação e debate das sequências didáticas

*Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Cronograma da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura” (2021).*

A primeira aula foi voltada para a apresentação da disciplina, e a docente abriu um espaço para que os participantes fizessem relatos<sup>13</sup> acerca das aulas de literatura que vivenciaram durante a EB.

As aulas 02 a 06 voltaram-se para a discussão de conceitos, teorias e pesquisas ligadas ao ensino de literatura. Assim, foram discutidos os conceitos de letramento, letramento literário, leitura literária, experiência estética literária, letramento escolar. Buscou-se colocar como ponto de reflexão também a leitura no Brasil a partir de textos de autores como Márcia Abreu, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Rildo Cosson, Márcia Froehlich. O tema étnico-racial, associado à literatura infantil, também foi contemplado em uma aula que discutiu a Lei nº 10.639/2003, que garante o ensino da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da EB.

<sup>13</sup> Esses relatos serão objeto de análise no capítulo III.

A partir da aula 07, passou-se a discutir mais amplamente aspectos ligados às práticas do professor de Literatura, como a seleção de textos literários, os processos de mediação da leitura literária, o livro didático e outros recursos pedagógicos. As referências básicas para essa discussão foram Rildo Cosson e Egon Rangel. Essas aulas antecederam as duas atividades<sup>14</sup> que visavam aproximar os alunos da prática docente. A primeira atividade referiu-se à elaboração de uma resenha literária, cujo objetivo era o de possibilitar a discussão e a utilização de critérios de seleção de livros de literatura para o Ensino Fundamental – Anos Finais. A segunda foi a elaboração de uma sequência didática que visava à organização e produção, por parte dos alunos, de atividades de ensino de literatura. As aulas 10, 11, 13 e 14, síncronas, foram destinadas à apresentação e discussão das resenhas e das sequências didáticas produzidas pelos discentes.

Cabe destacar, por fim, que as aulas da disciplina não foram, em si, utilizadas como *corpus* desta investigação. Nosso *corpus*, proveniente dos dados do questionário e das atividades elaboradas durante a disciplina, é, entretanto, sempre permeado das discussões feitas durante as aulas, em busca de informações que colaborem com esta investigação. Dessa forma, em diversos momentos de nossa análise, encontramos, nas falas e nos discursos dos participantes da pesquisa, evidências que iam se mostrando ao longo do percurso investigativo. Sendo esta uma pesquisa pautada na concepção de letramento enquanto prática social situada, as análises aqui feitas serão contextualizadas a partir das situações observadas nas aulas, bem como a partir das orientações dadas pela docente da disciplina observada.

Assim, nos capítulos III e IV, a seguir, apresentamos a análise dos dados à luz dos estudos sobre o letramento e o letramento literário, do conceito de práticas de letramento, da concepção de experiência literária e com o olhar voltado para o ensino de literatura. Para as discussões, retomaremos, algumas vezes, aspectos ligados à análise dos sujeitos participantes da pesquisa e do Curso de Letras, apresentados neste capítulo.

---

<sup>14</sup> Essas atividades elaboradas pelos alunos são analisadas no capítulo IV desta tese.

## CAPÍTULO III – LETRAMENTO LITERÁRIO: DA INFÂNCIA AO CURSO DE LETRAS

### 3.1. O aluno de Letras e suas práticas de letramento literário

Partindo do conceito de práticas de letramento (STREET, 1984), em que se situam as vivências ligadas à cultura escrita e à leitura, discutiremos neste tópico as experiências relativas ao letramento literário dos participantes da pesquisa. Interessou-nos, assim, compreender se e como os futuros professores de Literatura se relacionam com a leitura literária, considerando desde os aspectos familiares e de suas infâncias até as suas práticas mais recentes. Com esse propósito, as seguintes questões de pesquisa orientaram as discussões deste tópico: os discentes do Curso de Letras mantiveram desde a infância algum tipo de relação com a literatura? A literatura esteve presente na adolescência desses estudantes nos círculos sociais de convivência para além da escola? Que memórias relativas ao ensino de literatura da Educação Básica eles trazem? Os participantes dessa pesquisa se consideram leitores literários atualmente? O que leram e o que leem os futuros professores de Literatura?

Conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese, as discussões acerca do letramento e das suas tensões, ainda existentes, levaram à elaboração de conceitos que pudessem contribuir para um debate e entendimento mais críticos do termo. Um desses conceitos, “práticas de letramento”, interessa-nos neste tópico por se referir aos processos socioculturais que conectam as pessoas, a partir de suas ideologias e identidades sociais, à cultura escrita. Dessa maneira, trazendo o termo para o campo dos estudos em letramento literário, analisamos as respostas dadas pelos discentes do Curso de Letras – licenciatura em Português – ao questionário e as suas participações durante as aulas síncronas (via *Teams*) e assíncronas (via fóruns do portal *minha.ufmg*).

Apesar de não observáveis, uma vez que se referem a padrões de comportamento sociais e culturais, as práticas de letramento, aqui mais especificamente as de letramento literário, podem ser percebidas ou consideradas a partir dos relatos que os participantes da pesquisa apresentam em relação às suas vivências com a literatura, nos espectros familiar, escolar, social e cultural. Nesse sentido, alcançando camadas dessas vivências, acreditamos que as respostas apresentadas podem nos levar a considerar alguns perfis de hábitos, costumes e comportamentos em relação à leitura literária que nos permitiriam falar em práticas de letramento literário desses discentes.

Segundo Paulino *et al.* (1999), o letramento nas sociedades ocidentais modernas deve ser estudado como um processo histórico, inclusive individual, em que se considerem as histórias pessoais e “leve em conta as confirmações, negações, enrijecimentos, fragilizações, ocorridas tanto na infância e adolescência como em seus processamentos após a idade adulta” (PAULINO *et al.*, 1999, p. 52). Assim, segundo as autoras, o letramento literário deve ser pensado diacronicamente, uma vez que haveria uma associação entre o passado do indivíduo e a sua relação com a leitura literária, isto é, “a infância teria influência decisiva sobre a atuação presente do sujeito como integrante do mundo literário, definindo uma especial parte dele, que é a da aprendizagem literária” (PAULINO *et al.*, 1999b, p. 52).

Consideraremos, por conseguinte, para a discussão deste tópico, as três fases da “aprendizagem literária” apontadas por Paulino *et al.* (1999): a) a iniciação literária, marcada pelas primeiras escutas e leituras de narrativas e outros gêneros/tipos textuais, associada ao prazer; b) a formação do sujeito-leitor, quando as leituras literárias acontecem não por obrigação escolar, mas por desejo pessoal e/ou influência de pais, professores e amigos, quando o contato com o texto literário pode levar à ampliação do repertório e dos saberes literários; c) a realização literária, quando há, de forma autônoma e livre, a convivência com a leitura literária. Não há, nesta última fase, uma conclusão dessa aprendizagem, visto que ela ocorre durante toda a vida, mas já se poderia falar em um leitor literário mais maduro e que não se vê preso a mediações externas.

O letramento literário pressupõe, como já se sabe, o contato direto do leitor com a leitura de livros literários. Logo, interessou-nos em um primeiro momento, nesta pesquisa, compreender de que forma a literatura esteve presente na infância e na adolescência dos participantes da pesquisa para além das práticas escolares, isto é, considerando também as práticas de leitura sociais e familiares, a fim de compreender um pouco dessa relação pregressa ao momento específico em que nossa pesquisa está situada, a graduação. Considerando, entretanto, que a escola, no Brasil, representa para muitos alunos a primeira oportunidade de contato com a literatura e é a instituição a quem se confere a formação do leitor, analisamos ainda as memórias que os estudantes de Letras trazem das suas experiências com a literatura enquanto alunos da EB. Em seguida, focalizamos as leituras mais recentes dos participantes da pesquisa, considerando as leituras feitas de forma autônoma e aquelas sob a indicação dos professores do Curso de Letras.

### 3.1.1. A leitura literária na infância e adolescência dos discentes: uma questão geracional

A partir da tabulação e da leitura analítica dos dados obtidos com o questionário, observou-se que, na infância, 10 dos 14 participantes da pesquisa<sup>15</sup> afirmaram se lembrar da presença de livros de literatura em casa. Desses mesmos 14 estudantes, 11 participantes afirmaram que tinham o hábito de ler na infância e na adolescência. Para além dos números de leitores e da presença de livros nas casas desses sujeitos, é importante considerar os títulos citados por eles ao responderem a essas questões.

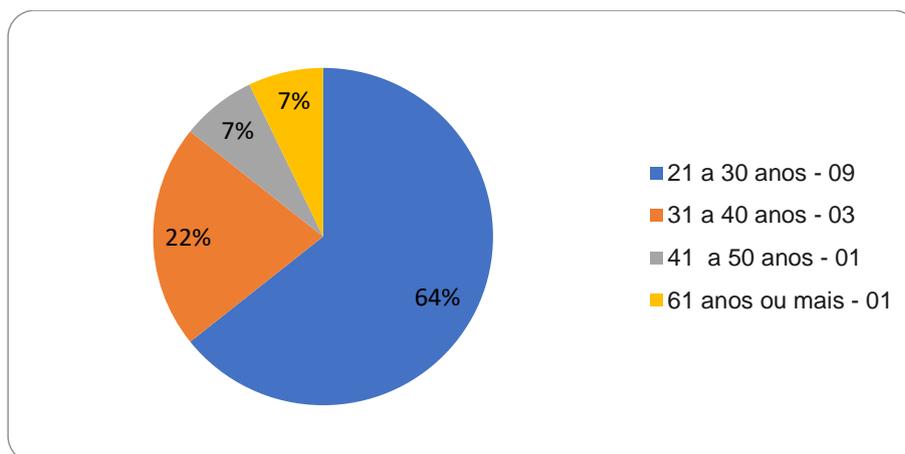
Na questão relativa à presença de livros em casa durante a infância, os participantes citaram, mais de uma vez, as obras de Monteiro Lobato, livros da Disney, contos de fadas e a Coleção Vaga-Lume. Os livros citados como lidos durante a infância e a adolescência vão além e mostram que o hábito da maioria dos participantes foi marcado por *best-sellers*, mas observa-se a presença de clássicos brasileiros que se repetem também, como *Dom Casmurro* e *O cortiço*. A Coleção Vaga-Lume figura como literatura infantojuvenil citada por 02 participantes. No Apêndice G, apresentamos um quadro com todos os livros citados pelos participantes da pesquisa.

Em um primeiro exercício de análise, observamos os livros citados, levando-se em conta a faixa etária dos participantes da pesquisa. Para isso, retomamos o Gráfico 01, apresentado no capítulo II e reproduzido a seguir, em que dividimos o grupo de participantes conforme as idades e, posteriormente, mostramos como, dentro desses grupos, há uma certa correlação entre os livros lidos e o período da infância e adolescência.

---

<sup>15</sup> Ver, no capítulo II, o Quadro 01, em que se apresentam os participantes da pesquisa.

**Gráfico 01 – Idade dos participantes (%) (Reprodução)**



Fonte: Elaborado pela autora.

Confrontando as idades dos participantes com os títulos que afirmam ter lido durante a infância e adolescência, percebe-se, como já esperado, que a questão geracional impacta diretamente as leituras, principalmente no grupo de estudantes de menor idade. Os participantes entre 21 e 30 anos são aqueles que mais citam os *best-sellers*.

Compreendemos aqui os *best-sellers* como aqueles livros publicados que alcançaram grande sucesso de vendas. Segundo Borelli (1996), a associação do título “*best-seller*” a um padrão negativo advém da ideia de que esses livros são produções sem originalidade, criatividade, mas que seguem um padrão moldado pela indústria cultural que, assim como qualquer outra indústria, produziria produtos homogeneizados<sup>16</sup>. Esse posicionamento reverberou, por exemplo, entre autores como Muniz Sodré (1978, 1985), que discute a literatura de massa a partir da perspectiva de mercado, e Umberto Eco (1987, 1991), que algumas vezes opunha a cultura de massa à cultura erudita, observando que aos livros de massa, ou populares, faltaria o trabalho estético, com a linguagem. Para alguns estudiosos que corroboram a visão condenatória dos *best-sellers*, tais produtos estariam ainda sob forte apelo da indústria editorial de massa e, portanto, sob a globalização cultural, o que os relacionaria a uma “não-literatura”.

Borelli (1996), por outro lado, ao defender a superação dessa visão negativa e dicotomizada entre cultura erudita *versus* cultura popular, apresenta a visão de outros pesquisadores, como Gramsci (1978) e Certeau (1980, 1994), para quem, de uma maneira geral, existe uma organicidade na cultura e na literatura, a qual daria lugar natural ao popular. Segundo

<sup>16</sup> Essas ideias encontram ressonância na Escola de Frankfurt, com Teodor W. Adorno, que defendia que a sociedade moderna era marcada por um falseamento ideológico intrínseco que impediria a originalidade. – ver BORELLI, 1996, p. 29.

a pesquisadora, o próprio Umberto Eco (1985, 1994), em outros momentos, relativiza seu posicionamento construindo um referencial em que existe espaço para a reflexão positiva em torno da produção cultural de massa, isto é, dos mais vendidos, aqueles que acompanham a lógica de mercado.

Concordamos, dessa forma, com Borelli (1996), quando a pesquisadora afirma que é necessário superar essa ideia bipartidária e incorporar as diversidades, buscando compreender não só as fronteiras, como também as conexões entre o que se considera erudito e popular.

Uma das primeiras providências que devem ser tomadas, no sentido da consolidação de *outras* histórias literárias, diz respeito à elaboração de amplo diagnóstico [...]. Consolidar outras histórias pressupõe confirmar a articulação entre matrizes populares, manifestações da cultura de massa e elementos da cultura erudita (BORELLI, 1996, p. 45).

Há que se considerar também que, historicamente, muitas obras literárias que em um primeiro momento foram consideradas populares, e por isso desvalorizadas, hoje são consideradas parte da literatura de referência ou clássica, como ocorreu com aquelas do gênero romance. Segundo Borelli (1996), o gênero foi visto a princípio como vulgar em seus temas e linguagem, já que incorporou, por exemplo, a pluralidade da língua. Em um segundo momento, considerou-se, então, que havia bons e maus romances, e superou-se a ideia genérica de que todo romance seria de má qualidade.

Um exemplo de *best-seller* que ocupou um lugar valorizado entre os leitores é a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, a qual, segundo Lajolo e Zilberman (2019, p. 141), foi amplamente vendida, para os padrões da época, no ano de seu lançamento.

Exemplos como esse mostram a falácia de se associar de antemão um *best-seller* à qualidade da obra. Tal preconceito, que tem na sua base a caracterização dicotômica entre literatura e não literatura – ou literatura de entretenimento –, ignora a existência da diversidade constitutiva de manifestações literárias de grande tiragem e que, sendo muito vendidas, se enquadram no conceito de *best-sellers*.

Na atualidade, contribui para essa visão reduzida do que seria ou não literatura o fato de muitas dessas obras estarem vinculadas a outras manifestações da indústria cultural de entretenimento, principalmente o cinema e as séries televisivas, e às recentes práticas virtuais que dialogam com as obras literárias por meio das redes sociais. Das obras citadas no questionário pelos estudantes, *Arrow*, *The Vampire Diaries*, *The house of night*, *Maze Runner*, *Harry Potter*, *O Hobbit*, *Percy Jackson*, *A culpa é das estrelas* foram adaptadas para filmes ou séries, conteúdo fortemente presente no mercado de *streaming* nesses últimos anos.

Obras desse tipo favorecem ainda um outro movimento de práticas literárias, a socialização da leitura. O livro cria uma rede de interlocução que envolve os leitores em debates, jogos, resenhas, reinvenções literárias a partir da trama central das obras, enfim, desencadeia uma série de atividades que dão vida à obra para além da leitura. Isso se dá, muitas vezes, por meio das redes sociais como o YouTube e o Instagram, em que leitores que se identificam promovem discussões sobre os livros lidos.

Assim, considerando que a leitura literária é uma ação situada socialmente, pode-se falar em novas maneiras de experienciar a literatura, pois as formas de interação social se multiplicam com as tecnologias digitais. Nesse ponto de vista, concordamos com Cosson (2014, p. 15), quando afirma que a literatura “estaria em nossos dias experimentando uma nova forma de alargamento ao ser difundida em diferentes formatos e veículos”.

Se os dados da pesquisa mostram que havia, na adolescência, uma preferência dos discentes entre 21 e 30 anos pelos *best-sellers*, há que se pensar então – e faremos isso mais à frente nesta tese – se essa categoria de obras aparecerá nas projeções de suas práticas docentes. Nesse sentido, em algumas das aulas que observamos, os participantes da pesquisa fizeram a discussão sobre seleção de livros literários para práticas escolares de letramento literário, quando foram feitas algumas reflexões sobre a adoção de *best-sellers* e de livros não canonizados pela escola. Outra questão que se coloca e que também será analisada diz respeito à possibilidade de as propostas de ensino de literatura apresentadas pelos participantes da pesquisa projetarem essas novas formas de experienciar a literatura.

Assim como os discentes de 21 a 30 anos, os participantes de 31 e 33 anos também citam *best-sellers* quando se recordam das leituras vivenciadas na infância e adolescência. Entretanto, esses dois participantes da pesquisa se diferenciam daqueles, uma vez que não citam apenas esse tipo de livros.

Guilherme, de 33 anos, relata que na sua casa não havia livros de literatura na infância, apenas gibis da turma da Mônica. Segundo o participante, ele tinha pouco hábito de leitura quando criança e adolescente e lembra-se, entre os poucos livros que leu, da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling. Essa série também é citada pela outra participante da mesma faixa etária, Tereza, de 31 anos, que se diz leitora habitual desde a infância.

*Harry Potter*, citado pelos dois participantes, é um exemplo de *best-seller* que obteve alcance global em relação ao número de vendas e leitores, e vem ultrapassando gerações. Em 2012, foi criada a *Wizarding World Digital*<sup>17</sup>, uma página empresarial de entretenimento digital

---

<sup>17</sup> Conferir em: <https://www.wizardingworld.com/hogwarts-legacy>. Acesso em: 26 maio 2022.

e *e-commerce* de J. K. Rowling. Nesse espaço na internet, a autora mantém contato com os fãs dos livros, publicando curiosidades sobre o universo criado para a obra. Ainda segundo a *Wizarding World Digital*, os livros já foram traduzidos para mais de 70 línguas e tiveram mais de 500 milhões de cópias vendidas. No Brasil, sétimo maior consumidor dos livros de J. K. Rowling, foram vendidos mais de 5 milhões livros da saga.

É interessante observar que Guilherme e Tereza pertencem à geração de crianças e adolescentes que acompanhavam gradualmente os lançamentos dos livros de J. K. Rowling, que no Brasil ocorreram entre os anos de 2000 e 2007. À época do lançamento do primeiro livro, os participantes tinham 8 e 10 anos de idade.

A série de livros faz parte, ainda, das obras adaptadas para o cinema. Hoje, diversos produtos editoriais, cinematográficos e para colecionadores ligados aos livros e aos filmes de *Harry Potter* estão presentes no mercado. Ressalta-se que, pelo seu alcance, muitas pesquisas<sup>18</sup> estudaram a saga de *Harry Potter* e seu impacto na formação de jovens leitores.

Tereza, além de citar *Harry Potter*, afirma ter lido, entre outros, *O guia do mochileiro das galáxias* (1979 a 1984), de Douglas Adams, *Meu pé de laranja lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos, e *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis. Como se pode constatar no Apêndice G, ela, Maria e Cecília são as participantes que se mostraram como leitoras mais ecléticas durante a infância e adolescência, citando obras consideradas clássicos infantojuvenis, *best-sellers* e clássicos da literatura brasileira.

Quando analisamos as obras citadas pelos dois participantes da faixa dos 40 anos, vimos um distanciamento dos *best-sellers*, mas não da literatura infantojuvenil. Renato e Paula citam a série *Vaga-Lume* (a partir de 1973) como parte de suas leituras no período da infância e adolescência. Renato cita ainda a série *Reencontro* (a partir da década de 1980). Essas coleções se tornaram referência no mercado educacional e são amplamente indicadas nas escolas desde o lançamento até a atualidade.

A série *Vaga-Lume*, da editora Ática, esteve presente na educação literária de várias gerações de estudantes desde a década de 1970. A coleção foi criada visando a sua aceitação entre professores e estudantes e buscando atender a uma demanda das diretrizes educacionais da época, a de que se valorizasse a literatura nacional daquele período. Atualmente, 91 livros compõem a coleção, que teve a precificação acessível das obras e a parceria com os professores como um fator determinante para o seu sucesso, aspectos que levaram muitas pessoas a terem as obras em casa. Da mesma forma, a já mencionada coleção *Reencontro*, da editora Scipione,

---

<sup>18</sup> Ver, por exemplo, FRANCISCO, 2019; VALIM, 2014; SILVA, 2013; AMORIN, 2009.

foi amplamente adotada como leitura literária nas escolas brasileiras a partir da década de 1970. Ela é composta de 37 livros divididos a partir de quatro categorias temáticas: aventura, mistério, humor e histórias românticas. Trata-se de adaptações feitas por autores como Carlos Heitor Cony, Ana Maria Machado, entre outros, de clássicos da literatura universal. A série buscava conectar, assim, os jovens leitores à literatura clássica.

A história do mercado editorial no Brasil, como também a da formação do leitor, vincula-se fortemente à história da educação. Nesse contexto, conforme apontam pesquisadores<sup>19</sup>, os livros didáticos, bem como a literatura produzida para o uso escolar, garantiram rentabilidade às editoras. Além disso, o mercado livreiro escolar teve, desde o início da imprensa no Brasil, apoio institucional do governo, o que garantiu a sua expansão.

Nesse sentido, as duas coleções mencionadas trazem marcas da escolarização da literatura, não somente ao adaptar os clássicos para o público infantojuvenil, sobretudo sua linguagem, mas pelo suporte pedagógico a que se propunham. Tornou-se comum, por exemplo, que fichas literárias acompanhassem esses livros, trazendo, organizados, os aspectos internos e externos considerados principais na obra literária, além de atividades de sistematização da leitura. Dessa forma, a leitura literária passava a ser subsidiada não apenas pelo professor, mas pela didatização da obra pela esfera editorial, isto é, já na produção de um livro específico – e seus aparatos – para o contexto escolar. Nessa proposta, o professor passava a ser tomado como agente, tendo sua figura e palavra mediadoras descentralizadas.

Finalizando essa primeira parte do questionário, Maria, de 61 anos, foi a única que citou apenas clássicos infantis ou da literatura brasileira ao responder às perguntas relativas à sua formação de leitura literária no período da infância e da adolescência. Em sua resposta, apareceram os seguintes títulos: *Reinações de Narizinho* e *Memórias da Emília*, de Monteiro Lobato; *O Guarani*, *Iracema*, *A Pata da Gazela*, de José de Alencar; *Dom Casmurro*, *Iaiá Garcia*, *Helena*, *O alienista*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis; *A Escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães; *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Casa de Pensão*, *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo; *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, dentre outros.

Essa preferência pela literatura brasileira e por clássicos pode se relacionar ao fato de a participante ter cursado a EB durante os anos 1960 e 1970. Nesse período, a produção editorial voltada para os públicos infantil e juvenil ainda não havia atingido o seu ápice. As escolas lançavam mão de acervos menos direcionados para leitores específicos, especialmente para os

---

<sup>19</sup> Ver, por exemplo, LAJOLO; ZILBERMAN, 2019.

jovens. Daí esses públicos se apropriarem de livros da literatura brasileira sem um endereçamento marcado pela rubrica juvenil. A memória de formação da leitora Maria caracteriza-se pela forte presença de obras da literatura brasileira consagradas pela escola às quais os estudantes tinham acesso.

Conforme discutido no capítulo I, nas cinco primeiras décadas do século XX, a retórica e a poética, herança do ensino de língua portuguesa durante o Império, mantiveram-se embutidas na disciplina então denominada Português. Durante a década de 1960, a gramática tinha primazia sobre o estudo do texto, mas a literatura era usada, primeiro em forma de antologias e coletâneas, depois em recortes e trechos, dentro dos livros didáticos, como exemplos das boas práticas de escrita. Cosson (2020) destaca que, nessa época, a seleção de textos era marcada por critérios de escolha que privilegiavam a identidade cultural nacional, a vernaculidade, a posição social e étnica dos autores, o reconhecimento da crítica e a elaboração estética.

Nesse mesmo sentido, Fischer (2014) esclarece que nos anos 1960 três fatores marcavam a seleção de livros literários que adentravam a escola: o conservadorismo, que rejeitava autores recentes; a preferência pelo Parnasianismo e pelo Romantismo; e a influência de instituições ligadas à Igreja Católica. Segundo o autor, na década de 1970, ainda há uma herança desses aspectos.

Além disso, nos anos 1970, sob o regime militar, o ensino de língua portuguesa passa por mudanças impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71). O governo, naquele momento, afirmava ter como foco o desenvolvimento do país e, assim, a língua deveria estar a serviço desse objetivo. *Português* passou a se chamar *Comunicação e Expressão* no início do, então, 1º grau e *Comunicação em Língua Portuguesa* no final do 1º grau. No 2º grau, a nomenclatura passa a ser *Língua Portuguesa e literatura brasileira*, e é nessa época que surgem as séries *Vaga-Lume* e *Reencontro*, que mantêm a literatura em foco no espaço escolar, mas, como já apresentado, trazem marcas mais fortes da escolarização da leitura literária e da relação escola/mercado editorial.

As respostas em relação às experiências literárias durante a infância e a adolescência dos alunos do Curso de Letras pesquisado revelam, em parte, como se deram as práticas de letramento literário desses estudantes e trazem marcas evidentes do aspecto geracional, bem como de ideários de ensino de literatura nas escolas e do acesso a livros dentro e fora dessa instituição, neste último caso, muito mais presente nas gerações mais novas. As obras apontadas como lidas durante a infância e a adolescência, no caso dos participantes de maior idade, Maria (61 anos), Paula (43 anos) e Renato (40 anos), são aquelas que tradicionalmente eram adotadas

e legitimadas pela instituição escolar, ou o cânone escolar. Os participantes de 33 anos ou menos, ao citarem os livros lidos nas etapas da vida em questão, evidenciam uma maior entrada de livros não ligados à escola, mas aos circuitos sociais de leitura, entre os quais aqueles ativados pelas tecnologias virtuais, em especial os *best-sellers*.

Nesse sentido, as mudanças pelas quais passaram as preferências literárias de pessoas de gerações diferentes, como os sujeitos participantes desta pesquisa, requerem algumas reflexões. Os dados refletem a transformação pela qual o mundo passou com a quarta Revolução Industrial, com o desenvolvimento tecnológico e científico e a ampliação do acesso à internet.

Nesse cenário, o acesso ao livro também passou a ser diferente, uma vez que teve crescimento o *e-commerce* (recentemente, ainda mais impulsionado pela pandemia da Covid-19), que ressignificou a compra de livros. Essas mudanças corroboram questionamentos que se colocam nesta pesquisa e que circundam o nosso objetivo central. Se os livros a que se tem acesso mais facilmente são diversos, como a escola e as instituições formadoras de professores de Literatura lidarão com essa diversidade?

Fischer (2014, p. 592) já apontava questões relacionadas a essa nova realidade:

Ensinamos os alunos a viver neste mundo de muitos livros, muitas opções, muita circulação de informações em alta velocidade? Na universidade, nos cursos de letras, pensamos sobre isso de modo consistente? A escola brasileira lida com essa massa de livros recentes? Ela tem capacidade de filtrar esse material? Como se deve pensar a literatura, como cabe forjar leitores de literatura nesse quadro? Há como conciliar um cânone restrito em meio a tais forças históricas, claramente centrífugas?

Essas questões que se impõem serão, assim, objeto de discussão ainda neste texto. Primeiro, no próximo tópico, exploraremos como se deram, na escola, as experiências dos participantes da pesquisa com o ensino da literatura. Em seguida, abordaremos as leituras literárias mais recentes desses alunos da licenciatura, tanto no que diz respeito às suas escolhas pessoais, quanto às indicações recebidas durante o Curso de Letras. A partir desses dados, propomos então uma reflexão acerca das questões apontadas por Fischer (2014).

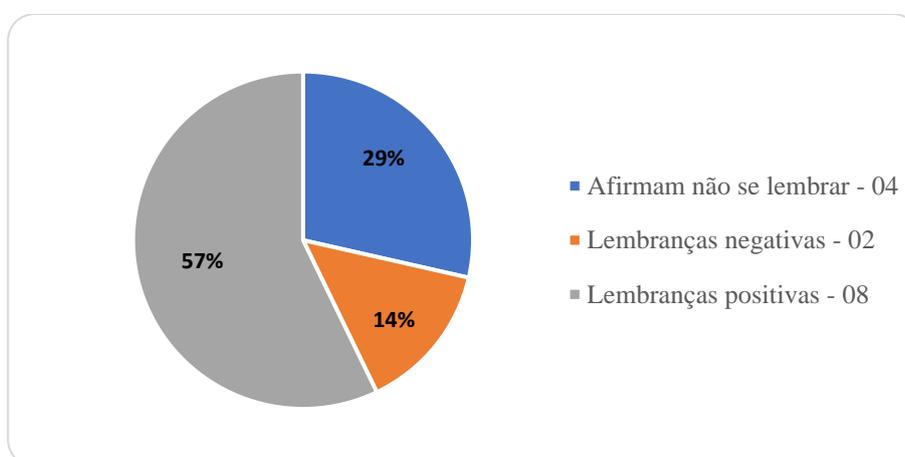
### 3.1.2. Memórias e experiências dos alunos de Letras na Educação Básica

Ainda considerando o período da infância e da adolescência e a fim de entender um pouco melhor o papel da escola no letramento literário dos participantes da pesquisa,

analisamos, neste tópico, dados provenientes do questionário e da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”.

No questionário, perguntamos: “Você se lembra das experiências que teve com a literatura por meio da escola da Educação Básica? Se sim, conte-nos um pouco sobre aquelas que foram mais marcantes (títulos, autores, atividades, aulas, etc.)”. No mesmo sentido, na primeira aula da disciplina observada, a professora pediu aos alunos que relatassem uma memória positiva ou negativa relativa ao ensino de literatura também durante a EB. As participações colhidas por nós resultaram no Gráfico 14, a seguir.

**Gráfico 14 – Experiências literárias na EB**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

Ao questionário, dos 14 alunos, 04 responderam não se lembrar de experiências marcantes com a literatura durante a EB. Luiza (23 anos) e Aline (21 anos) afirmaram que não havia, em suas escolas, a indicação de obras literárias. Luiza, entretanto, declara que uma vez por semana os alunos eram “obrigados” (palavra usada pela participante) a escolher um livro para ler, mas que ela raramente o fazia. Renato (40 anos), da mesma forma, lembrou-se das leituras obrigatórias, mas ressaltou que se recordava mais das aulas de gramática. Além de Luiza, Aline e Renato, Paula (43 anos) também não se recordou de atividades ligadas à literatura na escola.

Curiosamente, durante a primeira aula da disciplina observada, as alunas Luiza e Aline, que haviam negado a presença da literatura na escola na resposta ao questionário, trouxeram em depoimentos, conforme solicitado pela professora, algumas lembranças das vivências em aulas de literatura. Luiza começa seu depoimento afirmando que a opção pelo Curso de Letras

estava diretamente ligada ao gosto pela literatura e que, durante o EM, teve um professor que lhe marcou:

**Luiza** (23 anos) - “[...] e as aulas dele eram simplesmente anormais de incríveis e eu me apaixonei muito por literatura. Na verdade, a sala inteira. Até gente que tinha muita dificuldade, sabe? [...]. E aí eu lembro que foi o momento que eu me senti mais próxima do autoconhecimento, sabe? Porque eu consegui compreender a forma e o poder que as palavras têm principalmente pra expressar o que a gente está sentindo. E com certeza o meu EM inteiro foi uma grande memória de literatura.”

**Professora** - “[...] e me conta aqui um pouquinho então, Luiza, o que que esse professor fazia ou tinha de especial que tornava as aulas de literatura esse fenômeno?”

**Luiza** (23 anos) – “[...] ele puxava, sabe, nossas observações diante do poema que ele estava proclamando (sic) e diante, né? De todas as observações feitas pela turma, ele ia criando as características e a gente já tinha um movimento todo completo no quadro, sabe? Então a aula se tornava muito dinâmica e muito imersa.”

Apesar de destacar as aulas desse professor, a participante não traz relatos de eventos específicos de letramento literário em sua fala, mas, de uma forma mais generalizada, apresenta os efeitos das aulas desse professor *apaixonante, fora do normal, incrível*. A forma como ele dava aula é destacada com argumentos que se direcionam ao nível de mobilização que ele conseguia na sua experiência individual, bem como na sua percepção da recepção por toda a turma: a sala inteira, até aqueles que tinham muita dificuldade gostavam. Um professor que se destacava também para a aluna por uma interatividade – “ele puxava, sabe, nossas observações diante do poema” – e por uma escuta da interpretação/leitura dos alunos: “de todas as observações feitas pela turma, ele ia criando as características [...]”. Outra informação que ela traz em sua fala é relativa à didatização da literatura feita pelo professor: o ensino voltado para os movimentos e estilos de época, abordados, segundo o relato de Luiza, a partir da leitura e das percepções dos próprios alunos.

Da mesma forma, Aline não trouxe memórias de atividades ou experiências de um evento específico, mas relatou:

**Aline** (21 anos) - “Minha memória é de sempre pegar livros na biblioteca da cidade depois da aula, visitar a biblioteca com a professora e ser incentivada a ler pela minha mãe. Percebi que as memórias mais marcantes da literatura na minha vida não foram muito influenciadas pela escola. Foi a literatura que me

*levou ao curso de Letras. Foi meu professor de literatura do cursinho que declamava um poema no final de cada aula que me levou a querer ensinar literatura. Foram os livros que encontrei na vida que me fizeram leitora.”*

Ela, assim, se lembra de pessoas que apresentaram a ela a biblioteca, responsáveis, em certa medida, por uma formação mais livre que a levaram a *encontrar livros que a fizeram leitora*. Seu relato distancia-se da escola e aproxima-se de outras instâncias ligadas à formação do leitor, neste caso a biblioteca e o professor do cursinho.

O cruzamento das respostas ao questionário com a observação das interações na aula da disciplina reposiciona o que as estudantes de Letras trazem a respeito de sua formação escolar. Mesmo tendo negado a influência escolar na sua formação leitora, as duas participantes revelam nos depoimentos que professores exerceram um importante papel nesse processo.

Caso similar é o de Renato, que, apesar de também não se recordar de um evento específico, fala, em seu relato na primeira aula, sobre a prática didática de uma professora do EF que indicava um livro por semana e aplicava avaliações ou pedia aos alunos que fizessem roteiros de leitura com os elementos da narrativa:

**Renato** (40 anos) – “[...] *no EM, o prazer da literatura, ele meio que se perdeu. E eu tenho uma lacuna na minha história literária, né? Que eu não fui tão versátil, não treinado a ler poesia, nem escrever, nem a ler. Então quando eu fico frente a uma poesia eu fico meio perdido. Às vezes porque foge ao narrativo, né? Querer analisar o que está acontecendo. Aliás aí você perde também o prazer de ler a poesia. Essa é minha segunda graduação, minha primeira graduação foi em Música, eu passei mais tempo lendo livros técnicos mesmo, que é uma área que eu gosto e sobre idiomas também, mas hoje eu leio muito menos do que eu gostaria. É, eu leio mais livros técnicos e menos literatura.”*

O participante não emite um juízo de valor sobre essa memória, não a valoriza, tampouco demonstra insatisfação. Em seguida, afirma que no Ensino Médio as atividades ficaram mais técnicas e as aulas eram mais voltadas para a análise de obras dos vestibulares, o que o levou a desencantar-se com a literatura. Vale lembrar que Renato, à época da pesquisa, tinha 40 anos e, portanto, cursou a EB quando ainda eram indicadas obras literárias para o vestibular.

Aline e Renato, em suas falas, demonstram acreditar que a instituição escolar pouco contribuiu para sua formação literária. No primeiro caso, parece haver, por parte da participante, a busca de uma memória significativa que, no momento da sua participação na aula, não lhe

ocorre. Renato, por outro lado, trata a questão a partir daquilo de que sente falta, citando sua dificuldade com a literatura, mais especificamente com a poesia. Ambos estabelecem uma relação da literatura com a poesia: Aline, ao recordar do professor do cursinho, marcante pela leitura dos poemas; Renato, ao atribuir à poesia uma dificuldade com a leitura. Nesse sentido, o aluno revela a sua disposição a leituras eferentes, o que se revela quando diz que não foi “treinado” a ler poesia. O uso dessa expressão indica essa predisposição para um tipo de leitura que se afasta de uma experiência estética que não se alcança com instruções ou treinamentos.

Em depoimento apresentado no fórum da aula 07<sup>20</sup>, quando a professora pede aos alunos um relato de memória acerca de vivências com a literatura no EM, Renato diz recordar-se de apenas uma boa experiência literária, mas exige o professor da participação na boa lembrança:

**Renato** (40 anos) – *“A única experiência literária positiva de que me lembro foi a leitura de Senhora, de José de Alencar. O mérito deve-se ao autor, não ao professor. O livro me envolveu completamente. Principalmente a forma como o relacionamento entre os protagonistas foi apresentado, capítulo a capítulo, fazendo com que eu quisesse ler o próximo ansiosamente. O professor só fez orientar para a avaliação. Toda a literatura que tive foi canônica e focada nos períodos literários e suas características. As obras a serem lidas eram para o ainda existente vestibular. A sensação que tenho é de que líamos todo o Ensino Médio para abandonar o conteúdo e focar nos estudos de análise de obras para o vestibular. E só. Muito triste...”*

Nessa participação em fórum, Renato, apesar de se referir positivamente à leitura da obra de José de Alencar, reforça sua visão negativa em relação às aulas que teve durante a EB e desqualifica o papel da escola na sua formação.

Assim como Renato e Aline, Paula afirma que, durante a sua formação na EB, o ensino literário era precário e mesmo o acesso a bibliotecas era difícil. Dessa forma, o relato da participante na primeira aula da disciplina observada corrobora sua resposta ao questionário:

**Paula** (43 anos) - *“É, na escola, no primário, a gente não tinha contato com literatura, não tinha esse privilégio que os estudantes hoje têm na prefeitura [de Belo Horizonte], com incentivo de leitura. E no EFII (sic) que foi um período em que eu tive mais contato, né? Mas a biblioteca da escola, infelizmente, ela tinha poucos exemplares da série Vaga-Lume e eu sempre fui uma devoradora de livros e, assim, acabou conseguindo esgotar, né? [...] nem biblioteca pública a gente não tinha muito acesso porque era na década de oitenta, né? Ai, era*

---

<sup>20</sup> Os fóruns, como apresentado no capítulo II, foram utilizados como atividades de aulas assíncronas e preparação para as aulas síncronas.

*muito precário e depois no EM tive pouquíssimo contato porque também fiz o curso técnico, então não tinha essa parte de literatura, né? Era mais voltado pra exatas. E na época ainda tinha vestibular e a partir das obras literárias, né, que estavam designadas para o vestibular<sup>21</sup> que encontrei um excelente professor.”*

Os quatro participantes, ao responderem ao questionário, não se lembraram de eventos de letramento literário específicos que consideravam significativos. Cabe ressaltar, no entanto, que todos eles citaram alguma instância mediadora da leitura literária: um(a) professor(a) ou uma biblioteca. Mesmo que para Paula houvesse insuficiência de livros na biblioteca à qual tinha acesso, suas experiências de leitura citadas na resposta relativa às leituras da infância, a *Coleção Vaga-Lume*, foram de títulos a que teve acesso por meio da biblioteca. Aline lembra-se das visitas à biblioteca junto à professora, e Luiza se lembra positivamente do professor do EM. Renato tem uma visão mais negativa do professor de EM, aspecto que também aparece entre outros participantes nas próximas análises.

Outro aspecto interessante nas falas de Aline e Paula é a presença da figura do professor de cursinho, docente este que, em tese, não faz parte da EB. Em comum entre as falas delas e o relato de Renato aparece ainda a interferência dos vestibulares no ensino de literatura. Segundo Fischer (2014), na década de 1970, após o aumento de alunos no Ensino Médio, crescente que decorre da migração do campo para a cidade por causa da industrialização, a literatura passa a figurar nas provas de vestibulares para todos os alunos, independentemente do curso a que concorriam. Nesse contexto, o cânone escolar, no EM, é amplamente marcado pelas escolhas literárias dos vestibulares, e, para além disso, também a forma de lecionar literatura, até o início do século XXI, sofre influência massiva das questões dos vestibulares das universidades federais do país.

[...] a conjunção desses fatores – imposição do cânone, transformação dos exames vestibulares em único paradigma para organização dos programas de ensino de literatura, massificação do acesso ao ensino – produziu outros resultados igualmente poderosos. Fixou-se todo um estilo de lecionar literatura, com um professor, agora tendendo a especializar-se destacando-se do ensino de língua, repassando aquele repertório canônico segundo seu contexto histórico, mas com pouca atenção à leitura dos textos em si, substituídos pelo comentário de aspecto historiográfico (FISCHER, 2014, p. 579).

---

<sup>21</sup> Paula, de 43 anos, assim como Renato, cursou o EM na época em que ainda havia indicações de obras literárias para os exames de vestibular.

Assim, a ascendência do vestibular sobre o ensino de literatura no EM leva a aulas mais conteudistas – focadas na memorização de períodos, traços estilísticos e autores – e menos focadas na leitura literária, como os próprios licenciandos relatam.

Para além dos participantes que não se lembravam de experiências específicas em relação ao ensino de literatura, quando analisadas as respostas ao questionário, entre os participantes que disseram se lembrar das experiências, dois afirmaram que suas memórias eram negativas: Guilherme (33 anos) e Luiz (24 anos).

Guilherme recorda-se da leitura de *Os sertões*, de Euclides da Cunha, indicada pelo professor do Ensino Médio:

**Guilherme** (33 anos) – *“Traumatizante, ninguém na sala entendia, e parecia até que o professor também não.”*

Em relação à experiência com a obra de Euclides da Cunha, em outra pergunta do questionário e em um dos fóruns da disciplina, Guilherme revela que, apesar da vivência negativa em um primeiro momento, mais tarde, na faculdade, pôde ressignificar a leitura desse livro sob a influência de um outro professor:

**Guilherme** (33 anos) – em resposta a Luiza no fórum 03<sup>22</sup> – *“Eu tinha um bloqueio muito grande com os clássicos da literatura, principalmente com a obra Os Sertões, de Euclides da Cunha. Não só eu, mas quase todos os meus ex-colegas de EM, e isso se deu muito em função da forma que a professora falou da obra. Disse que era maravilhosa, mas não passaria pra turma porque era uma leitura pesada e de difícil entendimento. Parecia até que ela não tinha lido, o que parece ser comum por parte de alguns professores, como vimos no programa Vereda Literária<sup>23</sup>. Felizmente, tive a oportunidade de ler o livro na disciplina de Estudos Temáticos de Literatura Brasileira, que foi dedicada inteiramente ao estudo da obra. O começo foi bem difícil, mas depois da primeira aula expositiva do professor [nome suprimido] tudo mudou. Ele tratou a obra com o carinho e delicadeza que você se referiu e nos ensinou a enxergar na obra toda a genialidade de Euclides da Cunha. Foi uma experiência maravilhosa!”*

Guilherme associa a sua experiência a uma suposta não compreensão da obra pelo professor que a indicara. Ele sinaliza ter chegado a essa conclusão após assistir ao vídeo

<sup>22</sup> Aula sobre os temas Leitura no Brasil e Leitura literária.

<sup>23</sup> O vídeo do programa “Vereda Literária”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=O9dPiiQjw20>, fez parte da aula 02, anterior ao fórum em que a fala de Guilherme aparece.

indicado pela docente da disciplina observada, em que se apresenta o programa “Vereda Literária”. No vídeo, os professores Graça Paulino, Ivete Lara Camargos Walty e Luiz Carlos Junqueira Maciel discutem o tema ensino de literatura e abordam a falta de experiência literária por parte de alguns professores.

Durante a disciplina, porém, Guilherme relata duas experiências positivas de que se lembrava com o ensino de literatura na EB. Na primeira aula, em sua fala, o participante recorda-se de uma professora que, ao indicar o romance *O estrangulador*, de Sidney Sheldon, apresentou os personagens de forma a deixar os alunos curiosos e avisou que, no decorrer das aulas, chamaria os alunos a contarem a narrativa lida. A cada estudante que relatava uma parte do enredo, os alunos eram convidados a conversarem sobre aquele trecho ou capítulo.

**Guilherme** (33 anos) – “[...] *e realmente funcionou. Por esses dois motivos, né? [...] Um colega ia começar a contar a história e outro ia continuando. E o start que deu pra todo mundo começar a ler foi ela deixar a gente curioso. Ela começou a falar sobre os personagens, falou sobre as características deles e realmente deu certo. Todo mundo ficou comentando [...] eu até li vários livros depois desse autor, desse Sidney Sheldon [...].*”

Outra memória positiva de Guilherme relaciona-se à leitura do conto “A cartomante”, de Machado de Assis. Ele a expõe no fórum da aula 07, quando precisou fazer um relato ligado ao ensino da literatura no EM:

**Guilherme** (33 anos) – “[...] *foi uma experiência muito positiva que tive no primeiro ano do EM. A professora passou pra turma o conto “A Cartomante”, de Machado de Assis. A professora usou uma estratégia muito interessante que fez todos os alunos lerem e debaterem o conto. Ela o entregou (impresso, apenas duas folhas) e disse pra realmente lermos, pois na próxima aula faríamos uma atividade sobre ele. Na aula seguinte, a professora disse que o conto estava sem o seu desfecho, e que quem havia lido com certeza percebeu isso e estaria pronto pra fazer a atividade que consistiria em tentar adivinhar o desfecho do conto.*”

Os relatos do participante mostram como sua visão acerca da experiência literária relaciona-se às práticas que os seus professores adotavam, e como, ao variarem as metodologias e os discursos dos professores, mudava também a percepção dele enquanto aluno. Isso fica muito claro quando Guilherme compara as experiências com a obra *Os sertões* a partir da indicação e abordagem de dois professores diferentes. Sua fala sobre como a professora apresentou os personagens de *O estrangulador* também indica que ele atribui ao docente a

vivência boa ou ruim com a literatura. Além disso, chama a nossa atenção o fato de a professora indicar um *best-seller* que rompe com as expectativas de livros comumente indicados no contexto escolar.

Nesse mesmo sentido, Luiz, que também afirma que a maioria das lembranças não eram boas, outorga ao professor essa responsabilidade. Na sua resposta ao questionário, esse posicionamento fica evidente:

**Luiz** (24 anos) – “[...] talvez uma ou outra [experiência] que salvou um pouco. Eu já não gostava de ler e não tive bons professores, então o resultado não poderia ser muito bom. Só me lembro de ter lido *Pluft, o Fantasminha* na 3ª série em uma roda com os alunos. Essa foi a melhor experiência de todas.” (grifo nosso)

Também no momento de apresentar suas memórias durante a disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, sua percepção negativa do ensino de literatura e a relação desta com os professores é ressaltada:

**Luiz** (24 anos) – “Não tive boas experiências no ensino de literatura na minha EB. Infelizmente não tive a mesma sorte de alguns terem tido bons professores de literatura que os motivaram a estar no curso, ou que também despertaram uma paixão pelos livros nos alunos. Comigo foi o contrário: meus professores despertaram uma aversão aos livros, e muitas vezes eu não lia nada, só pegava um resumo na internet. Leitura sempre pareceu algo muito distante da minha realidade, um universo do qual eu não fazia parte, tanto que só fui ler um livro por vontade própria aos 18 anos; inclusive o tenho até hoje. Minha vida inteira estudei em escola pública, não tive professor de redação ou literatura, só português mesmo, e não tinha nenhum incentivo em casa ou na escola para ler. Às vezes a leitura era até um castigo em algumas aulas, então o meu ódio por essa tarefa não foi gratuito. [...] No EM só estudei as *Escolas Literárias*, não li nenhuma obra específica de nenhum autor.” (grifo nosso)

Observa-se, apesar de não podermos afirmar que há relação direta, que Guilherme e Luiz, mais à frente no questionário, mostram que tiveram, durante um tempo, certa resistência à literatura. No entanto, Guilherme se lembra de proposta interessante feita por uma professora, que promove uma ação mais participativa dos alunos na produção de um final para o conto. Já Luiz nega com veemência qualquer intervenção positiva de professores na criação de condições favoráveis à leitura literária, chegando a afirmar que eles, ao contrário, foram responsáveis por

sua aversão à literatura enquanto estudante da EB. Guilherme, apesar de declarar o seu gosto pela leitura de obras de Dan Brown e Stephen King, diz em seguida que sua preferência no Curso de Letras é a linguística:

**Guilherme** (33 anos) – *“Amo linguística, literatura não é minha praia, mas comecei a ler pra passar tempo nas horas vagas do trabalho há alguns anos e passei a adorar.”*

A fala de Guilherme, neste caso, reflete ainda uma concepção sobre o que é ser professor de Português. A universidade e o Ensino Médio das escolas particulares acabam por perpetuar a segmentação entre ensinar língua portuguesa e ensinar literatura. Na prática, entretanto, ser professor de Português não é escolher uma ou outra parte desse ensino, mas ser preparado para lidar com todas as frentes de ensino ligadas ao ensino das linguagens: leitura e leitura literária, conhecimentos linguísticos, produção textual oral e escrita. Em contrapartida, pode-se apreender na sua fala o interesse pela literatura fora do âmbito curricular, obrigatório, pois, ao construir uma trajetória mais voltada para os estudos linguísticos no curso, sente-se mais livre para ler a literatura que mais lhe agrada e que ele afirma “adorar”.

Luiz, de modo semelhante, retira do espectro da escolarização literária no Curso de Letras o mérito de seu interesse pela leitura literária, quando indica um professor de filosofia do EM e um amigo como figuras decisivas para a formação do seu gosto literário:

**Luiz** (24 anos) – *“Eu gosto de filosofia, literatura grega e latina. [...] Um professor de filosofia do 3º ano me salvou de mim mesmo e do meu possível destino. Além dele, meu melhor amigo também me despertou um interesse muito forte pela leitura dos clássicos.”*

A referência recorrente, por parte desses participantes da pesquisa, a práticas docentes que consideram negativas instigou-nos a analisar mais detidamente as resenhas e as sequências didáticas produzidas por eles. Assim, no capítulo V desta tese, momento de análise desses dados relacionados à projeção de suas práticas futuras sob a forma de resenhas e sequências didáticas, retomaremos os dados relacionados às memórias de Guilherme e Luiz.

Se, por um lado, esses 02 participantes privilegiaram lembranças pouco agradáveis da literatura na EB, por outro, 08 alunos se recordaram, no questionário, de atividades que consideraram positivas em relação a esse período de formação. A partir do questionário e das

participações desses alunos, foi possível levantar as recordações de eventos mais significativos para eles:

- A. Proposição de leitura compartilhada e roda de conversa na sala de aula;
- B. Indicação de leituras literárias;
- C. Promoção, pela escola ou docente, de saraus, teatros, espetáculos musicais e da elaboração de desenhos, maquetes e vídeos a partir de leituras literárias;
- D. Acesso à biblioteca escolar;
- E. Uso de materiais didáticos.

Nota-se que as experiências consideradas são variadas. Para alguns, a memória foi marcada por situações mais específicas, como a realização de um evento ou trabalho, enquanto para outros a indicação e a leitura de algumas obras foram já marcantes. Durante a primeira aula da disciplina e na oportunidade do fórum 07, quando a professora pediu aos alunos que fizessem um relato pessoal sobre o ensino da literatura no EM, esses participantes falaram mais sobre essas e outras memórias ligadas às suas vivências com o ensino de literatura na Educação Básica, as quais passamos a apresentar a seguir.

#### **A. Leitura compartilhada e roda de conversa na sala de aula**

Nos seus relatos, as discentes Clara, Daniela, Mariana e Tereza destacaram práticas que consideraram marcantes na sua formação literária.

Clara, por exemplo, cita a leitura de *O menino Leo e o poeta Noel*, no primeiro ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, e lembra-se das músicas de Noel Rosa apresentadas pela professora na ocasião da leitura da obra. Em relação ao EM, recorda-se de uma professora que a fez perceber o quanto gostava de literatura, pois a docente tinha a prática da leitura em sala.

*Clara (27 anos) – “A professora era uma ótima intermediadora entre textos e leitores (alunos). [...] Essa professora era também formada em teatro e me encantava o fato de que em suas aulas de literatura ela lia fragmentos dos textos ou os textos na íntegra de forma diferente do que eu já havia vivenciado como aluna. Para ler os textos ela apagava as luzes, nos fazia, não com esforço, estar cem por cento conectados e ligados para ouvi-la. Aquelas leituras foram marcantes para mim.”*

Daniela e Mariana recordaram-se de professoras que faziam a leitura da obra indicada em conjunto com os alunos na sala de aula ou em outros espaços da escola.

**Daniela** (22 anos) – “[...] consigo resgatar boas memórias das minhas aulas de literatura na escola e atribuo meu gosto pela leitura, em grande parte, à minha professora [nome suprimido], do 2º e 3º ano do EM. Lembro-me de que ela, de fato, nos colocava frente a frente com o texto literário, lendo conosco capítulos inteiros de romances, como Dom Casmurro. Ao trancar a porta da sala, ela criava todo um clima de leitura com os alunos, dedicando-se a tornar aquela obra mais acessível para nós, tendo em vista a sua complexidade vocabular.”

**Mariana** (21 anos) – “O meu relato é sobre a leitura do livro Vermelho amargo de Bartolomeu Campos de Queirós. O meu professor de literatura no Ensino Médio sempre foi muito criativo e maravilhoso nas suas abordagens e trabalhos e propôs que a sala fizesse uma leitura em conjunto desse livro. Assim, toda aula nós nos sentávamos em roda, seja dentro de sala ou no jardim, e o professor fazia a leitura em voz alta ou sugeria que alguém fizesse a leitura. Ao terminar a leitura de todo o livro, nós começamos a discutir e conversar sobre a temática, história, analisando de fato o livro e o que era pertinente. Lembro que toda a turma ficou envolvida na leitura e na análise e foi muito mais fácil compreender dessa forma.”

Tereza, por sua vez, também se recordou de momentos durante as aulas da EB em que a professora fazia rodas de conversa para que ela e seus colegas pudessem discutir as obras indicadas para leitura.

**Tereza** (31 anos) – “[...] ela sempre nos instigava com alguma característica da narrativa nos provocando curiosidade e fazia rodas de debates para que pudéssemos falar nossas impressões sobre a obra e também ouvir o colega, nesse momento, a professora interferia pouco e, em uma aula separada, ela comentava os pontos importantes levantados pelos alunos. Era um momento legal, pois nos sentíamos confortáveis para falar sobre os livros e não havia um roteiro pré-definido sobre o que tínhamos que falar [...].”

As atividades promovidas pelos professores de Clara, Daniela, Mariana e Tereza têm em comum a leitura compartilhada em voz alta, quando todos se envolvem com a voz de quem conta a história. Essa prática é comum nos anos iniciais do EF, mas, nas experiências das participantes, acontece também em outras etapas da escolaridade e até no EM.

Ela assemelha-se aos círculos de leitura, metodologia discutida por Cosson (2014, 2020). A partir da concepção de que todo leitor, ao ler uma obra, insere-se em uma comunidade de leitores, com suas normas e convenções, o pesquisador defende o círculo de leitura como uma

prática privilegiada. Ela possibilitaria, segundo Cosson (2014), que, na interação com o outro, o leitor ampliasse suas possibilidades interpretativas, manipulasse com maior clareza elementos textuais e extratextuais que fazem parte do processo da leitura, uma vez que participaria de uma aprendizagem coletiva e colaborativa. Defendendo os círculos de leitura nas escolas, o autor afirma ainda que eles fazem parte das práticas de letramento literário, já que “oferecem aos alunos a oportunidade de construir sua própria aprendizagem por meio da reflexão coletiva, ampliar a capacidade de leitura e desenvolver a competência literária, entre outros tantos benefícios em termos de habilidades sociais, competências linguísticas” (COSSON, 2014, p. 177).

Segundo o pesquisador, há que se considerar ainda que, como qualquer outra prática ou metodologia, um círculo de leitura pode não funcionar para um determinado grupo, a depender das condições, como, por exemplo, espaço e tempo adequados para sua realização. Além disso, na escola, segundo Cosson, quanto mais integrada estivesse a outras atividades voltadas para o desenvolvimento do letramento literário, tanto melhor poderia ser a experiência com o círculo de leitura, prática análoga às rodas de conversa ou rodas de leitura.

Reitera-se, assim, que essa opção pela leitura compartilhada ou criação de círculos de leitura foi vista como positiva por esses participantes da pesquisa. Pelos depoimentos, não é possível identificar se as professoras praticavam sistematicamente o círculo de leitura, mas fato é que criavam oportunidades, a partir da leitura compartilhada, de trocas com os alunos e entre eles, de modo a aguçar-lhes a vontade de ler e incentivá-los a participarem dos debates. É interessante observar essa escolha didática no EM, uma vez que, como etapa final da EB, poderia ser esperada uma metodologia que levasse a uma leitura mais autônoma, mas não necessariamente qualificada ou eficaz.

Destaca-se, ainda, a escolha de *Dom Casmurro* para uma leitura compartilhada, presente na fala de Daniela, livro que é considerado difícil por estudantes do EM. Sendo assim, um espaço mais dialógico e cooperativo pareceu fazer diferença para aqueles que também se sentiam mais distantes da literatura ou que julgavam ter dificuldade com a leitura literária.

## **B. Indicação de leituras literárias**

A indicação de obras literárias – algumas delas canônicas, outras infantojuvenis e de *best-sellers* – também apareceu nas memórias positivas acerca das aulas de literatura na EB. A seguir, apresentamos alguns desses relatos:

**Mariana** (21 anos) – “[...] me marcou no ensino fundamental um professor que percebeu que os alunos estavam desanimados com os clássicos que ele estava passando e que muitos não liam ou só liam pra prova, enfim, e aí ele começou a passar livros que não são clássicos. Ele passou pra gente *A menina que roubava livros*, *A culpa é das estrelas*. / “Um professor de literatura que tive foi marcante, pois ele passava os clássicos para nós lermos, mas também fugia deles e comentávamos juntos nas aulas sobre as obras, analisando, dividindo sentimentos e isso empolgava bastante toda a turma.”

**Tereza** (31 anos) – “[...] majoritariamente, líamos clássicos como *São Bernardo*, *Cinco minutos e A viúvina*, *Dom Casmurro*, *Robson Crusóé (sic)*, *O quinze etc.*”

**Mônica** (23 anos) – “*Os livros de Pedro Bandeira me marcaram muito. Eu me lembro que eu fiquei tão encantada e envolvida que li toda a série Os Karas em um ano, e isso foi uma grande conquista para mim, na época.*”

Destacam-se, no relato de Mariana, a percepção de seu professor, ao identificar que a indicação de clássicos desmotivava os alunos, e sua tentativa de aproximar os alunos da leitura, ainda que por meio dos *best-sellers*. A referência a esse docente aparece duas vezes na fala da participante da pesquisa e, em ambos os relatos, ela menciona essas indicações de clássicos, mas também de outras obras. Ela ainda destaca a metodologia do professor, a qual, assim como nos relatos analisados no tópico anterior, parece mais dialógica, o que agradava a turma: “comentávamos juntos nas aulas sobre as obras, analisando, dividindo sentimentos e isso empolgava bastante toda a turma”.

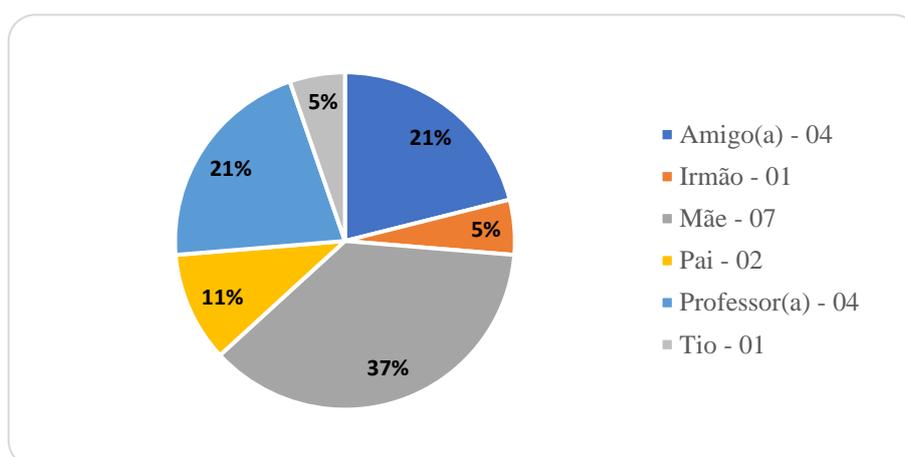
Alguns desses títulos citados nas memórias compartilhadas por Mariana, Tereza e Mônica apareceram também entre as obras citadas como lidas na infância e adolescência. As falas dos estudantes pesquisados sobre a relevância da indicação feita pelos professores confirmam, mesmo sem uma declaração objetiva, que os docentes cumprem um importante papel de ampliação de repertórios na formação do gosto literário dos alunos. Nota-se, nos trechos que apontam essas indicações, uma flutuação entre três tipos de livros: obras canônicas às quais, para a grande maioria dos estudantes, só se tem acesso no ambiente escolar, como se pode ver na resposta de Tereza; obras que apontam uma abertura, no que diz respeito a indicações escolares, para o mercado editorial dos *best-sellers* do momento, como no exemplo dado por Mariana; obras da literatura infantojuvenil consagradas pela escola, como lembra Mônica, citando Pedro Bandeira, que se tornou cânone escolar.

Em todos os exemplos de indicações citados acima, percebe-se o quanto essa prática repercute positivamente na formação das leitoras em questão. Segundo Santos, Neto e Rösing

(2009), na formação de um leitor, é necessária a convivência com uma ou mais pessoas que se envolvam de forma eventual ou permanente com a leitura de livros literários. Assim, não basta ter contato com esses materiais, mas, ao desenvolver o gosto pelo ato de ler, o convívio com outros leitores com os quais se pode socializar o que se lê seria determinante. Entre esses leitores, o professor, enquanto mediador privilegiado, teria papel significativo na formação desse gosto, conforme se confirma nas respostas ao nosso questionário.

Quando perguntamos a quem os participantes da pesquisa atribuíam seu interesse pela leitura literária, o(a) professor(a) foi o(a) segundo(a) mais citado(a), empatando com um(a) amigo(a) e aparecendo menos que a mãe apenas. O Gráfico 15, a seguir, apresenta as respostas dadas a essa questão e comprova a importância do(a) professor(a) cumprindo esse papel. Cabe esclarecer que, apesar de termos contado com 14 participantes, o gráfico apresenta um número maior de respostas, pois alguns dos licenciandos apontaram mais de um influenciador.

**Gráfico 15 – Pessoas que influenciaram o gosto literário (%)**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

A indicação de obras não é o único aspecto que está diretamente relacionado ao fato de, para alguns alunos, os professores serem figuras representativas na formação do seu gosto literário. Os aspectos discutidos no tópico anterior – “A. Leitura compartilhada e roda de conversa na sala de aula” – e no próximo, que diz respeito a outras atividades promovidas na escola, podem ser responsáveis também pelo fato de alguns desses participantes terem o professor como essa referência.

### C. Promoção, pela escola ou docente, de saraus, teatros, espetáculos musicais e da elaboração de desenhos, maquetes e vídeos a partir de leituras literárias

Tanto nas respostas ao nosso questionário quanto nas interações observadas na disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, foram lembradas atividades que fogem ao padrão de leitura e discussão do texto literário. Alguns dos participantes lembraram-se de o(a) professor(a) pedir que fizessem retextualizações, como transformar um livro em uma peça de teatro, representar um poema em uma maquete, e outros recordaram-se de eventos promovidos pela escola em que estudavam cujo destaque era a literatura.

Corroborando a discussão final do tópico anterior – sobre a influência do professor no apreço de alguns estudantes pela literatura –, práticas diferenciadas adotadas por docentes foram lembradas por Juliana e Maria:

**Juliana** (21 anos) – “[...] a professora solicitou um trabalho fora do convencional sobre o livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. A tarefa era recriar uma cena do livro (cada grupo ficava com uma cena) em forma de vídeo. Então tínhamos que interpretar as cenas, criar o cenário, colocar trilha sonora, estudar bastante a cena (falas, características etc.) e por aí em diante. No final, reuníamos todos os vídeos em ordem e assistíamos. Foi superdivertido e prazeroso[...].”

**Maria** (61 anos) – “Foi durante o 2º ano, quando minha professora [nome suprimido] dividiu a turma em grupos e cada um teve que representar uma peça de teatro e meu grupo ficou com *O Noviço*, escrita por Martins Pena, em 1845. Esta foi uma experiência fantástica, que envolveu toda a turma, pois ao representar os enredos, o envolvimento de cada aluno foi completo, aproximando, assim, todos nós do texto literário.”

Em suas falas, Juliana e Maria relatam as atividades propostas por suas professoras usando expressões como “um trabalho fora do convencional”, “superdivertido e prazeroso”, “o envolvimento de cada aluno foi completo”. Assim, deixam claro o quanto aquelas experiências as marcaram e parecem ter sido significativas para os colegas. Embora nem sempre tenha sido assim, esse tipo de prática no ensino de literatura é hoje apontado por pesquisadores da área como boas estratégias escolares voltadas para a formação do leitor, uma vez que a escola abandona a visão estrita da leitura, individual e solitária, ao investir em direção a uma visão plural.

Lajolo, por exemplo, em 1982, publicou o artigo “O texto não é pretexto”, em que defendia uma leitura do texto centralizada em si mesma, sem funções outras que não a própria fruição do texto. Dessa forma, ela criticava o uso do texto em função de outras atividades e dizia que a presença do texto no contexto escolar era artificial. Segundo ela, “o ensaio postulava completa *autonomia* do texto, e construía imagens de leitor e de escritor como figuras solitárias, cujo encontro por meio do texto parecia dar-se *fora* de situações sociais e discursivas” (LAJOLO, 2009, p. 104, grifos da autora).

Em 2009, no artigo “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, a pesquisadora revisita o seu texto e questiona algumas das afirmações que fazia, em que considerava que o texto só poderia ser objeto de uma única leitura. A autora passa a valorizar determinados usos do texto que se relacionam ao seu contexto e favorecem a leitura de forma coletiva: “O caráter coletivo da leitura que a escola patrocina pode também recuperar o caráter coletivo e socializado de práticas sociais de leitura e de escrita” (LAJOLO, 2009, p. 106). Assim, ela destaca o *contexto* nesse processo de possíveis leituras do texto e destaca que a escola deveria favorecê-las considerando a sua produção e a circulação.

Essa abordagem valoriza, portanto, experiências que levam os alunos à interação com os colegas tendo como objeto central a leitura de um livro e a produção de um novo texto literário, no caso de Juliana e Maria, uma peça de teatro. Nesse sentido, há uma mudança quanto ao próprio conceito de leitura literária, que passa a ser tomada também na fronteira com outras linguagens. Os processos interpretativos passam a integrar outras linguagens quando, a partir da leitura do texto, se propõem novas leituras verbo-visuais e dramáticas.

Outras formas de socialização que não se limitam ao espaço escolar são lembradas por Juliana, Cecília e Mônica: trata-se de outros tipos de eventos promovidos pela escola e com os quais os alunos precisavam se envolver. Juliana lembra-se do contato com autores locais, Cecília remete ao Sarau literário promovido anualmente em sua escola e Mônica rememora o dia em que um ator da cidade encenou para sua turma um conto de Rubem Fonseca:

**Juliana** (21 anos) – “[...] *na minha escola tinha uma semana do ano pra convidar autores locais, de Belo Horizonte ou da região pra visitar a escola e a gente tinha a oportunidade de às vezes comprar o livro por um preço muito abaixo, então dava a oportunidade de a gente ler o livro ou às vezes a escola também tinha pra emprestar e conversar com o autor sobre aquele livro. [...] Então eu achava isso muito legal de discutir com o autor do livro as questões apresentadas.*”

**Cecília** (21 anos) – *“Todo ano na escola, era feito somente pelos alunos do segundo ano um evento chamado Sarau Literário, ele era voltado somente para o Romantismo. Em sala de aula estudávamos sobre esse movimento e no decorrer do tempo tínhamos que escolher uma peça teatral relacionada com esse tema, na época, a minha sala escolheu a peça “Juiz de paz na roça” de Martins Pena. Após escolhida a peça, ensaiamos as danças da época com o professor de Educação Física, fizemos a decoração do local, escolhemos as músicas e os poemas ligados ao tema. No dia da apresentação, todos foram caracterizados com as roupas da época, os pais e os amigos foram convidados para assistir ao Sarau Literário. Foi uma grande experiência, não esqueço esse dia.”*

**Mônica** (23 anos) – *“[...] tudo começou com uma performance surpresa de um ator de BH, dentro da minha sala de aula, do conto “O Cobrador”, de Rubem Fonseca. Aquilo me arrepiou de um jeito escandaloso. Nunca havia pensado que um texto literário poderia chegar daquele jeito para mim.”*

Todas essas memórias expressam uma marca característica do jovem: a necessidade da interação com o outro em situações que tragam o texto literário para a cena cultural mais ampla. Segundo Ceccantini (2009), dois aspectos deveriam ser levados em conta pela escola quando se pensa no envolvimento dos jovens com a leitura: a necessidade de socialização dessa fase, já que é no contato com o outro, principalmente com os pares, que o jovem molda seus desejos, ações e visões de mundo; e o protagonismo juvenil. Assim, destaca-se o fato de as atividades lembradas pelos participantes como marcantes se aproximarem dessas características e terem permitido essa vivência coletiva a partir da leitura da obra literária, pois essa leitura traria também outros aspectos da vida literária, seja no contato direto com autores, seja na possibilidade de vivenciar performances dos textos lidos.

Dessa forma, observa-se que, além do professor, a instituição escolar, quando atua oportunizando em seu calendário eventos relacionados à experiência literária, pode contribuir significativamente para o letramento literário – conceito que abarca as condições sociais que envolvem esse tipo de leitura – do aluno e com desdobramentos futuros na atuação docente.

#### **D. Acesso à biblioteca escolar**

Nas memórias dos licenciandos em relação à EB, o acesso à biblioteca proporcionado pela escola foi citado por somente duas participantes. Mônica e Maria lembram-se das visitas à biblioteca, a primeira como um espaço não necessariamente de leitura, a segunda como uma descoberta importante para a sua formação:

**Mônica** (23 anos) – *“Ficava muito na biblioteca também. Era amiga da bibliotecária.”*

**Maria** (61 anos) – *“[...] o colégio tinha biblioteca, eu tirava sempre livros a mais na biblioteca pra ler e meu contato com os livros desde então permanente, né?” / “Depois, quando conheci a biblioteca do meu colégio, fiquei apaixonada com tantas opções que estavam à minha escolha para que eu pudesse viajar por vários mundos desconhecidos para mim.”*

Apesar de se referirem à biblioteca escolar em suas falas, as duas alunas não entram em detalhes sobre as atividades que desenvolviam no espaço. A pouca menção à biblioteca nos relatos pode estar relacionada ao fato de que, se houve atividades literárias vinculadas a ela, pouco marcaram os participantes da pesquisa. Ainda assim, essa acanhada referência à biblioteca pode significar como as bibliotecas nas escolas são, muitas vezes, deixadas em segundo plano ou subutilizadas na formação do leitor.

Segundo Michèle Petit (2008), a biblioteca não deveria ser tomada como um espaço “rival da aula”, pois, apesar de distinto, pode se tornar privilegiado para uma boa relação com os livros, mais livre de perspectivas utilitárias de ensino, um espaço que, de fato, seja considerado cultural. As poucas menções dos estudantes de Letras a esse espaço nas suas respostas indiciam uma falta de articulação entre sala de aula e biblioteca, entre professores(as) e bibliotecárias.

### **E. Uso de materiais didáticos**

Dentre os 14 participantes, apenas Maria citou o uso do material didático como uma lembrança marcante nas experiências literárias que teve na EB. A participante, mais velha entre os sujeitos da pesquisa, recordou-se da cartilha utilizada durante sua alfabetização, *Lalau, Lili e o lobo*, de Rafael Grisi.

**Maria** (61 anos) – *“[...] fui alfabetizada numa cartilha de Rafael Grisi, Lalau, Lili e o lobo. Foi uma experiência inesquecível e divertida, aprendi a ler conhecendo uma história interessante” / “[...] eu aprendi a ler em cartilhas, não sei se todos conhecem, né? Mas essas cartilhas eram livrinhos, assim, bem fininhos com histórias pequenas. Ilustradas para crianças no primeiro ano do primário, né? Minha época, primário ainda, né? Então me marcou muito porque o meu primeiro contato com as letras foi através de leitura. [...] Então foi um contato muito bonito. E a partir daí, onde eu estudava sempre era dado nas*

*aulas de português um livro pra gente ler. E isso foi uma constante, né? Do primário, ginásio, até o segundo grau.”*

No caso da cartilha a que Maria se refere, o texto ali presente não poderia ser, *a priori*, considerado literário, uma vez que, como a própria participante afirma, era produzido com a finalidade de alfabetizar. No entanto, algumas dessas cartilhas propiciavam uma experiência ficcional ao trazer pequenas histórias que tornavam atraente o ensino da leitura e da escrita para as crianças. É preciso considerar que a participante foi alfabetizada na década de 1960, época em que ainda não havia uma oferta de outros materiais de leitura, entre os quais livros de literatura. Nesse contexto, as cartilhas, que se reeditavam por várias décadas, ainda ganhavam centralidade no processo de alfabetização, o que de certa forma explica essa lembrança de formação literária com apoio nos materiais didáticos disponíveis na EB.

Segundo Mortatti (2000), historiadora da educação que estudou as cartilhas, esses textos didáticos, entre as décadas de 1930 e 1960, reproduziam para professor e alunos atividades baseadas nos estudos de caráter psicológico que tratavam a alfabetização a partir da maturidade do aprendiz e concebiam a leitura e escrita “como instrumentos de aquisição de conteúdos escolares cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem” (MORTATTI, 2000, p. 48).

Dessa forma, os textos pensados para as cartilhas tinham como finalidade primeira a aquisição da leitura e escrita. A apreciação literária não fazia parte, *a priori*, dessa produção didática. Apesar disso, não se pode afirmar que a professora de Maria não tenha lido literariamente com seus alunos os textos da cartilha, deixando-os assim marcados na memória da participante. As respostas ao questionário indicam não só o que foi importante na trajetória dos alunos e das alunas de Letras a ponto de ser rememorado por eles, como também condições materiais e simbólicas que possibilitaram a formação literária de cada um.

A reflexão acerca das memórias dos participantes da pesquisa em relação às suas vivências com o ensino de literatura na EB pareceu-nos relevante ao considerar que, conforme apontam pesquisas do campo da Formação de Professores, como Tardif (2000), as práticas docentes são marcadas pelas experiências que esses professores tiveram enquanto alunos.

Assim sendo, os dados analisados neste tópico serão retomados mais à frente, quando discutiremos projeções relativas às práticas docentes desses licenciandos, quando analisaremos as resenhas e as sequências didáticas que elaboraram como atividade da disciplina observada. Buscaremos compreender, por exemplo, se essas práticas docentes citadas como positivas ou negativas aparecem na projeção do estudante de Letras em relação à sua prática como docente.

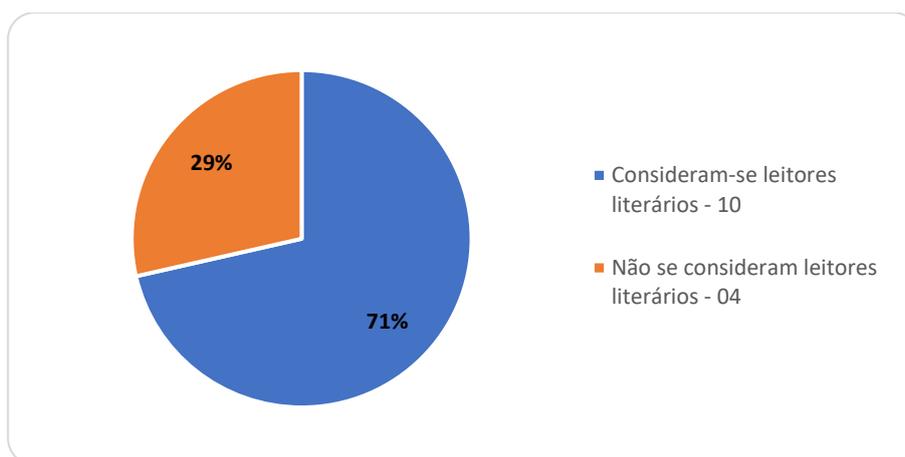
Caso apareçam, de que forma elas se manifestam e são pensadas pelo futuro professor: mantêm-se exatamente as mesmas ou são reformuladas de alguma maneira?

No próximo tópico, avançamos para as leituras mais recentes feitas pelos participantes da pesquisa e abordaremos tanto os livros lidos de forma autônoma, quanto aqueles indicados por professores do Curso de Letras. Uma perspectiva sobre as leituras empreendidas durante o curso, de maneira pessoal, voluntária ou sob indicação, pode nos auxiliar na compreensão das projeções em relação à leitura literária para as futuras práticas docentes desses licenciandos.

### 3.1.3. Os alunos do Curso de Letras e suas escolhas literárias

A fim de entender melhor a relação dos participantes da pesquisa com a leitura literária, perguntamos no questionário aplicado: “Você julga que é um(a) leitor(a) interessado(a) pela literatura e lê habitualmente, independente das indicações dos professores do Curso de Letras? Se sim, cite os seus livros preferidos.”. Entre os 14 participantes, 10 se dizem leitores de literatura, 01 afirma ler apenas livros técnicos e os outros 03 afirmam não ler habitualmente. Em termos percentuais, a quantidade de alunos que não se declaram leitores literários é significativa, como se pode observar no Gráfico 16, a seguir.

**Gráfico 16 – Leitores literários x não leitores literários**



*Fonte: Elaborado pela autora.*

Apesar de, em números absolutos, a quantidade de discentes que se consideram não leitores literários a princípio não surpreender, quando analisados em percentual observa-se que quase  $\frac{1}{3}$  dos participantes da pesquisa, eventuais futuros professores de Literatura, não se reconhecem como leitores literários.

**Luiza** (23 anos) – *“Já fui, hoje não mais. Pretendo voltar, mas atualmente está complicado.”*

**Juliana** (21 anos) – *“Não me considero uma leitora interessada pela literatura. Procuro sempre ler livros além das indicações, mas é sempre com o intuito de melhorar o meu desempenho acadêmico.”*

**Renato** (40 anos) – *“Depois da minha primeira graduação e da minha atuação como professor eu leio muitos livros técnicos. Entre os meus preferidos estão o sobre o tema Neurolinguística (ferramenta para obtenção de resultados). Leio também livros de Cultura Geral e ligados a Religiões diversas (Budismo, Candomblé, Umbanda, Hinduísmo, Cristianismo), Ocultismo (Tarot, Astrologia, Cabala Hebraica) e leio muitas notícias.”*

**Mariana** (21 anos) – *“Hoje em dia já não leio muito, por falta de tempo com a faculdade e o trabalho.”*

As respostas dos participantes que não se consideram leitores literários revelam dois aspectos: uma visão utilitarista e pragmática da leitura, expressa por Juliana e Renato, e a falta de tempo, expressa por Mariana e que pode ser subentendida na resposta de Luiza.

Em outros momentos, durante a observação da disciplina, Juliana manifesta novamente sua dificuldade com a literatura e fala de uma culpa que acompanha os estudantes de Letras que não se engajam com uma determinada leitura literária ou enfrentam problemas de compreensão de obras.

**Juliana** (21 anos) - *“Tenho dificuldade com a literatura, mas tento mudar isso a todo momento.” / “Muitas vezes ele [estudante] traz os sentimentos de culpa e/ou vergonha por não gostar ou não entender determinada obra.”*

Não se pode deixar de lembrar aqui que há pesquisas que mostram como os professores, mesmo os de Língua Portuguesa e Literatura, em geral, leem pouco ou leem majoritariamente a partir de objetivos formativos ou profissionais. Silva (2009) afirma que a leitura deveria ser inseparável da profissão professor, mas que uma formação docente apressada, associada a fatores como condições de trabalho, salário e falta de políticas educacionais, leva os professores a não ler. O pesquisador faz essa reflexão a partir de uma investigação desenvolvida entre os anos de 2002 e 2006, na Faculdade de Educação da Unicamp, quando 385 professores foram questionados acerca das suas práticas de leitura. Os resultados expuseram que, entre os participantes da pesquisa, o período em que mais leram ocorreu entre os seus 18 e 40 anos, indicando que muitos deles teriam

começado a ler com mais frequência após a entrada na faculdade. Aos 40 anos, a frequência de leitura reduziria, mas os dados não revelaram exatamente o motivo.

Outro aspecto levantado pela pesquisa de Silva (2009) diz respeito ao fato de 85% dos professores associarem a leitura à obtenção de informação, aprendizagem e distinção social, deixando à margem a leitura por prazer. Dessa forma, a pesquisa conclui que no magistério predomina uma leitura de caráter mais utilitário, que encontra lugar no discurso de uma sociedade que vislumbra acima de tudo o trabalho e a produtividade.

Também Paulino *et al.* (1999) já apontavam para o fato de os professores de Português lerem textos literários de forma não literária por mera obrigação. Segundo as autoras, essa prática advém das próprias práticas escolares que permanecem nos cursos de licenciatura em Letras e se perpetuam no exercício docente. Assim, essa leitura por obrigação “tenderia também a anular a concretização do gosto pessoal nas escolhas e nos modos de ler os textos literários” (PAULINO *et al.*, 1999, p. 53).

Esse utilitarismo aparece também na resposta de uma das participantes que afirma ser uma leitora habitual.

**Mônica** (23 anos) – *“Eu ando lendo mais livros de literatura infanto-juvenil (sic), justamente porque quero ler mais livros que podem ser utilizados na minha docência.”*

A escolha por livros infantojuvenis também chama a atenção por ser uma resposta inusitada e talvez uma tentativa de adequar ao espaço em que o questionário se aplicou.

Os outros 09 licenciandos que afirmam gostar de ler citam alguns dos livros, gêneros e/ou temas de sua preferência. Nota-se que as respostas apresentam diversidade quanto a autores e gêneros selecionados. Os autores brasileiros mais citados foram Machado de Assis, Guimarães Rosa e Clarice Lispector; na literatura estrangeira, Stephen King é o único lembrado mais de uma vez. Outros autores estrangeiros que apareceram foram Dan Brown, Isabel Allende e J. K. Rowling. Os *best-sellers* ainda aparecem entre os livros lidos, mas com uma frequência bem menor. Em relação aos gêneros, aparecem livros de poemas, *graphic novels* e romances em geral.

Algumas respostas destacam-se por diferentes aspectos. Tereza, por exemplo, afirma ler mais de 50 livros por ano, de gêneros e autores variados:

**Tereza** (31 anos) – *“[...] costumo ler mais de 50 títulos por ano e tenho preferência por ler e-book pelo Kindle. Meus livros preferidos atualmente são O morro dos Ventos Uivantes, A filha da fortuna, O alienista, Maus, It a coisa e O iluminado,*

Flora Hen, O colecionador de ossos, Marina, O grande gatsby, A cidade de Ulisses, Nada e A metamorfose. *Os meus livros favoritos vão mudando ao longo dos anos.*”

Dentre as obras citadas por Tereza estão livros de autores de diferentes nacionalidades – Brasil, Peru, EUA, Dinamarca, Polônia – e de diferentes gêneros, como romance, *graphic novel*, conto. Alguns dos livros citados são considerados *best-sellers* e outros figuram dentro da literatura mais reconhecida por instituições como a universidade.

Além da grande quantidade de livros lidos que aponta um ecletismo de estilos como critério, o suporte de preferência da discente – o *Kindle* – também sobressai entre as respostas. Ela é a única que manifesta essa preferência por um suporte tecnológico de acesso à literatura.

Outra resposta que se destaca é a de Clara. Durante toda a pesquisa, ela é a única participante que se mostra muito interessada pelo gênero poema. Essa aproximação com o gênero parece se relacionar ao fato de a participante se apresentar também como compositora:

**Clara** (27 anos) – “[...] *sou uma leitora interessada pela literatura. Hoje me interesso principalmente pela poesia. Alguns livros dos quais gosto muito são: O livro das semelhanças, de Ana Martins Marques; Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa; Ficções, de Jorge Luis Borges; A teus pés, de Ana Cristina Cesar; Fragmentos de um discurso amoroso, de Roland Barthes. Além disso, tenho autores(as) e poetas que li e/ou tenho lido ultimamente, como: Ana Cristina Cesar, Ana Martins Marques, Wislawa Szymborska, Clarice Lispector, Herberto Helder, Fernando Pessoa, Alberto Pucheu, Marília Garcia, Bertolt Brecht, Ricardo Domeneck, Angélica Freitas, Ricardo Aleixo, Edmilson de Almeida Pereira, Julio Cortázar, Graciliano Ramos, João Guimarães Rosa, Ricardo Piglia, Roberto Bolaño.*”

Clara demonstra familiaridade com repertórios consagrados pela crítica na sua lista de preferências. Ela cita não só os nomes dos autores, mas destaca livros da obra desses escritores e escritoras. Há uma sofisticação nessas escolhas, que contemplam também autores contemporâneos, mostrando que a leitora está em permanente sintonia com o presente, mesclados a outros autores cujas obras são reconhecidas como legítimos exemplares de qualidade literária. E ela faz isso com propriedade e coerência para justificar a sua preferência atual por poesia, sem descartar a prosa.

Como contraponto às escolhas de Clara, a ausência do gênero poema, considerado mais difícil, entre as leituras escolhidas pelos outros licenciandos pode estar ligada à sua formação na EB. Alguns dos alunos, em participações nas aulas observadas, revelam que esse gênero significa, para eles, um desafio do ponto de vista da leitura e compreensão. A fala de Renato, já apresentada,

na qual expressa memórias de leitura literária da EB, exemplifica essa dificuldade com o gênero. Recortamos a seguir e apresentamos novamente o trecho em que ele faz o relato:

**Renato** (40 anos) – *“E eu tenho uma lacuna na minha na minha história literária, né? Que eu não fui... a gente não foi tão treinado a ler poesia. Nem escrever, nem a ler. Então quando eu fico frente a uma poesia, fico meio perdido assim. Às vezes porque foge do narrativo, né? E aí de querer analisar o que que está acontecendo. Aliás aí você perde também o prazer de ler a poesia.”*

Há na resposta de Renato um aspecto interessante que diz respeito ao modo de ler poesia. Quando ele usa a palavra “treino” para se referir à falta da leitura de poesia na EB – “a gente não foi treinado a ler poesia” –, ele indiretamente está se referindo a esse modo de ler que difere do modo como se lê uma narrativa. O aluno sabe que a ideia sequencial ou linear de grande parte do modo narrativo de ler, muitas vezes, não funciona na leitura da produção poética, daí a constatação: “[...] quando eu fico frente a uma poesia, fico meio perdido assim”. O reconhecimento dessa lacuna se faz presente em respostas de outros alunos, logo o poema não figura, com exceção de Clara, no rol de livros preferidos de nenhum outro participante. Esse distanciamento fica claro também, como discutido no próximo capítulo, em uma das atividades da disciplina observada. Observou-se que, quando os alunos precisaram selecionar um livro literário que indicariam a alunos do EF-AF e resenhá-lo, apenas um participante da pesquisa optou por uma obra poética, no caso Guilherme, com o livro *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto.

A resistência à leitura do gênero poema pode se relacionar a fatores subjetivos, como a dificuldade de, ocupando o lugar de professor, lidar com o grau de abertura interpretativa que a poesia oferece. Ou ainda vir das frustradas tentativas dos alunos de poder interpretar livremente, exercendo a subjetividade nas leituras pessoais de poemas nas diversas etapas da escolaridade, inclusive a universitária.

Não se pode dizer que essa resistência à poesia se deve à baixa oferta de disciplinas sobre o gênero na universidade. No Curso de Letras participante desta pesquisa, observou-se que o gênero poema compõe os programas de disciplinas obrigatórias e optativas. No 2º período, conforme a matriz curricular em voga quando da coleta dos dados, os alunos deveriam cursar obrigatoriamente a matéria “Teorias da poesia”, em que são, segundo a ementa (Anexo A), feitos debates e discussões acerca da poesia e de suas manifestações.

Além dessa disciplina obrigatória, entre os anos de 2017 e 2021, houve a oferta de 29 disciplinas optativas em que a poesia aparecia como temática, uma média de 06 disciplinas por ano, como se mostra no Apêndice H. Nota-se um grau de especialização nas abordagens das disciplinas

que se afasta de um movimento mais amplo de apreciação da poesia, tendo em vista estudantes que não tiveram essa experiência anterior na EB, conforme apontam as respostas.

Assim, apesar de se identificar um certo distanciamento entre os participantes da pesquisa e a poesia, este não pode ser associado com uma ausência de oferta de disciplinas durante a graduação em Letras. Talvez, podemos relacionar esse distanciamento à ausência, na universidade, de uma perspectiva de iniciação de leitura de poemas em geral que considerasse repertórios afinados às experiências dos estudantes de Letras, para, a partir daí, se pensarem ofertas mais específicas e complexas do ponto de vista teórico.

Dando sequência às preferências que se evidenciaram nas respostas dos licenciandos ao questionário, Cecília também mescla livros consagrados pela crítica universitária a uma produção do circuito editorial que marcou a formação de muitos leitores jovens nas primeiras décadas do século XXI. Ela afirma ter a prática da leitura, e cita *Harry Potter*, *Madame Bovary* e *Memórias póstumas de Brás Cubas* como obras de sua preferência:

**Cecília** (21 anos) – “*Acho que até agora não encontrei meu livro preferido, mas gosto bastante de Harry Potter, Madame Bovary e Memórias póstumas de Brás Cubas.*”

Cecília cita livros conhecidos, dois clássicos e um *best-seller* de autores de diferentes nacionalidades. Outras obras de Machado de Assis já haviam sido citadas por ela dentre os livros lidos na adolescência. As referências a livros feita pela estudante podem sugerir uma limitação do leque de escolhas, o que parece representativo quando se aborda a leitura de livros entre jovens. Michèle Petit (2008) trata disso quando aborda o universo livresco de jovens na França, e afirma que a ampliação desse universo está diretamente ligada aos profissionais mediadores. Segundo a autora, existem jovens que jamais ousaram visitar estantes diferentes daquelas já conhecidas e releem sem parar os mesmos *best-sellers* ou referências escolares clássicas.

Entre os outros participantes que se afirmam interessados pela literatura, Luiz sobressai por revelar sua preferência pela literatura grega e latina, mesmo não citando nomes de obras e autores. Ao longo de todo o questionário, Luiz também revela sua predileção por livros ligados à filosofia, curso que ele diz ter considerado ao escolher uma graduação. Quando questionado sobre algum título que indicaria a um adolescente, Luiz afirma não ter referencial para isso.

A resposta de Luiz leva-nos a pensar nas pontes entre os saberes teóricos relativos à literatura e o exercício do magistério como atribuição de um curso de licenciatura. O modo genérico para se referir aos livros preferidos (*literatura grega e latina*) cria uma capa que protege o leitor,

ele parece resistir a qualquer invasão do espaço da sua intimidade leitora. As pontes de Luiz, com certeza, demandarão uma arquitetura mais elaborada do ponto de vista da sua formação docente.

Guilherme, Paula e Aline se consideram leitores habituais, mas, tal como Luiz, não citam nomes de obras, optam por citar os nomes dos escritores, misturando nomes da esfera social mais ampla a outros consagrados na tradição escolar. Esses participantes listam, assim, seus autores favoritos, apontando entre eles Dan Brown, Stephen King, Machado de Assis, Nelson Rodrigues, Clarice Lispector, Simone de Beauvoir, Lia Luft e Virgínia Woolf. Daniela cita dois títulos de Isabel Allende – *A Casa dos Espíritos* e *Filha da Fortuna* – e as autoras Jane Austen e Clarice Lispector, sem citar livros específicos destas.

Por fim, Maria afirma ser leitora habitual, mas não cita os livros preferidos nem nomes de autores ou gêneros. A participante, nas perguntas anteriores relativas à infância e adolescência, já havia listado livros lidos (ver Apêndice G), a maioria clássicos da literatura brasileira, mas nesta questão, relacionada com o hábito de leitura na época da aplicação do questionário, responde apenas “sim”.

Até aqui, dois aspectos se destacam na formação literária dos alunos do Curso de Letras e nas suas práticas de letramento literário: a questão geracional e a *heterogeneidade*.

Essa heterogeneidade, isto é, os diferentes percursos literários dos discentes do Curso de Letras, não surpreende quando se pensa que as práticas de letramento literário são socialmente situadas e, portanto, variam conforme as vivências e os contextos de cada pessoa. Entretanto, um curso que pretende formar o futuro professor de literatura não pode ignorá-la.

Nesse sentido, uma questão que se coloca quando se pensa a formação desse professor é o desafio que esses cursos de formação encontram ao lidar com essa diversidade formativa. Há, ainda, a ideia estereotipada de que um professor de Português e Literatura é um leitor praticante e que já leu os clássicos e o cânone, o que não se confirma, como já discutido antes, a partir das pesquisas de Silva (2009) e Paulino *et al.* (1999).

Buscando, então, compreender melhor como se dá essa formação literária durante a graduação e a sua abrangência, perguntamos no questionário: “Quais livros de literatura, indicados pelos professores, você leu durante o Curso de Letras? Cite alguns de que você se lembra.” No próximo tópico, discutimos então as respostas apresentadas e, em seguida, voltamos à discussão que aqui se iniciou.

### 3.1.4. Os alunos do Curso de Letras e a literatura na graduação

À pergunta feita aos 14 participantes da pesquisa – “Quais livros de literatura, indicados pelos professores, você leu durante o Curso de Letras? Cite alguns de que você se lembra” – 03 afirmaram não se lembrar e não citaram títulos.

As respostas dos outros 11 discentes, organizadas no quadro a seguir, trouxeram algumas evidências representativas do que se lê no Curso de Letras. Um primeiro aspecto que se observa é a presença significativa de obras pertencentes ao cânone acadêmico-escolar. Os autores que se repetem nas respostas dos participantes confirmam a manutenção de uma formação literária voltada para autores clássicos na graduação. O Quadro 08 apresenta os títulos citados pelos alunos.

**Quadro 08** – Livros lidos durante a graduação por indicação de professores (continua)

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO (nº de ocorrências)</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>GÊNERO</b>
Machado de Assis	<i>Iaiá Garcia (1)</i>	1878	Romance
	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas (1)</i>	1881	Romance
	<i>O alienista (1)</i>	1882	Conto
	<i>Dom Casmurro (1)</i>	1899	Romance
Graciliano Ramos	<i>São Bernardo (2)</i>	1934	Romance
	<i>Vidas secas (2)</i>	1938	Romance
Gabriel García Márquez	<i>Cem anos de solidão (2)</i>	1967	Romance
	<i>El coronel no tiene quien le escriba (1)</i>	1961	Romance
Mário de Andrade	<i>Macunaíma (3)</i>	1928	Romance
Franz Kafka	<i>A metamorfose (3)</i>	1915	Novela
Homero	<i>Ilíada (1)</i>	Séc. IX a.C.	Poema épico
	<i>Odisseia (1)</i>	Séc. VIII a.C.	Poema épico
Lima Barreto	<i>Triste fim de Policarpo Quaresma (1)</i>	1915	Romance
	<i>Clara dos Anjos (1)</i>	1948	Romance
Clarice Lispector	<i>Laços de família (1)</i>	1960	Romance

	<i>Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres (1)</i>	1969	Romance
Euclides da Cunha	<i>Os sertões (2)</i>	1902	Romance histórico
Aluísio de Azevedo	<i>O cortiço (2)</i>	1890	Romance
Carolina Maria de Jesus	<i>Quarto de despejo (2)</i>	1960	Diário
Plauto	<i>Os menecmos (1)</i>	195 a.C.	Peça de comédia
Públio Terêncio	<i>Os adelfos (1)</i>	160 a.C.	Peça de comédia
Virgílio	<i>Eneida (1)</i>	19 a.C.	Poema épico
Luís de Camões	<i>Os Lusíadas (1)</i>	1572	Poema épico
Basílio da Gama	<i>O Uruguai (1)</i>	1769	Poema épico
Gustave Flaubert	<i>Madame Bovary (1)</i>	1856	Romance
Camilo Castelo Branco	<i>A filha do arcebispo (1)</i>	1858	Romance
Maria Firmina dos Reis	<i>Úrsula (1)</i>	1859	Romance
José de Alencar	<i>Senhora (1)</i>	1875	Romance
Eça de Queiroz	<i>Primo Basílio (1)</i>	1878	Romance
Francisco Coelho Duarte Badaró	<i>Fantina: cenas da escravidão (1)</i>	1881	Romance
Henry James	<i>A outra volta do parafuso (1)</i>	1898	Novela
Virgínia Woolf	<i>Um teto todo seu (1)</i>	1929	Romance
Rachel de Queiroz	<i>O quinze (1)</i>	1930	Romance
Jorge Luís Borges	<i>Ficções (1)</i>	1944	Contos
Roberto Piva	<i>Paranoia (1)</i>	1963	Poemas
Lygia Fagundes Telles	<i>As meninas (1)</i>	1973	Romance
Maryse Condé	<i>Eu, Tituba: bruxa negra de Salém (1)</i>	1986	Romance
Laura Esquivel	<i>Como água para chocolate (1)</i>	1989	Romance
Ricardo Domeneck	<i>Cigarros na cama (1)</i>	2011	Poema narrativo
Teolinda Gersão	<i>A cidade de Ulisses (1)</i>	2011	Romance
Pierre Lemaitre	<i>Bodas de sangue (1)</i>	2018	Romance
Benito Pérez Galdós	<i>Doña Perfecta (1)</i>	1876	Romance
Ángeles Mastretta	<i>Mujeres de ojos grandes (1)</i>	1990	Romance
Marcela Serrano	<i>Diez Mujeres (1)</i>	2010	Romance

Esther Almonte	<i>Desde la Cenizas (1)</i>	Desconhecido	Romance
----------------	-----------------------------	--------------	---------

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 08 mostra a manutenção de alguns autores e livros tradicionalmente presentes nos cursos de Letras e em outras etapas da educação voltadas para a formação literária. Observa-se, por exemplo, que Machado de Assis foi o autor mais citado e com diferentes títulos. Outros autores legitimados pela crítica da literatura brasileira também foram lembrados por mais de um participante da pesquisa, como Graciliano Ramos, Mário de Andrade, Lima Barreto, Clarice Lispector, Euclides da Cunha e Aluísio de Azevedo.

Clássicos da literatura ocidental e brasileira têm também o seu lugar cativo no currículo do curso. Obras como *Iliada*, *Odisseia*, *Eneida*, *Os Lusíadas* e *O Uruguai* também fazem parte do cânone acadêmico, e são representativas do gênero poema épico, que frequenta tradicionalmente as aulas do ciclo básico do curso, como Teoria da Literatura e Literatura Comparada.

Essa manutenção da presença do cânone ainda ocorre com a literatura estrangeira, como se observa na alusão a autores como Gustave Flaubert, Camilo Castelo Branco, Eça de Queiroz, Virgínia Woolf e Gabriel García Márquez.

Entre as obras citadas pelos participantes da pesquisa, destacam-se ainda títulos que fogem ao cânone, mas que são reconhecidos no meio acadêmico como representativos da literatura do final do século XX, como *Paranoia*, de Roberto Piva, e *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. A literatura contemporânea, por outro lado, foi pouco lembrada. Apenas quatro obras da última década foram citadas: *Cigarros na cama*, de Ricardo Domeneck, *A cidade de Ulisses*, de Teolinda Gersão, *Bodas de sangue*, de Pierre Lemaitre, e *Diez mujeres*, de Marcela Serrano.

Do ponto de vista temporal, predominaram nas lembranças dos participantes da pesquisa obras publicadas nos séculos XIX e XX. Dos 45 títulos citados, 20 obras foram publicadas no século XX (entre 1902 e 1999) e 13 obras tiveram a sua primeira edição no século XIX (entre 1856 e 1899).

Esse recorte, que vai dos meados do século XIX ao final do século XX, sugere uma possível preferência da academia por obras publicadas após a Independência do Brasil, divisor de águas a partir do qual, para alguns estudiosos da literatura, realmente se poderia falar em consolidação da literatura brasileira<sup>24</sup>. É nesse contexto que começa a se formar, a partir da seleção e hierarquização de obras e autores, o cânone brasileiro.

<sup>24</sup> Antonio Candido, por exemplo, defende que o processo até chegar à consolidação do sistema literário brasileiro pode ser organizado em três etapas: a primeira diz respeito à era das manifestações literárias externas, que abrangia uma literatura transplantada pelos colonizadores, e ocorre entre os séculos XVI e XVIII; o segundo

Frente a um percurso literário heterogêneo quando se pensa o corpo discente do curso, vê-se como necessária essa abordagem de obras que compõem o cânone e o clássico, sem, entretanto, negar a existência da literatura que não passou pelo crivo das instituições que definem o cânone. Nesse sentido, a ideia de cânone a que se refere esta pesquisa mantém relação estrita com a definição apresentada por Schmidt (1996, p. 116):

O cânone, isto é, um conjunto de textos que passou pelo teste do tempo e que foi institucionalizado pela educação e pela crítica como clássicos, dentro de uma tradição, vem a ser o polo irradiador dos paradigmas do quê e do como se escreve, do quê e do como se lê. Tradicionalmente, a sua constituição está pautada no processo de reprodução do mesmo, pois a força homogeneizadora que atua sobre a seleção reafirma as identidades e afinidades e exclui, portanto, as diferenças, uma vez que essas são incompatíveis com um todo que se quer uniforme e coerente em termos de padrões estéticos de excelência, argumento geralmente invocado na ratificação do estatuto canônico de uma obra.

A legitimação do cânone articula-se, desde o início da história da literatura no Brasil, por instituições ligadas ao Estado, como as escolas e principalmente as universidades, mas também se marca, até hoje, pela crítica jornalística e por fundações e associações ligadas a premiações. Ademais, o mercado editorial, além de permear todos esses espaços citados, cria estratégias de marketing para colocar obras no circuito de livros culturalmente valorizados. Segundo Schmidt (1996, p. 117), somam-se a esses aspectos outros fatores, como estilos e gênero(s) predominante(s) de cada época, contexto sociopolítico e cultural, determinações ideológicas além da classe, sexo e raça dos autores.

A formação e a legitimação do cânone já foram amplamente discutidas em pesquisas. Segundo Oliveira (2007, p. 63), por exemplo, a crítica literária, que no passado vinculava-se majoritariamente aos jornais, profissionalizou-se aos poucos inserindo-se no ambiente acadêmico, isto é, institucionalizando-se junto às universidades. Nesse contexto, o docente do Curso de Letras também passa a ser legitimador do cânone, ao selecionar obras literárias para seu programa de ensino. A reafirmação do cânone se dá, assim, ao longo dos anos, já que determinadas “escolhas” vão se perpetuando.

Dessa forma, promover uma abertura no cânone tem sido uma tarefa morosa para a academia, como observamos no Quadro 08, em que, como dito anteriormente, houve

---

momento, que vai do meio do século XVIII à segunda metade do século XIX, refere-se à configuração do sistema literário brasileiro, quando se começa a haver, no novo mundo, contestações, surgimento de novos sentimentos; e a terceira etapa, quando já se pode falar de um sistema literário consolidado, que ocorre desde a metade do século XIX aos dias atuais (CANDIDO, 1999, p. 14).

manutenção de obras tradicionalmente reconhecidas. Não se pode negar, entretanto, que existe um movimento de entronização de obras e autores não clássicos no meio acadêmico.

Nessa perspectiva, o Curso de Letras da UFMG, participante desta pesquisa, apresenta no projeto pedagógico as habilidades e as competências que se esperam do aluno ao final da licenciatura em Português e, dentre elas, lê-se: “domínio teórico e crítico da literatura, bem como de um repertório representativo de literaturas brasileira, portuguesa, africana, indígena e estrangeira” (UFMG, 2017, p. 26). Assim, o curso compromete-se com a formação literária que abranja esse repertório a que se refere o projeto pedagógico. A fim de alcançá-lo, há, conforme mostramos no capítulo II, a oferta de quatro disciplinas obrigatórias voltadas para a leitura literária e que se apresentam na matriz curricular:

- a) Seminário de leitura: Literatura Brasileira
- b) Seminário de leitura: outras literaturas de língua portuguesa
- c) Seminário de leitura: literatura clássica
- d) Seminário de leitura: literatura estrangeira

Essas disciplinas apresentam em suas ementas um mesmo texto-base, em que se constata o objetivo de proporcionar aos estudantes do curso experiências de leitura literária que possam contribuir na sua formação e na constituição de repertório literário. Como exemplo, apresentamos a ementa da disciplina “Seminário de leitura: Literatura Brasileira”:

Encontros de leitura nos quais os alunos são estimulados e orientados a interagir criticamente com obras consideradas fundamentais para a Literatura Brasileira, a trocar impressões sobre elas, a avaliar o grau de sua relevância, a formular e a testar hipóteses interpretativas. Experiência compartilhada de leitura em suas muitas dimensões: desde a primeira aproximação com as obras, passando pelo exercício de diferentes modos de indagá-las, até o entendimento do caráter abrangentemente cultural e histórico dessa experiência (FACULDADE DE LETRAS DA UFMG, s.d.).<sup>25</sup>

Observa-se, na descrição da disciplina, um caráter menos acadêmico e mais aberto em relação ao objeto central da disciplina – a leitura literária de textos da Literatura Brasileira – e à metodologia, que em muito se assemelha aos círculos de leitura já abordados neste texto (COSSON, 2014, 2020).

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2422/91239/73087>. Acesso em: 11 jan. 2023.

Além dessas disciplinas obrigatórias, as matérias optativas de estudos temáticos de literatura buscam abranger as especificidades que se apresentam no tópico recortado do projeto pedagógico: literatura brasileira, portuguesa, africana, indígena e estrangeira.

Apesar de a análise do Quadro 08, que inicia este tópico, não revelar com força ainda essa abertura para o não-canônico, o projeto pedagógico traz pistas de que há um movimento de abordagem de outras literaturas ao compreender a literatura africana, indígena e estrangeira na descrição do repertório que se espera de um profissional licenciado em Letras, habilitação Português.

Há, ainda, nas lembranças dos participantes da pesquisa, mesmo que em pouca quantidade, outras obras que fogem à formação literária tradicional esperada no Curso de Letras. Exemplificam essa afirmação os títulos *Como água para chocolate*”, da escritora mexicana Laura Esquivel, *Eu, Tituba: bruxa negra de Salém*, de Maryse Condé, *Cigarros na cama*, de Ricardo Domeneck, e *Bodas de sangue*, de Pierre Lemaitre.

Destaca-se, nessa lista, a obra *Cigarros na cama* por ser representativa da chamada literatura *queer*. Segundo Nodari (2019), em dissertação defendida na Universidade de Coimbra, essa adjetivação da literatura advém da Teoria Queer, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1990 e tem como pressuposto questionar as concepções de sexualidade aceitas pela sociedade. Essa adjetivação, conforme Nodari aponta, passou a ser associada ao termo “literatura” para designar obras que refletissem a história do movimento gay, lésbico e transexual, não só apresentando personagens que se identificassem com a homossexualidade ou com a identidade de gênero trans, mas rompessem com nomenclaturas relacionadas à sexualidade e aos gêneros. A adoção da obra de Domeneck sinaliza uma entrada de discussões contemporâneas nas aulas de literatura do curso.

No Curso de Letras participante desta pesquisa, outro fator que se observa – e que sinaliza também uma ampliação, ainda que tímida, para uma literatura menos clássica e tradicional – diz respeito às disciplinas optativas. Como apresentado anteriormente, fizemos um recorte das disciplinas optativas ofertadas nos cinco anos que precederam a nossa coleta de dados em campo. Contatou-se a presença da literatura contemporânea na oferta em todos os anos do recorte feito por esta investigação. Em 2017 e 2018, considerando cada ano, foram ofertadas 05 matérias cujo título fazia referência à literatura contemporânea. Em 2019, 2020 e 2021, foram ofertadas, respectivamente, 02, 01 e 03 disciplinas nesse sentido (cf. Apêndice F).

Outro fator observado, quando se analisa o Apêndice F, refere-se ao estudo da literatura associado a outros aspectos, como diferentes áreas de conhecimento e/ou culturais e históricas. A título de exemplo, apresentamos algumas das disciplinas ofertadas:

- Estudos Temáticos de Teoria da Literatura e Literatura Comparada: carnaval e literatura
- Estudos Temáticos de Teoria da Literatura e Literatura Comparada: literatura e economia
- Estudos Temáticos de Teoria da Literatura e Literatura Comparada: literatura e cultura popular
- Estudos Temáticos de Literatura Brasileira: Literatura e pensamento autoritário
- Estudos Temáticos de Literatura Brasileira: Literatura e ditadura: narrativas escritas por mulheres
- Estudos Temáticos em Literatura e outras Artes: Literatura e cinema

Outro indício desse caminho de mudança é percebido durante a observação das aulas da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”. Durante o período de observação, constatou-se no programa da disciplina a presença de discussões acerca das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas afro-brasileira e indígena e dialoga com a habilidade descrita no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Letras.

A abordagem dessas normas se deu na aula 06 da disciplina observada, quando os estudantes leram o texto “A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças”<sup>26</sup>, de Kirchof, Bonin e Silveira, sobre presença da diversidade étnico-racial e cultural no ensino da literatura. A partir da leitura dos textos, a professora da disciplina solicitou aos alunos que, em duplas ou trios, elaborassem e postassem no portal *minha.ufmg* uma reflexão e uma questão para subsidiar o debate que ocorreria na aula seguinte. Os comentários da docente e dos alunos no fórum e durante a aula mostram uma vontade em debater tais questões. Apresentamos, a seguir, algumas reflexões e questões sobre as quais gostaríamos de tecer alguns comentários:

**Juliana** (21 anos) – *“A análise das três tendências contemporâneas realizadas no artigo “A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças” nos fez refletir sobre como essa temática ainda não tem sido tratada de forma eficiente nos livros infantis. Na primeira tendência, há forte presença do preconceito e da discriminação racial como o nó central da trama; na segunda tendência, há uma representação naturalizada da diversidade e na terceira tendência há um tratamento demasiadamente amplo da diversidade. Além disso, é possível verificar, a partir da leitura do artigo, que o valor literário e estético de várias obras literárias brasileiras para crianças torna-se um aspecto secundário, pois o caráter informativo-pedagógico assume a centralidade em tais livros. Nesse*

---

<sup>26</sup> KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças. **Revista eletrônica de educação**, v. 9. p. 389-412, 2015.

*sentido, considerando a legislação vigente (com destaque na Lei 10.639/2003 e em suas atualizações legislativas posteriores), por que os livros infantis ainda permeiam as questões étnico-raciais de maneira tão superficial sem levar em consideração as raízes históricas e as estruturas que fundamentam as relações de poder na sociedade?”*

**Daniela** (22 anos) e **Mariana** (21 anos) – “[...]  *você acha válido levar para crianças de Ensino Fundamental I obras mais densas e sérias, com profundidade, a respeito do racismo e do preconceito, já que muitas vezes a literatura infantil tende a ‘suavizar’ essas questões? Em outras palavras, você acredita que o modelo pedagógico pode estar reforçando ainda mais o preconceito na sociedade, ao suavizar as relações de poder?”*

Juliana, Daniela e Mariana, a partir da leitura do texto, consideram superficial a abordagem, na escola, da literatura afro-brasileira e das questões sociais e raciais que ela envolve. Elas questionam não só o aspecto eufêmico das obras literárias adotadas, como um modelo pedagógico que reforça a discriminação racial e atenua as relações de poder responsáveis pela manutenção dessa estrutura preconceituosa.

Na mesma linha, Clara questiona o fato de as obras não tratarem de forma clara essas relações de poder e reflete se o professor poderia, em sala de aula, mediar uma discussão que abarcasse aspectos não tratados na obra, visando preencher suas lacunas:

**Clara** (27 anos) – “[...]  *as três tendências das narrativas que abordam as questões étnico-raciais são, todas elas, passíveis de críticas. Porém, para que a leitura das obras nacionais não seja negligenciada, mas, sim, uma forma de experienciar toda a força humanizadora da literatura, como os(as) professores(as) podem, de forma prática, apontar as ‘faltas’ nas narrativas e problematizá-las? Tal questão é uma reflexão sobre a importância da leitura intermediada, coletiva e criteriosa. Por exemplo, apesar de uma determinada obra não tratar explicitamente sobre as relações de poder envolvidas na figura de um personagem negro dentro de um enredo, isso pode ser abordado pelo(a) professor(a) através de um trabalho feito em sala de aula? Como? Se sim, quais recursos podem ser utilizados? Como vocês acreditam ser possível preencher as lacunas deixadas pelas tendências de leituras apresentadas?”*

Guilherme, nesse mesmo sentido, faz uma crítica à abordagem da literatura afro-brasileira, afirmando que a preocupação com uma didática moral se sobrepõe ao literário. Ele apresenta sua questão com um tom de sugestão:

**Guilherme** (33 anos) – *“Seria possível trabalhar com as letras de músicas como literatura representativa? Vemos hoje muitas músicas que discutem a questão*

*das desigualdades sociais e do racismo e, assim, pensamos se não seria possível ampliar nossa visão sobre o literário para, então, trabalharmos esse conteúdo em sala de aula nos anos finais da educação básica. Nos anos iniciais, acho que seria possível trabalhar com as tendências elencadas pelos autores, mas sempre trazendo algo a mais para a sala de aula, para complementar o que é apresentado nos livros, não deixando, de modo algum, a questão étnico-racial como temática acessória.” (grifo nosso)*

Na participação de Guilherme, percebe-se, então, uma ampliação do conceito de gênero literário que, para ele, facilitaria a centralização da questão étnico-racial na abordagem da literatura afro-brasileira. Ele ainda reforça, como as alunas citadas anteriormente, a necessidade da mediação do professor a fim de solidificar, em relação a esse aspecto racial, a formação literária do aluno da EB.

As reflexões feitas pelos alunos da disciplina observada mostram, então, que eles veem uma necessidade de se discutir a literatura afro-brasileira e sua abordagem na EB. Na atividade da aula 06, outro aspecto que se destaca e corrobora a ideia de que a universidade começa a ampliar as discussões em torno de outras literaturas, que não só a canônica ou clássica, diz respeito ao fato de o texto adotado voltar-se para a literatura infantil, que muitas vezes é secundarizada ou esquecida pelos cursos de Letras.

É certo que não se esgotam aqui as possibilidades de debate em torno dos livros lembrados pelos discentes do Curso de Letras como aqueles indicados por seus professores na graduação. Assim, buscando tecer costuras possíveis entre as reflexões feitas até aqui, não só neste tópico, mas em todos os outros deste capítulo, apresentamos, a seguir, algumas considerações a respeito da formação literária dos participantes da pesquisa.

### 3.2. Formação literária dos alunos de Letras – algumas conclusões

O professor começa a se formar muito antes de entrar para um curso de licenciatura. Quando se pensa no professor de Literatura, essa afirmação pode ser ainda mais verossímil, uma vez que a literatura, muitas vezes, se faz presente muito antes da entrada de uma pessoa na escola. Sob essa perspectiva, buscamos “identificar, neste capítulo, os repertórios literários construídos pelos estudantes do Curso de Letras em suas trajetórias escolares e não escolares”, um dos nossos objetivos neste trabalho.

Vimos que as formações literárias dos participantes desta pesquisa revelam práticas de letramento literário diversas, heterogêneas, que se justificam por questões ligadas ao aspecto geracional, familiar e às experiências que tiveram durante a EB.

Essa heterogeneidade pode nos levar a refletir sobre a bibliodiversidade que deve estar presente na formação do futuro professor de Literatura. Isto é, sem negar a tradição e entendendo que uma formação voltada para as raízes da literatura brasileira é importante para o futuro professor de Literatura, o Curso de Letras deve contemplar uma diversidade de gêneros, de autores, de nacionalidades.

Por meio da análise dos dados, vimos que uma quantidade expressiva de alunos, principalmente os mais novos, tinham na infância e adolescência uma maior familiaridade com os *best-sellers*. Trazer a discussão acerca dessa diversidade cultural, e refletir sobre os diferentes tipos de literatura, poderia contribuir para que esses discentes, quando professores de Literatura, fizessem escolhas para a sua prática docente mais autônomas e ficassem menos reféns do mercado editorial escolar.

Nesse sentido, no tópico anterior, vimos que a Faculdade de Letras da universidade participante desta pesquisa tem buscado ofertar aos alunos disciplinas que visam a essa bibliodiversidade e ao diálogo da literatura com outras áreas. E esse movimento parece estar crescendo não somente nela.

Quando analisamos o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), aplicado em 2017 para os alunos do Curso de Letras, licenciatura em Português, vemos que ele traz uma flexibilização em relação tanto ao cânone quanto à concepção de educação literária.

Como instrumento oficial de avaliação, o Enade é um mecanismo de regulação dos cursos de graduação no país e, portanto, apresenta tendências relativas às abordagens mais presentes nesses espaços de formação. Assim, com vistas a contribuir para a reflexão aqui proposta, analisamos<sup>27</sup> as questões ligadas à literatura da prova do Enade 2017. Nosso estudo de questões do Enade se deu em comparação com as análises de outras pesquisadoras, Santana e Lima (2019), que se debruçaram sobre as provas de 2005, 2008, 2011 e 2014.

Uma leitura analítico-reflexiva das questões da prova de 2017 que trouxeram textos literários, ante ao que Santana e Lima constataram em relação às edições anteriores, permitiu-nos concluir que, na edição mais recente, esteve presente um discurso de rompimento com cânones

---

<sup>27</sup> Esse estudo foi publicado na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, da Fundação Carlos Chagas: BUCCINI, L. M. T.; VERSIANI, Z. Literatura no Enade e a formação literária nos cursos de Letras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, p. e09087, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9087>. Acesso em: 11 dez. 2022.

escolares preestabelecidos, apontando, em seus pressupostos, a fragilidade de um sistema que não consegue abarcar a diversidade literária ou, mais especificamente, a diversidade autoral, temática, representativa de gêneros, tendências, etnias, territórios.

A seleção de autores e obras da prova pode indicar uma possível abertura para autores e gêneros não clássicos. A canção “Esteticar (Estética do plágio)”, de Tom Zé, o poema visual “A primavera endoideceu”, de Sérgio Caparelli, o poema “De orla a Barlavento”, de Corsino Fortes, e o trecho do conto “A indústria de tambores”, de Dina Salústio, estes dois últimos autores cabo-verdianos, entre outros textos, exemplificam essa flexibilização. Nas edições anteriores, entretanto, Santana e Lima (2019) constataram a presença constante de escritores reconhecidos pelo cânone, com forte tendência para escritores dos séculos XIX e XX, como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira. É importante lembrar ainda que, até 2011, esses autores já eram indicados nas portarias do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) que orientam a elaboração da prova, as quais apresentam os conteúdos avaliados em cada edição. Na edição de 2017, figura dentre os autores listados por Santana e Lima (2019) apenas Manuel Bandeira, com o texto “Poema tirado de uma notícia de jornal”.

A diversidade de autores não excluiu, da prova de 2017, autores canônicos, representativos da cultura literária brasileira e portuguesa, como o já citado Manuel Bandeira e Fernando Pessoa. Essa busca por ampliar a literatura presente nos espaços oficiais e que legitimam os textos parece-nos um caminho interessante em que não se negue o cânone, porque ele é representativo da nossa história literária, mas que se considere toda a diversidade da literatura brasileira e estrangeira.

Nesse sentido, não somente os textos literários selecionados para a prova, como também as reflexões teóricas presentes em algumas questões apontaram para uma flexibilização dos textos literários presentes na prova. Como exemplo, apontamos o uso, na avaliação, de um excerto do artigo “História de literatura: algumas considerações”, de Valdeci Rezende Borges (2010), em que o pesquisador apresenta a expressão literária como um produto sociocultural, um fato estético e histórico. Outra questão da prova apresentou um trecho do livro *Teoria da literatura*, de Terry Eagleton (2006), em que o crítico literário britânico discute a efemeridade da ideia de valor literário e estético, afirmando que essas concepções variam conforme os valores estéticos de uma época e de cada grupo social.

É preciso dizer, entretanto, que, apesar de na prática essa ser uma mudança mais significativa nos últimos anos, a discussão em torno de uma negação do cânone não é recente. Paulino (1999) aponta que, entre as décadas de 1970 e 1980, havia uma polêmica que levava à

valorização do multiculturalismo. Segundo a pesquisadora, até os anos 1970, os professores brasileiros formavam-se lendo Gregório, Vieira, Gonzaga, Alencar, Machado, Lobato, Lima Barreto, Drummond, Graciliano, e outros autores canônicos da literatura brasileira. “Tanto no ‘Ginásio’, quanto no Clássico, Científico ou Magistério, os estudantes liam nossos autores canônicos, nossos clássicos. As faculdades de Letras complementavam essa formação, aprofundando o estudo dos autores mais importantes de nossa história literária” (PAULINO, 1999, p. 5-6).

Ainda segundo a autora, a partir da década de 1980, é introduzida nas faculdades de Letras a “literatura comparada”, em que as manifestações culturais foram tratadas a partir da sua significação e da ideia de politicamente correto em detrimento das especificidades de suas características de produção e recepção. Para Paulino (1999), não havia, assim, nessa abordagem uma valorização daquilo que diferencia os textos, das suas qualidades estéticas e de elaboração.

Esse multiculturalismo está presente, como vimos, na análise da formação literária de um grupo de estudantes, em que se constata uma pluralidade e uma heterogeneidade de práticas literárias. Entretanto, há que se pensar essa diversidade considerando seus aspectos sociais e democráticos, sem negar a percepção estética que está intrínseca quando se pensa a literatura.

Nesse sentido, defendemos que essa discussão encontra lugar nas reflexões acerca da experiência literária, de que já falava Rosenblatt, em 1938, e que, em certa medida, dialoga com as discussões a respeito das práticas de letramento (STREET, 1984) que, neste texto, associamos à literatura – práticas de letramento literário.

Rosenblatt (2002 [1938]) defende que o ensino de literatura deve se centrar na experiência individual do aluno, uma vez que o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária. Essa experiência individual é social à medida que o sujeito participa de práticas sociais e culturais e que ele pode refletir sobre essas questões a partir da leitura de uma obra. E essa experiência também é estética, uma vez que a literatura é uma forma de arte. Para Rosenblatt (2002 [1938] p. 49), “ainda que os elementos sociais e estéticos da literatura possam ser distinguíveis teoricamente, na realidade são inseparáveis”.

Dessa forma, voltamos também àquelas questões apresentadas por Fischer (2014, p. 592) e que trouxemos no início deste capítulo:

Ensinamos os alunos a viver neste mundo de muitos livros, muitas opções, muita circulação de informações em alta velocidade? Na universidade, nos cursos de letras, pensamos sobre isso de modo consistente? A escola brasileira lida com essa massa de livros recentes? Ela tem capacidade de filtrar esse material? Como se deve pensar a

literatura, como cabe forjar leitores de literatura nesse quadro? Há como conciliar um cânone restrito em meio a tais forças históricas, claramente centrífugas?

Se as diversas experiências literárias estão no centro do letramento literário de um sujeito e se se constata, em um grupo de alunos, a heterogeneidade das práticas desse letramento, um curso voltado para a literatura não pode negá-la e supor um aluno padrão, detentor de um capital literário também padronizado, como antes era feito.

Superando essa visão, o movimento que se averigua, tanto na análise que fizemos das leituras mencionadas pelos licenciados quanto das disciplinas presentes no Curso de Letras da UFMG, sugere uma abertura para a literatura não canônica e volta-se para uma formação do docente mais focada na leitura literária, conforme se percebe na introdução da matriz curricular das disciplinas voltadas para a leitura (Seminários de leitura).

A fim de verificar, nas projeções de práticas docentes dos licenciandos em Letras, possíveis reflexos da sua formação literária e das mudanças percebidas nesse curso de licenciatura, analisamos, no próximo capítulo, atividades feitas por esses estudantes. Durante a disciplina observada, “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, os discentes selecionaram uma obra literária que supostamente indicariam para alunos da EB e produziram uma resenha sobre ela. Em seguida, em grupos, eles produziram uma sequência didática a partir de uma obra literária escolhida dentre aquelas resenhadas pelos integrantes de cada equipe. A análise dessas atividades complementarará o estudo já feito até aqui e possibilitará identificar as concepções acerca do ensino de literatura reveladas por esses licenciandos.

## **CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: PROJEÇÕES DE FUTUROS PROFESSORES DE LITERATURA**

O presente capítulo focaliza dois momentos da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”, que ocorreram no terço final do curso. Quatro das cinco últimas aulas da disciplina foram voltadas para a elaboração de projetos de ensino de literatura pelos alunos. Para isso, duas produções foram exigidas: a elaboração individual de uma resenha literária e a proposição de uma sequência didática com um livro literário, que deveria ser desenvolvida em grupos. Mais que projetos que cumpram uma exigência acadêmica pontual, os dois “produtos” são compreendidos nesta pesquisa como textos que expõem projeções dos discentes sobre conhecimentos literários, sobre o ensino de literatura na Educação Básica, sobre os futuros alunos e sobre a trajetória escolar destes como leitores de literatura.

A apresentação das orientações para a elaboração da resenha e da sequência didática, bem como do processo de retorno da professora sobre os textos, com a possibilidade de reescrita da resenha, se faz importante para salientarmos que, do ponto de vista metodológico, nossa análise não focaliza apenas os produtos, mas as condições de produção dos textos confeccionados pelos alunos. Dessa forma, vale destacar que a elaboração da resenha e da sequência didática se deu em um determinado contexto acadêmico, a partir de orientações da professora, no terço final do curso da disciplina, quando, possivelmente, os alunos já haviam buscado compreender as expectativas da docente em relação às suas produções.

Nossa análise considera, então, que a atividade de construção da resenha e da sequência didática não expõe somente características ligadas às trajetórias dos alunos e suas projeções para uma futura prática docente. Para além disso, é necessário observar como os trabalhos dos discentes podem estar marcados por movimentos de construção textual que envolvem trocas com os colegas, sob a supervisão da professora, e que visem a uma avaliação positiva da docente. Dessa forma, entendemos que estamos analisando dois eventos de letramento acadêmico que, do ponto de vista da escrita, posicionam essas produções em uma esfera particular. Assim, apesar de projetarem práticas futuras para o espaço escolar, deve-se considerar que, no momento da produção, os textos localizam-se no contexto acadêmico de formação e, portanto, esses projetos são moldados por delimitações, expectativas e exigências próprias desse espaço.

Nos próximos tópicos, partimos então para o estudo desses trabalhos acadêmicos. Nosso foco na análise das resenhas literárias produzidas se orientou mais pela seleção das obras literárias e pelos critérios adotados nessa escolha do que pelos aspectos formais do gênero resenha. Isso porque parte do nosso objetivo nesta pesquisa, sempre é bom reforçar, é compreender as concepções e os saberes que os licenciandos de Letras apresentam acerca do ensino de literatura e como essas concepções e saberes dialogam com suas trajetórias e experiências literárias. Desse modo, vale a ressalva de que não temos como propósito observar como esses discentes compreendem o gênero resenha e o desenvolvem.

Nesse mesmo sentido, ao estudarmos as sequências didáticas produzidas pelos discentes da disciplina observada, focalizamos prioritariamente os aspectos didático-pedagógicos que marcam as propostas de ensino de literatura elaboradas pelos alunos. Nas sequências didáticas, pudemos observar como esses discentes projetam o trabalho docente com a leitura literária no EF-AF.

#### 4.1. Seleção de textos literários e ensino: escolhas dos discentes de Letras

Neste tópico, fazemos a análise das resenhas produzidas pelos discentes na disciplina observada. Após nove aulas nas quais foram realizadas reflexões em torno do ensino de literatura no Brasil e discussões teóricas recentes em relação a esse campo, a resenha foi a primeira atividade relacionada à prática docente proposta aos alunos. O nosso objetivo foi, a partir da observação das condições de produção das resenhas e dos textos produzidos, identificar e compreender as relações dos estudantes com a literatura, movidos tanto por escolhas literárias pessoais como por aquelas que, na condição de futuros professores, julgassem apropriadas para os seus potenciais alunos do EF-AF.

Para nortear a atividade, a professora da disciplina observada apresentou, por meio de um vídeo e no cronograma da disciplina, ambos postados no portal *minha.ufmg*, orientações ligadas aos aspectos formais do texto, como aqueles relativos à formatação (fonte, espaçamento, margens, título, a presença da capa do livro, referência bibliográfica, paragrafação, tamanho e dados do aluno); aos aspectos linguístico-discursivos (quem? para quem? com que propósito?, questões fundamentais para a adequação de linguagem do texto); e aos aspectos estruturais e elementos temáticos que deveriam compor o texto. Destacamos a seguir, em linhas gerais, alguns desses aspectos considerados nessas orientações:

- Enunciador/ponto de vista: os alunos deveriam escrever a resenha considerando seu lugar de eventual futuro professor de Literatura na EB;
- Enunciatário: os discentes precisavam considerar que os leitores de sua resenha seriam alunos e/ou professores da EB;
- Objetivo da resenha: indicação de obras literárias para leituras de alunos do EF-AF (6º ao 9º ano) ou Educação de Jovens e Adultos (EJA); os discentes deveriam sinalizar a série para a qual indicariam o livro literário;
- Repertório/conteúdo da resenha: a professora sugere que os alunos escrevam sobre as condições materiais e editoriais do livro; a qualidade literária; a qualidade da ilustração (quando houvesse); a adequação ao leitor; e as potencialidades de uso escolar;
- Suporte: os alunos deveriam pressupor que a resenha poderia ser divulgada em planos de aula, jornais escolares, avisos da biblioteca ou no site do CEALE;
- Estratégias linguístico-discursivas: por se tratar de um texto de divulgação, a linguagem deveria ser formal e, ao mesmo tempo, acessível aos enunciatários pressupostos.

Seguindo essas orientações, antes da aula 10, os alunos publicaram no *Moodle* uma primeira versão de suas resenhas. Nas aulas 10 e 11, a professora comentou cada resenha e apontou aspectos que ela julgava que os estudantes deveriam melhorar ou adequar, em atenção à proposta da atividade. Essa dinâmica aponta um diferencial que rompe com um modelo de escrita compreendido apenas como uma tarefa a ser cumprida, ou simples resultado de uma demanda que descarta a possibilidade de reescrita no ambiente escolar. Houve um retorno da professora para que os alunos pudessem reescrever as resenhas antes de sua hipotética ou real circulação. Havia a oportunidade, então, de enviar uma segunda versão para a professora.

As resenhas dos 14 participantes desta pesquisa resultaram no Quadro 09, a seguir, que se organiza a partir de 5 aspectos: obra selecionada, autor(a), editora, gênero e série/etapa para a qual o estudante de Letras pensava sua indicação literária.

**Quadro 09** – Seleção de obras literárias para as resenhas

ALUNO (Idade)	TÍTULO DA OBRA	AUTOR	EDITORA	GÊNERO
Aline (21 anos)	<i>As crônicas de Fiorella (ilustrado)</i>	Vanessa Martinelli	Saraiva	Crônicas
Cecília (21 anos)	<i>A metamorfose</i>	Franz Kafka	Principis	Romance
Clara (27 anos)	<i>Guadalupe</i>	Angélica Freitas	Cia. das Letras	<i>Graphic novel</i>
Daniela (22 anos)	<i>O alienista</i>	Machado de Assis	Ática	Conto
Guilherme (33 anos)	<i>Morte e vida severina</i>	João Cabral de Melo Neto	Alfaguara	Poema narrativo

Juliana (21 anos)	<i>Vidas secas</i>	Graciliano Ramos	Record	Romance
Luiz (24 anos)	<i>Auto da Compadecida</i>	Ariano Suassuna	Pocket Ouro	Teatro
Luiza (23 anos)	<i>Capitães da Areia</i>	Jorge Amado	Record	Romance
Maria (61 anos)	<i>A terra dos meninos pelados</i>	Graciliano Ramos	Record	Contos infantojuvenis
Mariana (21 anos)	<i>O meu pé de laranja lima</i>	José Mauro de Vasconcelos	Melhoramentos	Romance
Mônica (23 anos)	<i>O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon</i>	Beka e Marko (Bertrand Escaich e Caroline Roque)	Nemo	História em quadrinhos (HQ)
Paula (43 anos)	<i>Vidas secas</i>	Graciliano Ramos	Record	Romance
Renato (40 anos)	<i>Quarto de despejo</i>	Carolina Maria de Jesus	Popular	Diário
Tereza (31 anos)	<i>Maus</i>	Art Spiegelman	Cia. das Letras	<i>Graphic novel</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Mais à frente, exploraremos o conteúdo das resenhas e os destaques feitos pelos alunos em relação às obras selecionadas. No tópico que se apresenta a seguir, analisaremos as escolhas literárias, destacando os critérios de seleção utilizados por esses alunos.

#### 4.1.1 Obras literárias para o EF-AF: entre o cânone escolar e a literatura juvenil

Um primeiro olhar para o Quadro 09 evidencia que a seleção de textos literários feita pelos estudantes revela uma preferência por cânones literários de circulação escolar: *A metamorfose*, *O alienista*, *Morte e vida severina*, *Vidas secas*, *Auto da Compadecida*, *Capitães da Areia*.

A escolha dessas obras pode advir do fato de, possivelmente, os alunos se sentirem mais seguros em indicar livros cujas práticas de leitura já estão institucionalizadas pela escola e para as quais já há um arcabouço analítico disponível. Isto é, essas obras já passaram pelo crivo da crítica literária, da instituição escolar e de sua comunidade, e, assim, haveria pouquíssimas chances de surgirem questionamentos em torno dessas escolhas. Além disso, há uma infinidade de material disponível na internet acerca dessas obras, uma vez que muitas delas já foram objeto de leitura para vestibulares e estão presentes em livros didáticos.

Ainda que sem uma intencionalidade explícita ou assumida, esses discentes, ao escolherem essas obras, reafirmam os valores que regem os cânones escolares: foram considerados, por críticos e pelas instituições legitimadoras, importantes para a nossa história literária e atendem a determinados critérios estéticos. Nessa perspectiva, perpetua-se a ideia de

uma formação literária que se baseia em “padrões aprovados por gerações de intelectuais respeitáveis, relacionados ao mais alto sistema de valores” (PETRUCCI, 1999, p. 208), conforme já apontava Petrucci no texto “Ler por ler: um futuro para a leitura”, em que, dentre outros tópicos, discute que a leitura, historicamente, é imposta e controlada por diferentes mecanismos de autoridade: a escola, a universidade, o mercado editorial.

Esse refúgio na literatura legitimada pela academia e pela crítica pode ser um reflexo também da formação desse estudante, futuro professor de Literatura. Conforme exposto no capítulo III deste texto, quando analisamos os títulos lidos na graduação por indicação dos professores do curso, constatamos que a formação literária desses licenciandos é muito marcada pela presença desse cânone. Apesar de averiguarmos, naquele momento da análise, uma inicial abertura para o não-canônico, na prática estão ausentes disciplinas que promovam uma discussão acerca da seleção de obras literárias para a Educação Básica que possa ir além dessas obras canônicas.

Um outro fator observado foi o fato de que, no questionário aplicado para esta pesquisa, entre os estudantes que selecionaram esses livros, apenas três afirmaram serem leitores de autores mais canônicos quando fazem suas escolhas pessoais, conforme se comprova no Quadro 10, a seguir.

**Quadro 10** – Seleção do cânone x gosto pessoal

<b>Participante</b>	<b>Obra resenhada</b>	<b>“Você julga que é um(a) leitor(a) interessado(a) pela literatura e lê habitualmente, independentemente das indicações dos professores do Curso de Letras? Se sim, cite os seus livros preferidos.”</b>
Cecília (21 anos)	<i>A metamorfose</i>	“ <i>Sim. Acho que até agora não encontrei meu livro preferido, mas gosto bastante de Harry Potter, Madame Bovary (sic) e Memórias póstumas de Brás Cubas.</i> ”
Daniela (22 anos)	<i>O alienista</i>	“ <i>Sim, gosto muito mais de ler livros por conta própria, sem pressão da faculdade. Meus livros preferidos atualmente são A Casa dos Espíritos e Filha da Fortuna, de Isabel Allende. Também gosto bastante de ler os livros da Jane Austen e Clarice Lispector.</i> ”
Guilherme (33 anos)	<i>Morte e vida severina</i>	“ <i>Hoje gosto bastante de ler romances. Meus autores preferidos são Dan Brown (já li todos) e Stephen King (faltam 4 ou 5).</i> ”
Juliana (21 anos)	<i>Vidas secas</i>	“ <i>Não me considero uma leitora interessada pela literatura. Procuro sempre ler livros além das indicações, mas é sempre com o intuito de melhorar meu desempenho acadêmico.</i> ”
Luiz (24 anos)	<i>Auto da Compadecida</i>	“ <i>Eu gosto de filosofia, literatura grega e latina, porém não tenho tido muito tempo para me dedicar a essas leituras ultimamente. Não tenho ‘livro preferido’, nem música, nem filme; ou eu gosto ou não gosto.</i> ”
Luiza (23 anos)	<i>Capitães da Areia</i>	“ <i>Já fui, hoje não mais. Pretendo voltar, mas atualmente está complicado.</i> ”
Paula (43 anos)	<i>Vidas secas</i>	“ <i>Sim. Gosto muito de Machado de Assis, Nelson Rodrigues, Clarice Lispector.</i> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

É interessante observar, no Quadro 10, que os livros selecionados para a resenha não figuram entre as leituras preferidas daqueles participantes que se disseram leitores habituais e que citam algumas obras ou autores canônicos. Nota-se que nem mesmo os autores coincidiram. Além disso, dos seis participantes que selecionaram cânones escolares, três não se consideravam leitores habituais no momento da coleta de dados. Dessa forma, confirma-se o já esperado: o cânone é selecionado porque é cânone, porque já está legitimado e, portanto, se configura como uma escolha segura.

Esses três estudantes que afirmaram não serem leitores habituais apontam, ainda, a já constatada realidade de que muitos professores de Literatura não são leitores literários. Nesse sentido, ao discutir o uso dos textos literários na escola, e questionar o fato de a literatura ser usada como pretexto para outras funções que não a leitura literária, Lajolo (1985) mostra a sua preocupação com esse professor não-leitor. A pesquisadora afirma que, se a relação do docente com o texto não tiver um significado, o trabalho de desenvolvimento do aluno-leitor será mais difícil e, provavelmente, terá menos sucesso. Além disso, ela destaca que o professor muitas vezes precisa lidar com textos que não são os de sua preferência, mas que, até para negá-los, precisa, antes, ser um leitor deles.

Essa questão, já abordada no capítulo III deste texto, a partir das reflexões de Silva (2009) e Paulino *et al.* (1999), retorna neste ponto da pesquisa quando se constata que a ausência do hábito da leitura por parte de alguns dos futuros docentes pode significar a manutenção de determinadas obras na escola, sem antes uma reflexão crítica sobre elas. Assim, cabe a ressalva de que a seleção dos livros que aparecem no Quadro 09 não deveria ser, por si só, fruto de determinantes da tradição escolar, que supõe uma institucionalização e consagração das obras, pois um processo de escolha se fortalece quando envolvido por uma visão crítica da obra e do que ela representa para aquele leitor pretendido (no caso, o aluno da EB). A escolha, numa perspectiva mais complexa, pressupõe um professor crítico, e estaria ligada a outros fatores que dizem respeito aos repertórios dos alunos de Letras, bem como ao conhecimento de trajetórias de formação literária na EB (que, diga-se de passagem, abrange estudantes com interesses bem diversificados do ponto de vista etário). Nas suas escolhas pessoais, como se pode ver no Quadro 10, esses alunos do Curso de Letras reconhecem (e apreciam) livros que estão, muitas vezes, fora dos circuitos escolares.

Outra questão que se apresenta é a ausência, nas preferências dos licenciandos e na sua formação, daquelas obras que se reúnem sob a rubrica “literatura juvenil”<sup>28</sup>. Apesar dessa lacuna,

---

<sup>28</sup> As expressões “infantojuvenil” e “juvenil” são ambas usadas para nomear o conjunto de obras literárias escritas para jovens. Na tradição catalográfica, privilegia-se o termo “infantojuvenil”; no entanto, no universo das

quatro estudantes selecionaram, para as suas resenhas, obras da literatura infantojuvenil: Maria (61 anos), Mariana (21 anos), Aline (21 anos) e Mônica (23 anos). As duas primeiras não fugiram à tradição escolar e escolheram, respectivamente, *A terra dos meninos pelados* e *O meu pé de laranja lima*, amplamente lidos e adotados nas escolas brasileiras por muitos anos. Aline e Mônica, por outro lado, trazem obras mais recentes: *As crônicas de Fiorella* e *O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon*.

Dentre as quatro participantes que escolhem livros juvenis, Aline traz um posicionamento interessante. A discente seleciona *As crônicas de Fiorella* e justifica a escolha da obra em razão da temática, que, segundo ela, se aproxima do universo do adolescente, e do gênero de fácil leitura. A autora da resenha, entretanto, demonstra não querer abandonar a referência dos clássicos, então destaca que o livro selecionado faz alusão a autores como Clarice Lispector, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, mas, entre esses autores, cita Harry Potter, personagem da série que, embora tenha sido publicada no início dos anos 2000, ainda é ícone contemporâneo da literatura juvenil.

**Resenha de Aline** (21 anos) – *“E ainda vai poder encontrar referências a Clarice Lispector, Harry Potter, Vinicius de Moraes e Manoel Bandeira (sic) no meio da sua leitura e depois você pode procurar os textos que conversam com as crônicas da autora.”*

Dessa forma, Aline pressupõe um aluno-leitor em processo. Isto é, defende que, por meio da intertextualidade que a obra selecionada faz com autores canônicos, esse estudante poderia ir se aproximando de livros mais complexos e reconhecidos.

Nesse mesmo sentido, Maria escolhe uma obra infantojuvenil, mas de um autor que é reconhecido pelo cânone escolar. A participante justifica sua escolha por *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos, a partir de sua percepção de algumas características que aproximariam a obra dos jovens leitores:

**Resenha de Maria** (61 anos) – *“A obra contém uma crítica social, apresentada de forma sutil e leve, que dialoga com o público infantojuvenil, além de apresentar um trabalho estético-literário muito criterioso, pois o autor se utiliza da fantasia, por ser conhecedor da importância que ela tem na vida dos pequenos leitores, e também os atrai com a utilização de uma linguagem simples, capítulos breves e em sequência linear que facilitam a leitura, palavras desconhecidas para essa faixa etária e neologismos primorosos, que vão atizar a curiosidade desse público.”*

---

pesquisas, usa-se com frequência a terminologia mais específica que distingue a literatura infantil da juvenil, optando-se, dessa forma, pelo termo “juvenil”.

Maria argumenta que, apesar de o livro ter sido publicado em 1939, ele é atemporal e dialoga com a sociedade atual, por abordar questões ligadas ao preconceito. Ao longo da resenha, ela destaca a possibilidade de a obra “cumprir um papel social de levar os leitores a refletirem sobre diferença, preconceito e discriminação”. Apesar de enfatizar o caráter formativo-crítico da obra, Maria justifica a sua escolha também com o critério estético-literário, destacando o trabalho com a linguagem (“neologismos primorosos”).

Essa última justificativa da participante é interessante por contrapor-se à crença, muitas vezes reiterada pela própria universidade, de que a literatura infantojuvenil apresentaria menor qualidade estética. Ceccantini (1995), no texto “Literatura infantojuvenil, leitura e universidade: relações perigosas”, discute a relação dos cursos de Letras com a literatura denominada infantojuvenil. Segundo o pesquisador, na época em que escreveu o artigo, o espaço para esse gênero nos cursos de Letras era exímio e as obras destinadas a crianças e jovens ocupavam um lugar marginal nos cursos de formação de professores de Literatura. Essa ideia de pseudoliteratura associada aos textos infantojuvenis se justificaria, segundo Ceccantini, pelo caráter de formação moral que era atribuído aos primeiros textos escritos no Ocidente de forma específica para as crianças. O autor aponta três aspectos que seriam responsáveis pela manutenção dessa crença: o pedagogismo, a assimetria e o mercado.

O pedagogismo diz respeito a esse caráter utilitário atribuído ao livro infantojuvenil – a obra como um instrumento de formação moral e de valores. A assimetria refere-se ao fato de alguns críticos considerarem o gênero como menor porque haveria um desequilíbrio no fato de um adulto escrever para uma criança. Por fim, o mercado teria se apoderado desse tipo de literatura ao ver a sua lucratividade potencial. Esses fatores, entretanto, não anulam a existência de livros infantojuvenis de qualidade estética. Nesse sentido, no lugar de ignorar a existência dessas obras, o professor deveria, segundo Ceccantini (1995), ser formado para saber reconhecê-las como obras que têm um valor literário.

Assim, segundo o pesquisador, esses aspectos alimentavam a crença de que a literatura infantojuvenil teria menor qualidade artística, estética, fato que se agravou na ausência de uma abertura das universidades para esse tipo de literatura. Isso porque, no Brasil, as faculdades de Letras foram criadas com o intuito de estudar e cultivar a chamada “cultura erudita”, os clássicos, o cânone, voltados para um público adulto e seletivo.

Apesar da democratização do ensino no país – desde a década de 1960 – e de se terem passado quase 30 anos do texto de Ceccantini (1995), ainda há um caminho de superação a ser percorrido em relação aos preconceitos com a literatura infantojuvenil. Na formação dos professores de Literatura, no curso analisado, não há, como observado, uma oferta de disciplinas

ligadas à formação do leitor literário adolescente, jovem. Espera-se, entretanto, do egresso do curso de licenciatura que, ao atuar como professor, ele forme leitores. Sem a possibilidade de refletir sobre a literatura juvenil, esse futuro docente fica refém da reprodução de práticas de seleção de textos literários que, na maioria das vezes, priorizam obras canônicas.

Nesse contexto, chamou a atenção, quando aplicamos o questionário logo nos primeiros contatos com os participantes da pesquisa, a resposta de Mônica à pergunta “Você julga que é um(a) leitor(a) interessado(a) pela literatura e lê habitualmente, independentemente das indicações dos professores do Curso de Letras? Se sim, cite os seus livros preferidos”. A licencianda, conforme mostrado no capítulo III, responde:

**Mônica** (23 anos) – “*Eu ando lendo mais livros de literatura infanto-juvenil (sic), justamente porque quero ler mais livros que podem ser utilizados na minha docência.*”

Mônica se destaca por apresentar uma preocupação com a leitura de obras que possam lhe ser úteis na docência. Entretanto, essa questão dizia respeito aos hábitos pessoais, quando se esperava que a discente falasse de sua relação com a literatura fora do contexto escolar, universitário ou profissional. A discente, entretanto, traz a leitura literária para o aspecto formativo ao falar que busca ler para conhecer obras que serão úteis na profissão pretendida. Apesar disso, ela é, entre os 14 participantes, a única que, no questionário, em algum momento faz uma reflexão ligada à literatura infantojuvenil como um gênero ligado à futura prática docente.

Ainda sobre os participantes da pesquisa, quando convidados a se lembrarem das experiências com a literatura na escola, apenas três citaram livros juvenis: Mariana, Tereza e Aline. Mariana, participante de 21 anos, lembrou-se de um professor de Literatura indicar *As vantagens de ser invisível*, livro da coleção *Rocco Jovens Leitores*. Segundo ela, esse docente também indicava clássicos, mas mesclava com a literatura contemporânea, como *best-sellers*. Tereza, que na época da coleta de dados tinha 31 anos, lembrou-se mais da leitura de obras clássicas na escola – ela cita *São Bernardo*, *Cinco Minutos*, *A viúvinha*, *Dom Casmurro*, entre outros –, mas no meio dos títulos recordou-se de ter lido *Robinson Crusóé*, um clássico da literatura juvenil. Por fim, Aline, com 21 anos, cita a coleção *Os Karas*, de Pedro Bandeira, e o fato de ela ter lido todas as obras da série, o que considerou, na época, uma conquista.

O fato de apenas 03 dos 14 participantes se lembrarem de obras infantojuvenis na sua formação na EB corrobora a constatação de que existe uma lacuna na formação literária dos futuros

professores relacionada principalmente à leitura de livros juvenis. Nesse sentido, Silva (2009, p. 34), ao falar sobre o professor também como um leitor que passou por uma formação, argumenta:

Se a tese de que um leitor, para ganhar maturidade, passa por diferentes etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida, veremos que ela nem sempre se aplica aos professores brasileiros, como seria de esperar. Com isto, podemos hipotetizar a presença de “vazios de leitura” no repertório docente, fazendo com que determinados gêneros, mais propícios de serem lidos numa determinada idade do que em outra, jamais tenham sido experienciados no período anterior a sua entrada no magistério.

Para além da formação do professor, outro fator que comprova o distanciamento de uma literatura mais voltada para o jovem diz respeito ao desconhecimento do docente em relação a esse alunado, cuja trajetória de formação literária com livros da literatura infantil é desconsiderada. Segundo Ceccantini (2009), a escola brasileira tem buscado criar o hábito da leitura entre as crianças. As escolas, segundo o pesquisador, investem cada vez mais na ludicidade para o trabalho com a literatura infantil. Entretanto, ao chegar à adolescência, não há uma continuidade nesse esforço mediador. Observa-se um salto entre dois contextos escolares – os anos iniciais e os finais de Ensino Fundamental – que, na maioria das vezes, desconsidera o que vinha sendo feito antes quanto ao letramento literário.

Isso ocorreria porque não há, por parte dos docentes e da própria instituição escolar, a busca por uma aproximação do mundo juvenil, diferentemente do que ocorre com as crianças. Apoiado em Corti e Souza (2005), Ceccantini argumenta que os saberes científicos sobre a infância têm sido trazidos para as práticas de sala de aula, mas isso não se repete com a mesma intensidade em relação à adolescência.

Ao lidar com as questões ligadas aos jovens e, particularmente no que diz respeito à leitura, a escola brasileira não tem sabido encontrar soluções convincentes, de maneira oposta ao que se tem passado em relação à infância, em que pouco a pouco, se vão acumulando sucessos relevantes. Hoje, sem dúvida, um dos maiores problemas a enfrentar na formação de leitores é o de como dar continuidade às conquistas obtidas junto às crianças, à medida em que vão crescendo, de tal modo que continuem sendo leitores fiéis e motivados (CECCANTINI, 2009, p. 220).

Essa questão está posta não apenas para a escola, mas para os cursos de Letras, em que se formam professores de Literatura. Constitui um desafio para a escola aplicar os saberes a respeito da adolescência às práticas pedagógicas, como já é feito na educação infantil. Para isso, cabe aos cursos de formação docente preparar os futuros professores para o trabalho com alunos dessa faixa etária, de modo a incluí-los nos currículos.

Algumas universidades federais já apresentam a literatura infantojuvenil em suas matrizes curriculares. É o caso, por exemplo, da Universidade Estadual do Ceará, da Universidade Federal de Alagoas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.<sup>29</sup> Entretanto, muitas vezes essa disciplina aparece como optativa, o que não garante a formação do docente nesse campo. Assim, entre as reflexões propostas nos currículos das licenciaturas que formam professores para a atuação no EF-AF e no EM, seria interessante figurar o estudo sobre as adolescências/juventudes no país e, para os licenciandos em Letras mais especificamente, a literatura juvenil.

No caso da nossa pesquisa, o fato de a seleção literária ter ocorrido pensando-se no aluno do EF-AF fez com que os estudantes ressaltassem algumas características que eles acreditavam poder aproximar os livros dos potenciais leitores. Dessa forma, no próximo tópico, analisamos alguns destaques feitos nas resenhas com esse objetivo, mas que também revelam as crenças dos participantes da pesquisa em relação ao adolescente que hoje cursa a EB.

#### 4.1.2 Seleção literária e os potenciais leitores: crenças dos licenciandos em Letras acerca dos alunos do EF-AF

Retomando o Quadro 09, em que se apresentam os títulos selecionados pelos 14 participantes da pesquisa, observa-se, como já destacamos, a preferência por cânones escolares. Em seus textos, os autores das resenhas constroem uma argumentação como contraponto ao fato de estarem indicando um clássico, geralmente visto como difícil, complexo. Isto é, nas resenhas apontam que o livro escolhido apresentaria uma linguagem *fácil, dinâmica, fluida* como salvaguarda para a garantia de sua leitura pelos estudantes, de modo a encorajá-los. O Quadro 11, a seguir, mostra como esse aspecto foi destacado por esses alunos que indicaram obras legitimadas pela crítica.

**Quadro 11** – Destaques quanto ao grau de dificuldade da linguagem das obras

PARTICIPANTE	OBRA	TRECHO DA RESENHA
Cecília (21 anos)	<i>A metamorfose</i>	“Depois da leitura do livro é possível classificá-lo como uma obra de <b>leitura fácil e dinâmica</b> .”
Daniela (22 anos)	<i>O alienista</i>	“Apesar de ser um conto mais longo do que o que estamos acostumados a ler – sendo dividido em 13 capítulos – O alienista apresenta <b>uma linguagem bastante fluida</b> , sem deixar de ser sarcástica e irônica.”

<sup>29</sup> Informação obtida em levantamento feito pela autora durante a elaboração do projeto de pesquisa que culminou nesta investigação. Fez-se uma busca dos currículos de cursos de licenciatura em Português de universidades federais e estaduais do país e, a partir da leitura dessa amostragem, percebeu-se uma ausência de disciplinas ligadas à literatura infantojuvenil ou apenas uma pequena presença dela. Essa constatação foi uma das motivações para o desenvolvimento deste estudo.

Guilherme (33 anos)	<i>Morte e vida severina</i>	“Possui 112 páginas e <b>uma linguagem simples e fluida</b> , permeada de lirismo <b>claro</b> e predominantemente em redondilha maior.”
Juliana (21 anos)	<i>Vidas secas</i>	“[...] narrador tem um papel significativo na história, mesmo o texto sendo narrado em 3ª pessoa. Em razão disso, <b>a leitura é bem fluida</b> , uma vez que conta com o apoio do narrador para descrever várias cenas.”
Luiz (24 anos)	<i>Auto da Compadecida</i>	“No que tange à linguagem utilizada pelos personagens, nota-se que é <b>bastante acessível e não representa nenhum obstáculo de compreensão vocabular</b> para o entendimento dos acontecimentos, pois é um texto que representa a fala cotidiana das pessoas.”
Paula (43 anos)	<i>Vidas secas</i>	“Uma característica interessante é sua construção de maneira não linear, isto é, não há uma sequência temporal delimitando os acontecimentos, assim o leitor tem liberdade na leitura, pois pode ler cada capítulo separadamente. Para o aluno é interessante, pois <b>além de fluidez na leitura</b> , com capítulos curtos, lhe dá autonomia, ele escolhe qual capítulo quer ler.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se, nos trechos citados, uma espécie de encorajamento à leitura da obra que justifique a sua escolha para determinado ano da escolaridade. É importante lembrar que, nas orientações da atividade, houve uma sinalização de que a resenha deveria ser escrita pensando que o potencial leitor seria um professor dos anos finais da EB ou alunos dessas mesmas séries. Esse destaque dado pelos participantes da pesquisa em relação a uma linguagem *simples, fluida* ou de *fácil* compreensão revela que eles veem o adolescente como um leitor pouco disposto a enfrentar uma leitura mais complexa. Assim, o aluno de EB ou professor que lesse a resenha poderia considerar a obra adequada à indicação pelo fato de a linguagem ser acessível e não oferecer dificuldades. Apesar do destaque, entretanto, nenhum dos autores das resenhas esclarece o que considera uma leitura *fluida*, adjetivo mais selecionado pelos autores das resenhas para caracterizar a linguagem das obras resenhadas.

Essa crença que os licenciandos do Curso de Letras pesquisado trazem de que o aluno da EB precisa de uma obra de leitura fácil, com linguagem fluida – ou de que ele se interessará mais por ela em razão dessa característica – dialoga diretamente com a ideia de que o adolescente não gosta de ler e/ou tem dificuldade para ler. A visão de que o adolescente, o jovem leitor, se interessaria por uma linguagem menos complexa pode, no exercício da profissão docente, diminuir as possibilidades de oferecer aos alunos textos que favoreceriam seu desenvolvimento nas diversas possibilidades de uso da língua.

A concepção dos participantes da pesquisa em relação ao jovem aluno da EB também levou a que alguns licenciandos fizessem escolhas ou justificassem a sua seleção a partir de

outro pressuposto: esse público-alvo prefere a imagem ao texto escrito ou a associação dos dois. Dessa forma, houve um grupo de participantes da pesquisa que indicou obras de linguagem mista (verbal e não verbal), destacando a multimodalidade dessas escolhas, e ainda aqueles que ressaltaram o diálogo das obras escolhidas com outras mídias.

Clara, Mônica e Tereza selecionam HQs ou *graphic novels*, e indicam, respectivamente, *Guadalupe, O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon* e *Maus: a história de um sobrevivente*.

Clara destaca a combinação dos elementos verbais e imagéticos como complementares e enriquecedores:

**Resenha de Clara** (27 anos) – “*A riqueza narrativa e poética da obra se dá pela combinação dos elementos gráficos, imagéticos e textuais. A coloquialidade, o humor e a ironia, marcas da poética de Angélica Freitas, se complementam muito bem com os traços do artista Odyr, que, apesar do seu aspecto despretensioso – poderiam ser os desenhos de um caderno que o acompanha no dia a dia – são marcantes, ressaltam traços e fisionomia dos personagens, além de representarem os detalhes que ambientam a história, objetos, móveis, lugares e vestimentas. Os quadrinhos em preto e branco ressaltam o tom sombrio e misterioso da narrativa, regada também por elementos da mitologia asteca e da cultura mexicana. Tudo isso acaba sendo uma ótima deixa para que em sala de aula seja abordado um pouco de uma outra cultura latina, de um país vizinho e pouco conhecido por nós, brasileiros(as).*” (grifo nosso)

Ao final da resenha, a estudante de Letras afirma que as características acima descritas cativariam jovens leitores: “*Guadalupe é [...] uma obra literária que, pela estética e pela linguagem, tem tudo para cativar jovens leitores.*” É interessante observar, contudo, que Clara faz alusões a uma qualidade literária, o que sugere que a licencianda vê a necessidade de os alunos da EB terem acesso a uma obra com qualidade artística-literária: “*O senso de liberdade da personagem, seus interesses, desejos e sonhos podem gerar empatia nos leitores mais jovens, o que é acompanhado, na narrativa, pela linguagem literária e pela arte gráfica.*”

Mônica também destaca o fato de a obra que escolheu – *O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon* – apresentar a associação entre linguagem visual e verbal:

**Resenha de Mônica** (23 anos) – “[...] *a articulação de uma linguagem acessível e instigante e páginas extremamente coloridas e atraentes traz elementos diferentes mas ainda sim (sic) permite diálogo com os elementos que também estão presentes em outras culturas, como a posição da tradição e do saber familiar e a importância da concepção de coletividade.*”

Nesse trecho da resenha de Mônica, destaca-se a importância que ela dá ao formato HQ, obra que apresenta imagens, páginas coloridas, como elementos que levariam a um maior interesse do leitor adolescente. Além disso, ela relaciona esses aspectos à temática abordada no texto. Essas ideias de que a linguagem é *acessível* e *instigante* e as imagens e as cores são atraentes revelam uma ideia do adolescente como um sujeito que deve ter acesso a um livro de linguagem fácil e de uma obra que, por meio de imagens, prenda a atenção desse leitor.

Tereza, que fez sua resenha sobre *Maus*, também destaca a forma multimodal como o texto foi elaborado. Segundo a participante da pesquisa, as linguagens verbal e visual se complementam na sequência narrativa e contribuem também para a dinamicidade da leitura, favorável à atração de leitores jovens:

**Resenha de Tereza** (31 anos) – *“Em uma só página há muitos quadros, o que dá um ritmo rápido à leitura sem deixá-la confusa. Spiegelman retrata os nazistas como gatos, os judeus como ratos, os poloneses como porcos e os americanos como cães.*

*[...] por se tratar de um quadrinho, a sua leitura pode ser mais dinâmica e atraente para os adolescentes, aumentando a motivação dos alunos para o conteúdo das aulas.”*

Além da ideia de que o adolescente precisaria de uma linguagem mais simples para se interessar pela leitura literária, os dados acima apresentados revelam a crença de que esse aluno da EB é visto pelos licenciandos como sujeitos que seriam mais atraídos por obras de linguagem multimodal. A ideia de que a HQ traz uma linguagem mais dinâmica e que, associada a outros fatores, seria mais sedutora para o jovem contribui para o julgamento de que esse leitor buscaria uma facilidade que a imagem poderia oferecer.

Essa visão, entretanto, é questionável quando se observa que, nos gêneros HQ e *graphic novel*, a linguagem visual e a linguagem verbal se complementam de modo a constituírem juntas novos sentidos ao texto híbrido. Isto é, as imagens, nesses casos, não são meras ilustrações daquilo que se lê verbalmente, mas verdadeiros textos não verbais, e exigem do leitor processos complexos de leitura, como a inferência e a interpretação dos elementos visuais apresentados. Assim, a leitura de uma HQ requer do leitor a compreensão simultânea do verbal e do visual, a leitura da articulação entre esses modos de expressão, a fim de interpretar os sentidos ali produzidos. Tereza, por exemplo, em sua resenha destaca:

**Resenha de Tereza** (31 anos) – “*Em relação à composição da obra, os quadrinhos são exclusivamente em preto e branco, apesar disso, os traços nos permitem perceber todas as nuances de emoções dos personagens. Spiegelman utiliza hachuras com texturas de luz e sombra para separar planos e mostrar se é dia ou noite, deixando a sequência narrativa dos desenhos mais fáceis (sic) de se compreender. As imagens comunicam tanto quanto os balões de textos [...].*” (grifo nosso)

A autora da resenha apresenta aspectos imagéticos da obra os quais ela julga facilitadores para a leitura do aluno da EB. Essa ideia de que a imagem e sua composição seriam mais fáceis para o jovem leitor desconsidera o fato de que, para compreender as escolhas dos autores da obra – escritores e ilustradores, no caso, da HQ e da *graphic novel* –, esses estudantes precisam ter um conhecimento prévio e habilidades de inferência e compreensão que perpassam suas experiências socioculturais.

Nesse sentido, Kress (2003), ao discutir o letramento e as habilidades ligadas à leitura e à escrita – que vão, como já discutimos, além da decodificação e do reconhecimento de palavras, frases, textos –, chama a atenção para uma gramática visual que estaria implicada na organização dos textos, sejam eles apenas verbais, sejam multimodais. O autor defende que a leitura passa pelo reconhecimento do uso dos espaços em um determinado suporte, por exemplo, saber ler a organização das palavras e das imagens em uma página.

Dessa forma, a composição de uma obra com linguagem verbal e não verbal, como é o caso dos gêneros indicados por Mônica, Clara e Tereza, passa por uma lógica, uma organização semiótica que deve ser reconhecida pelo leitor, processo nem sempre simples. A coexistência e a interação de elementos multissemióticos no espaço da obra literária produz significados, provenientes da ocupação das páginas, das cores, dos traços escolhidos, entre outros. O reconhecimento desses efeitos de sentido está pautado pelas experiências socioculturais prévias do aluno da EB, isto é, pelo conhecimento acerca dessa gramática visual de que fala Kress (2003). Em uma sala de aula, se o aluno não traz esse conhecimento prévio, o professor, enquanto mediador, deverá ajudá-lo a conhecer e a experienciar esse processo interpretativo. Portanto, insistimos que a ideia de que a linguagem das HQs é facilmente compreensível pode estar equivocada.

Ainda considerando a atratividade para o leitor da EB e os aspectos multimodais, 03 estudantes da disciplina observada destacaram, em suas resenhas, a relação entre as obras escolhidas e outras mídias, como o filme e a música:

**Resenha de Cecília** (21 anos) – “Este livro [*A metamorfose*] pode ser estudado e relacionado com várias outras obras, como o filme “*A Metamorfose*”, dirigido por Valery Fokin e a música “*Metamorfose ambulante*” de Raul Seixas. Como os alunos mais jovens em sua maioria preferem filmes e músicas em relação ao livro literário, seria interessante essa intertextualidade.” (grifo nosso)

**Resenha de Guilherme** (33 anos) – “Por essas definições, a obra [*Morte e vida severina*] de João Cabral de Melo Neto pode ser trabalhada com alunos do nono ano do ensino fundamental, juntamente com a famosa animação do poema feita pela TV Escola para que os alunos percebam as nuances de oralidade do poema ou mesmo o vídeo da peça teatral realizada em Natal/RN. Sabemos que os jovens estão cada vez mais preferindo filmes a livros e poesias, então trabalhar com o poema narrativo de João Cabral torna-se uma ótima opção.” (grifo nosso)

**Resenha de Luiz** (24 anos) – “É muito provável que você já tenha assistido ao filme do *Auto da Compadecida*, não é? Ou pelo menos tenha ouvido falar dessa preciosidade do cinema brasileiro. Mas e se eu te contasse que, na verdade, trata-se de uma adaptação de uma peça teatral escrita lá na década de 1950? Bem legal, não é? Então, que tal se você conhecesse essa obra prima (sic) escrita por Ariano Suassuna, a qual deu origem ao filme que tanta gente conhece e ama de paixão?”

Cecília e Guilherme, em seus textos, trazem de modo explícito o juízo de que o jovem prefere filmes ao livro literário. A partir dessa crença, mais uma vez há a ideia de que esse potencial leitor é apegado à imagem e, nesse caso particular, a outras mídias. Esses participantes sugerem, assim, a potencialidade do trabalho intertextual entre a obra literária com outras mídias.

Luiz, por sua vez, parte da ideia de que o jovem aluno da EB conhece o filme *O auto da Compadecida*, mas desconhece o livro de Ariano Suassuna. A obra cinematográfica, lançada em setembro de 2000, pode não ser tão familiar assim aos alunos da EB da atual geração. O participante da pesquisa direciona, entretanto, seu texto a quem assistiu ao filme: “[...] se você conhece e gosta do filme, não pode deixar de ler a versão original em teatro.” Em sua resenha, também não há uma sugestão de trabalho intertextual.

Essa aproximação da literatura com outras mídias ou artes já foi discutida por alguns pesquisadores. Cosson (2014), por exemplo, ao discutir a situação do ensino de literatura e de um suposto desaparecimento dela, defende que hoje podemos falar em um alargamento na sua difusão em veículos diversos e em composição com outras artes. Ele chama esses formatos de avatares da literatura e cita, dentre eles, a canção popular, o filme, as HQs, as séries televisivas. Segundo o pesquisador, haveria um trânsito entre essas artes que, quando marcadas pela

linguagem literária, podem ser consideradas também manifestações literárias. Sua defesa direciona-se para o fato, então, de que a premissa de que o jovem está distante da literatura seria falsa, uma vez que ele a experimentaria por meio desses avatares. Cosson aponta que essas práticas literárias ligadas a outras mídias, entretanto, não seriam reconhecidas e valorizadas pela escola.

Necchi (2009), em artigo em que discute como as adaptações cinematográficas de obras literárias podem favorecer a leitura, lembra que hoje as escolas trabalham com alunos nascidos na era audiovisual e que as imagens provenientes do cinema, do celular, dos jogos não deveriam ser vistas como entraves ou ameaças à leitura literária, mas como aliados. O pesquisador defende, então, que o diálogo entre mídias distintas poderia levar a ganhos intelectuais ligados à ampliação e consolidação de repertórios, à descoberta de novas perspectivas, ao estímulo à criatividade e à imaginação e, ainda, ao aprimoramento da linguagem. Ele ainda defende que um trabalho docente que integrasse essas diferentes mídias poderia levar os alunos a um circuito: “um filme pode inspirar a leitura de um livro que desperta o interesse por uma música [...]” (NECCHI, 2009, p. 279). Para isso, entretanto, os educadores teriam como desafio levar o aluno a estabelecer relações entre esses diferentes produtos culturais.

As propostas dos discentes Cecília, Guilherme e Luiz encontram lugar na reflexão de Cosson (2014) e Necchi (2009). Cecília e Guilherme fazem sugestões que levariam os alunos a pensar essa intertextualidade entre a obra literária e outras linguagens, favorecendo, desse modo, aqueles ganhos de que falava Necchi. Luiz traz o filme *O auto da Compadecida* como ponto de partida para a leitura da obra literária. Cabe aqui, porém, uma ressalva: os dois últimos participantes apontam a possibilidade da intertextualidade mais como uma forma de atração do leitor jovem do que pelas suas possibilidades de trabalho com a literatura em diálogo com outras artes.

Com isso, novamente parte-se do pressuposto de um aspecto supostamente facilitador (ler um livro e assistir a um filme ou o inverso), sem se considerar mais amplamente que, nesse processo, deve haver um trabalho do docente enquanto mediador da articulação dessas diferentes linguagens. Isso porque o aluno da EB, muito provavelmente, precisará desse suporte docente na reflexão crítica acerca dos diálogos possíveis entre diferentes mídias.

Em síntese, os licenciandos apresentam, em suas resenhas, uma concepção de aluno da EB com poucas disposições a enfrentar leituras literárias complexas. Dessa forma, repete-se, a cada texto, o discurso de uma seleção de obras em que, segundo os estudantes de Letras, predomina uma linguagem simples, acessível e fluida. Além disso, vê-se que, nessa concepção,

há a ideia de que o jovem teria um apego à imagem que o professor não poderia desconsiderar se quisesse garantir o interesse de seu aluno pela obra literária.

Esses juízos que os licenciandos fazem de seus potenciais alunos podem estar vinculados com a própria percepção em torno da literatura. Faz-se importante lembrar que, quando analisadas, no capítulo III, as preferências literárias dos participantes da pesquisa, a maioria deles, principalmente aqueles entre 21 e 27 anos, lia *best-sellers*, e várias das obras lembradas vinculavam-se a outras mídias – por exemplo, *Arrow*, *The Vampire Diaries*, *The house of night*, *Maze Runner*, *Harry Potter*, *O Hobbit*, *Percy Jackson*, *A culpa é das estrelas*, obras que foram adaptadas para filmes ou para séries televisivas.

Quando convidados a eleger uma obra que indicariam a seus alunos, esses estudantes de Letras não indicaram essa literatura impulsionada pelo mercado editorial da contemporaneidade a qual eles leem e da qual fazem parte os *best-sellers*. Alguns deles, entretanto, escolheram, como vimos, obras de circulação escolar que oferecem possibilidades de diálogo com produtos culturais que exploram outras linguagens como a música e o cinema. Ou, ainda, que tivessem uma outra vinculação com a imagem, marcada pelo hibridismo de linguagens, como foi o caso daqueles que escolheram HQ e *graphic novel*.

A partir da leitura das resenhas, observamos que os critérios mais presentes nas escolhas de livros para estudantes da EB, feitas pelos discentes de Letras, se pautam pelo reconhecimento de um cânone de circulação escolar, com obras que ofereceriam uma suposta linguagem mais acessível aos alunos, ou obras de características multimodais, que favoreceriam possíveis diálogos entre o livro e outras mídias. Grande parte das resenhas, assim, é perpassada por uma ideia de que a literatura legitimada pela história de circulação das obras no contexto escolar traria um grau menor de dificuldade ao leitor em formação. Nota-se, nessa linha argumentativa, uma preocupação recorrente quanto à dificuldade enfrentada na leitura do texto literário, sobretudo quando alguns autores das resenhas se referem à leitura de obras exclusivamente de linguagem verbal.

Portanto, os aspectos ressaltados pelos licenciandos em seus textos apontam para uma ideia de que o jovem estudante do EF-AF não estaria disposto a enfrentar leituras mais densas, com linguagem mais elaborada, e precisariam ser atraídos por elementos como a linguagem mais fluida, o hibridismo das linguagens verbal e visual e/ou a intertextualidade da obra literária com outras artes, como o cinema e a música.

No próximo tópico, ainda analisando as resenhas e os critérios utilizados pelos alunos do Curso de Letras para seleção das obras, abordaremos um aspecto que apareceu em todos os

textos: a possibilidade de, a partir do livro escolhido, levar o aluno a uma reflexão relacionada a temáticas sociais.

#### 4.1.3 Obras literárias e temáticas: a busca por abordar questões sociais a partir da leitura literária

Um aspecto observado em todas as resenhas dos participantes desta pesquisa foi o fato de sempre usarem como um dos critérios de seleção das obras resenhadas a abordagem de algum tema social. No Quadro 12, a seguir, demonstramos como todos os alunos, em algum momento de seu texto, justificaram sua escolha a partir da ideia de que aquela obra poderia levar o aluno do EF-AF a refletir sobre algum tema de relevância social.

**Quadro 12** – Obra literária selecionada e recorte temático (continua)

RECORTE TEMÁTICO	ALUNO(A)	OBRA	TRECHO DA RESENHA (EXEMPLO)
Diversidade cultural	Aline (21 anos)	<i>As crônicas de Fiorella</i>	"[...] expõe questões culturais e sociais dos tipos de famílias, línguas diferentes e diversidade cultural."
	Mônica (23 anos)	<i>O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon</i>	"[...] o enredo consegue apresentar um grupo étnico, de maneira bastante respeitosa e fiel, até para aqueles que ainda cismam em pensar que na África tudo é o mesmo e do mais estranho e exótico."
Diversidade e justiça social	Guilherme (33 anos)	<i>Morte e vida severina</i>	"O livro é sobretudo uma crítica social à seca nordestina e à miséria por ela causada."
	Juliana (21 anos)	<i>Vidas secas</i>	"Isso porque levará você a refletir sobre muitos aspectos da vida que vão além da seca no Nordeste, mas sobre os limites individuais em ocasiões extremas. Também, características como senso de justiça, senso crítico e empatia, por exemplo, podem surgir a partir a leitura."
	Luiz (24 anos)	<i>Auto da Compadecida</i>	"Ariano Suassuna buscou fazer uma sátira de alguns comportamentos, tais como a corrupção de membros da igreja, a exploração feita por patrões, o adultério e a trapaça como um meio de sobrevivência."
	Paula (43 anos)	<i>Vidas secas</i>	"No decorrer da obra são demonstradas as condições precárias de subsistência e sobrevivência dessa família, que sofre não só com o impacto da aridez da caatinga e por isso fogem em busca de melhores condições de vida, como também com a opressão política e social, em razão da exploração do trabalho e da ausência de programas de desenvolvimento social e políticas públicas."
Diversidade racial, preconceito e racismo	Maria (61 anos)	<i>A terra dos meninos pelados</i>	"[...] e por cumprir um papel social de levar os leitores a refletirem sobre diferença, preconceito e discriminação, ele será muito bem aproveitado nos quatro anos finais."
	Renato (40 anos)	<i>Quarto de despejo</i>	"Podemos também observar fatos sociais de maior complexidade como a multiplicidade geográfica das

			<i>idades, o racismo histórico, o mito da democracia racial, e a diversidade cultural do país apresentando a periferia como um lugar onde há literatura e arte.”</i>
Questões ligadas à orientação sexual, gênero e alucinógenos	Clara (27 anos)	<i>Guadalupe</i>	<i>“O enredo, que aborda as relações afetivas, o cotidiano e os acontecimentos inesperados, tem à sua margem uma série de temáticas sociais que são ainda tabus: cogumelos mágicos, a homossexualidade, a transexualidade.”</i>
Violência contra a infância e inclusão social	Mariana (21 anos)	<i>O meu pé de laranja lima</i>	<i>“A história permite que conheçamos um lado sombrio da infância e entendamos a importância do carinho e do afeto, além de abrir espaço para que crianças que sofram algum tipo de abuso físico ou psicológico possam se manifestar. Além disso, a narrativa apresenta outros problemas da sociedade, como o desemprego, fome, diferença de classes sociais, e tudo isso através da visão de uma criança, que também conta suas aventuras e diversões, o que aproxima a história da realidade.”</i>
	Luiza (23 anos)	<i>Capitães da Areia</i>	<i>“Jorge Amado, autor do livro, faz uma crítica explícita sobre como uma população marginalizada é tratada, sendo que, o fato dela ser assim, é apenas culpa dos mesmos indivíduos que a tratam como lixo.”</i>
Etnocentrismo, colonialismo	Daniela (22 anos)	<i>O alienista</i>	<i>“O protagonista de O alienista nos permite vislumbrar a soberania de teorias científicas, positivistas e sociodarwinistas (sic) da Europa no Brasil naquela época, e o caráter influenciável dos personagens da vila reflete a subserviência dos brasileiros às ideias europeias – algo que vemos ainda na contemporaneidade.”</i>
Violência social, ética	Tereza (31 anos)	<i>Maus</i>	<i>“[...] também uma maneira de refletir sobre as violências sociais que ainda permeiam a nossa sociedade e pensar sobre modelos de comportamento que não devem ser copiados, trabalhando o senso crítico dos estudantes para formar cidadãos que saibam enxergar o mundo a sua volta e dispostos a agir sobre a sua realidade.”</i>
Sociedade de interesses/ produtividade e relações contemporâneas	Cecília (21 anos)	<i>A metamorfose</i>	<i>“Os alunos a partir do 8º ano do Ensino Fundamental conseguiriam ler e entender o livro muito bem, podendo fazer vários questionamentos sobre o enredo da obra. Pois, a metamorfose do protagonista é descrita de uma forma perturbadora, mas representa sua trajetória de empregado para desempregado, incapaz de gerar dinheiro e de como isso afeta, tanto a própria mente, quanto a das pessoas ao seu redor.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

O recorte feito pelos estudantes indica que é possível que eles vejam na leitura literária escolar a função de desenvolver uma consciência crítica a partir das temáticas das obras selecionadas. Esse critério encontra ressonância no paradigma social-identitário abordado por Cosson (2020) no livro em que discute os *Paradigmas do Ensino da literatura*. Segundo o autor, nesse paradigma, a literatura se apresenta como “uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades”

(COSSON, 2020, p. 101) e se apresentaria como um instrumento para a constituição de uma sociedade mais crítica e justa.

Considerando especificamente o contexto histórico e político brasileiro em que se deu a produção das resenhas, não se pode desprezar o fato de que a universidade ganhou ainda mais força enquanto espaço de resistência e de debates em torno de causas sociais, políticas e culturais. O fato de os grupos minoritários e marginalizados da sociedade brasileira estarem sofrendo mais vigorosamente com a falta de assistência, com a ausência de políticas públicas e com os constantes ataques de uma parcela antidemocrática da sociedade impactou as discussões na universidade, o que pode ter sido um fator que levou os alunos a colocarem na centralidade de suas escolhas literárias o critério da abordagem de um tema socialmente relevante.

Essa valorização da temática social pode ter como base, ainda, o fato de que as universidades brasileiras, segundo apontam alguns pesquisadores (SCHMIDT, 1996; PAULINO, 1999; LAGE, 2010), começam, a partir da década de 1980, a receber a influência dos Estudos Culturais. Nessa perspectiva, a teoria literária passa a interagir mais fortemente com outros campos de conhecimento, como a sociologia. Dessa forma, ganham força estudos literários que estabelecem interface com outros estudos ligados a identidade, poder, política.

Essa tendência gerou críticas daqueles que adotavam uma postura analítica mais estetizante da obra literária, com o argumento de que, na análise de uma obra, uma sobreposição das questões sociais e identitárias sobre o trabalho com a linguagem e suas significações poderia denotar uma redução da obra literária a fatores externos. Isto é, as questões formais e estéticas poderiam ser colocadas em segundo plano, desconsiderando-se a linguagem literária e sua singularidade. A obra, neste caso, se tornaria uma manifestação cultural ou um documento histórico cuja função maior seria a de gerar discussões e debates e formar apenas um leitor crítico quanto às relações de poder, a fatos históricos e à política.

Nesse sentido, observou-se que, nas resenhas dos participantes da pesquisa, apesar de todos eles destacarem a questão social, nem todos abordaram aspectos estéticos das obras escolhidas. Dentre os estudantes, Clara, Guilherme, Maria, Mariana, Paula e Tereza destacaram, alguns mesmo que brevemente, características estéticas das obras que escolheram. A associação desses aspectos às temáticas sociais, entretanto, é feita de modo mais efetivo apenas por Paula, ao descrever como a construção narrativa, na voz do narrador e nos pensamentos e falas das personagens de *Vidas secas*, revela o sertão e sua aridez.

**Resenha de Paula** (43 anos) – “*A voz que desponta é a de um narrador onisciente, que se manifesta por meio de frases curtas e enxutas, assim como o árido e estéril*”

*sertão. Já as personagens têm pensamentos fragmentados, falam apenas palavras soltas, em certas passagens rosnam e gesticulam, denunciando problemas de linguagem. Essa ausência de linguagem por parte das personagens, a presença do narrador que dá a conhecer ao leitor os fatos e acontecimentos e a escrita seca, sem adjetivações, representam o clima do sertão.”*

O exemplo de Paula lembra que o futuro professor é, no ensino de literatura, mediador de um processo mais complexo – o letramento literário, que coloca na centralidade da formação do leitor literário a apropriação da literatura enquanto linguagem, ou da linguagem literária. E, de maneira concomitante, um leitor crítico e consciente pode ser formado a partir da compreensão contextual, cultural, política da obra literária, resultado do trabalho com a linguagem.

Nesse aspecto, Antonio Candido, ao discutir a função da literatura em “O direito à literatura”, de 1988, defende que há três aspectos intrínsecos à literatura: ela se constitui por objetos autônomos de estrutura e significado; exprime emoções e visões de mundo; apresenta níveis de conhecimento intencional. Estes dois últimos aspectos estão ligados ao caráter social e ideológico da literatura.

Segundo Candido (1995 [1988]), esse caráter social da literatura, no Brasil, se destacou no Romantismo, quando a figura do pobre começa a aparecer de maneira mais digna, mas só ganhou força na década de 1930. Nessa época, os escritores intensificam o tratamento dado ao povo, trazendo para o primeiro plano os problemas vividos pelas grandes massas. *Vidas secas*, livro de Graciliano Ramos selecionado por Juliana e Paula, é exemplo dessa literatura da década de 1930 de que fala Candido. A obra assume esse caráter social ao denunciar a miséria ligada à seca e à necessidade do deslocamento das personagens em busca de meios de sobrevivência.

Dessa maneira, os licenciandos pesquisados, ao realçarem o conteúdo social das obras que selecionaram para as resenhas, consideram em primeiro plano esses aspectos de que falava Candido. Essa literatura empenhada em evidenciar posições éticas, políticas e sociais não está dissociada, entretanto, dos aspectos estéticos, conforme Candido (2023 [1965]) ressalta também no ensaio “Estrutura literária e função histórica”, publicado na obra *Literatura e sociedade*, de 1965. No texto, o pesquisador demonstra, por meio de uma breve análise de *Caramuru*, de Santa Rita Durão, como o estudo da função histórico-literária de uma obra só é significativo quando estrutura e aspectos históricos são intimamente analisados. Segundo Candido (2023 [1965], p. 226), essa aproximação contribuiria para a superação “do hiato frequentemente aberto entre a investigação histórica e as orientações estéticas”.

Essa questão já foi discutida anteriormente por Rosenblatt, conforme apontamos no terceiro capítulo deste texto. Em seu livro *La literatura como exploración*, a autora defende que a abordagem social de uma obra está intrinsecamente ligada aos seus elementos estéticos, isto é, eles são

inseparáveis (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 49). Nesse sentido, a formação do leitor literário pode e deve passar por esses elementos, compreendendo, na leitura de um livro, a relação interna entre eles. Assim, ainda segundo a autora, o contato com a literatura, ao longo do tempo, pode provocar nos alunos uma maior sensibilidade social.

A leitura constante de uma vasta gama de textos literários pode tender por si só, sem qualquer contribuição do professor, a desenvolver a sensibilidade social. No entanto, o professor pode desempenhar um papel: ajudar o aluno a reter seu sentido vital das experiências que acabou de vivenciar ou, por meio de um estudo literário pedante, levá-lo a rejeitá-las como irrelevantes. Se ajudar a focar a atenção do aluno nas emoções reais por meio das quais ele entrou na vida de outras pessoas, isso pode reforçar o poder da literatura para desenvolver a imaginação social. Assim, na tentativa de fomentar uma relação pessoal vital entre o aluno e a obra literária, o professor dará, ao mesmo tempo, uma importante contribuição social (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 210, tradução nossa<sup>30</sup>).

Ainda que a maioria dos participantes não tenha feito essa associação entre a linguagem literária e a abordagem social, não se pode deixar de destacar que o recorte feito por vários deles dialoga com campos de estudos e/ou movimentos que têm colocado no centro da discussão literária algumas temáticas de grupos historicamente minoritários. Dessa forma, reforça-se que eles selecionaram as obras literárias a partir de critérios ligados à possibilidade de levar aqueles que seriam seus alunos a desenvolverem a sensibilidade social de que falava Rosenblatt.

Maria e Renato, por exemplo, trazem a questão do preconceito e da diversidade racial. Mônica também seleciona uma obra que destaca a diversidade cultural de um país africano. Essas escolhas dialogam diretamente com a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao incluir, no currículo obrigatório da Educação Básica, a história e a cultura afro-brasileira. Nessa perspectiva, aproxima-se também dessas escolhas a obra selecionada por Daniela, que na sua resenha aponta não as questões raciais, como os colegas, mas aspectos etnocêntricos e colonialistas.

Clara, por sua vez, escolhe uma obra que pode ser representativa da literatura que traz como tema a diversidade de gênero, no caso, advinda da Teoria Queer. Essa teoria manifesta-se como um questionamento às concepções típicas de orientação sexual e de identidade de gênero, conforme explicamos no capítulo III, quando observamos a presença dessa literatura nas indicações feitas pelos professores do Curso de Letras participante da pesquisa.

---

<sup>30</sup> Do original: “La lectura constante de una amplia gama de textos literarios puede tender por sí misma, sin ninguna contribución del maestro, a desarrollar la sensibilidad social. Sin embargo, el profesor puede influir: ayudar al estudiante a conservar su sentido vital de las experiencias que acaba de experimentar o, mediante el “estudio literario” pedante, inducirlo a descartarlas como algo irrelevante. Si contribuye a concentrar la atención del alumno en las emociones reales a través de las cuales se ha introducido en vidas ajenas, puede reforzar el poder de la literatura para desarrollar la imaginación social. Por tanto, en el intento de fomentar una relación personal vital entre el alumno y la obra literaria, el profesor estará haciendo, al mismo tiempo, una importante contribución social” (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 210).

A seleção feita por Guilherme, Juliana, Luiz e Paula destaca a literatura regional modernista, em obras que denunciavam problemas sociais ligados à seca, à exploração do ser humano e à busca de melhores condições de vida.

Os livros escolhidos por Aline, Mariana, Luiza, Tereza e Cecília são representativos de questões sociais e identitárias que podem contribuir, como parece pretendido pelos estudantes de Letras, para a formação de um aluno engajado socialmente.

Além da preferência pelos cânones de circulação escolar, por livros com linguagem supostamente menos complexa e/ou mista e por obras que dialoguem com outras mídias, na análise das resenhas, observou-se que os critérios de seleção das obras que os licenciandos indicariam para alunos do EF-AF revelam uma visão de trabalho literário que necessariamente deve passar pelas questões sociais que a obra levanta. Nesse sentido, todos os licenciandos destacaram possibilidades de formação para cidadania, inclusão, diversidade, entre outros que os livros selecionados possibilitariam.

No próximo tópico, fazemos uma análise das sequências didáticas produzidas a partir de algumas das obras resenhadas. Observaremos se e/ou como esses e outros aspectos revelados nas resenhas são postos quando voltados para a prática docente.

#### 4.2. Práticas escolares de ensino de literatura: análise das sequências didáticas

Neste tópico, analisamos seis sequências didáticas produzidas pelos alunos ao final do curso da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”. Após produzirem individualmente as resenhas analisadas no tópico anterior, os licenciandos foram divididos em grupos e orientados a escolher uma ou mais obras, dentre as resenhadas pelos seus componentes, para desenvolver uma sequência didática de ensino de literatura e formação de leitores. Essa atividade foi feita como última etapa avaliativa da disciplina e resultou tanto em um texto quanto em uma apresentação oral. No cronograma da disciplina, a docente apresentou, de maneira geral e resumida, sugestões para a organização e a produção das sequências didáticas: atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, espaços de atuação, fatores envolvidos nas práticas de leitura, modos de ler, algumas estratégias e aspectos didático-pedagógicos envolvidos na leitura (Apêndice I).

#### 4.2.1. Apresentação das sequências didáticas produzidas pelos licenciandos

A seguir, passamos a apresentar algumas características das sequências didáticas analisadas. Faz-se necessário esclarecer que não identificaremos seus autores, uma vez que, ao terem sido feitas em grupos, temos entre os participantes pessoas que não assinaram o TCLE desta pesquisa. Assim, tomamos aqui os textos como objeto e os sujeitos de uma forma genérica, sem individualizar as análises. Diante da impossibilidade de reproduzir as sequências didáticas na íntegra, organizamos quadros em que se apresentam as principais características e formas de organização dos textos para, em seguida, partirmos para a análise desses dados, quando oportunamente reproduziremos alguns trechos. A ordem em que as sequências didáticas são analisadas e descritas é aleatória, seguindo apenas a sequência dos grupos nas aulas em que os alunos apresentaram seus trabalhos aos demais colegas e à professora.

Na primeira coluna de cada quadro, apresentamos o título da obra escolhida pelo grupo; na segunda coluna apresentamos a maneira como o grupo organizou a sequência didática, isto é, os subtítulos/seções usados pelo grupo estruturar a sequência didática; e na terceira coluna apresentamos os principais aspectos das resenhas.

A sequência didática do primeiro grupo é estruturada conforme o Quadro 13.

**Quadro 13** – Sequência didática – Grupo 01

	<b>ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA</b>	<b>PRINCIPAIS ASPECTOS ABORDADOS EM CADA TÓPICO</b>
<b>Grupo 01</b> <i>Quarto de despejo – diário de uma favelada</i>	Considerações iniciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivações para a escolha da obra: proporcionar uma reflexão acerca das problemáticas sociais que fazem parte da história brasileira e um aprendizado mais crítico.</li> <li>• Fundamentação: Carneiro (2005).</li> <li>• Habilidades da BNCC que o grupo pretendia desenvolver com a sequência apresentada.</li> <li>• 9º ano do EF-AF.</li> </ul>
	Formas de abordar a obra e considerações gerais sobre o ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de organização das atividades em termos gerais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Leitura individual e coletiva. (Não há ainda a apresentação das atividades).</li> <li>• Fundamentação: Cosson (2014) e Antunes (2003).</li> </ul>
	Cronograma geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 aulas divididas em 05 semanas</li> </ul>
	Sugestões de atividades e reflexões para o professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula 01 – Apresentação dos aspectos gerais da obra e seu contexto.</li> <li>• Aula 02 – Ativação de conhecimentos prévios, reflexão sobre literatura afro-brasileira, biografia da autora.</li> <li>• Aula 03 – Trabalho com a música “Maria da Vila Matilde” e diálogos com a obra.</li> <li>• Aula 04 – Seminário de perguntas e respostas entre grupos (debate).</li> <li>• Aula 05 – Debate de trechos previamente selecionados e vídeo “Vozes da margem” como motivação.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula 06 – Foco nos personagens da obra.</li> <li>• Aula 07 – Debate coletivo a partir de duas charges e da obra.</li> <li>• Aula 08 – Apresentação de PowerPoint com eslaides produzidos pelos alunos sobre uma música e diálogos com a obra.</li> <li>• Aula 09 – Debate sobre as características do gênero diário.</li> <li>• Aula 10 – Criação de um diário.</li> </ul>
	Considerações finais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reafirmação do objetivo da sequência didática elaborada: “desencadear uma relação dos alunos com a literatura que perpassa a compreensão da construção humana, histórica, social e cultural presentes nessa obra”.</li> <li>• Fundamentação: Souza (2011).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise da sequência didática do grupo 01 revela que os estudantes focalizaram a experiência reflexiva e crítica possível na obra escolhida – *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Desde a justificativa até a descrição das aulas sugeridas no texto, destaca-se o fato de a obra de Carolina Maria de Jesus proporcionar a formação de um letramento crítico do discente do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O texto da sequência didática começa trazendo, na justificativa de seleção da obra literária, o conceito de “Epistemicídio”, da filósofa Sueli Carneiro, e ressalta o fato de a autora de *Quarto de despejo* ter desafiado a lógica da exclusão cultural e de usar a escrita literária sob a forma de diálogo para contar a sua própria história. Nessa direção, o grupo já evidencia as características das aulas que a seguir são descritas. Nas aulas 01 e 02, há uma focalização da autora como mulher negra e, para isso, sugerem-se vídeos acerca da publicação da obra, da história de Carolina e de outras mulheres negras.

Nas aulas 03, 05 e 07, opta-se por uma exploração de textos afins como forma de aproximação da obra e, assim, há a sugestão de um trabalho intertextual da obra literária com a música “Maria da Vila Matilde”, o poema “Deslocamento da poesia manifesto”, de Mel Duarte, e charges. O plano para essas aulas tem como foco a realidade da personagem da obra e as denúncias feitas pelos textos: realidade das mulheres da favela, marginalização e fome. Na aula 08, a intertextualidade continua a ser explorada pelos alunos, uma vez que a proposta é a de que, em grupos, os alunos escolham uma música que contemple algum aspecto temático de *Quarto de Despejo* e, com o auxílio do PowerPoint, apresentem para a turma as aproximações entre as obras. Essa abordagem temática também está presente na aula 04, quando se sugere a formulação, em trios, de perguntas sobre o enredo da obra literária para serem respondidas pelos colegas.

De acordo com a sequência, as aulas 09 e 10 são destinadas especificamente ao estudo do gênero textual da obra selecionada, o diário. Na aula 09, sugere-se focalizar as características

do gênero para, na aula 10, propor aos alunos a criação de um diário a partir da temática “a relação do aluno com a cidade que o envolve”.

A proposta do grupo se pauta, como se percebe na descrição das aulas sugeridas, na reflexão e discussão dos temas centrais da obra de Carolina Maria de Jesus: a marginalização da mulher negra, a pobreza, a “favela” enquanto espaço na cidade. Os alunos não trazem, na sequência didática, trechos da obra que fundamentariam essa discussão temática, nem exploram as construções linguísticas da obra como elemento estético. Essa ausência de uma proposta de trabalho mais aprofundado com a linguagem literária foi percebida também em outras sequências didáticas, conforme discutiremos após uma breve descrição das sequências didáticas dos outros grupos.

O segundo grupo apresentou uma proposta de prática do ensino de literatura com a obra *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, conforme se vê no Quadro 14, a seguir.

**Quadro 14** – Sequência didática – Grupo 02

	<b>ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA</b>	<b>PRINCIPAIS ASPECTOS ABORDADOS EM CADA TÓPICO</b>
<b>Grupo 02</b> <i>A moça tecelã</i>	Justificativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justifica-se a escolha do texto por ser uma obra inacabada que requer a participação criativa do leitor.</li> <li>• Trabalho docente: gênero textual “conto”, uso da metáfora, arte visual, debate de temas como a condição feminina e o poder sobre a própria vida.</li> <li>• Fundamentação: Cosson (2021).</li> </ul>
	Perfil da turma, duração da sequência e objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7º ano do EF-AF.</li> <li>• 02 aulas de 50 minutos.</li> <li>• Habilidades da BNCC.</li> </ul>
	Aula 01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivação – Biblioteca, procedimentos de pré-leitura.</li> <li>• Introdução – Apresentação da obra (capa e outros elementos paratextuais).</li> <li>• Leitura – Primeira página (compartilhada) e restante do livro (individual e silenciosa).</li> <li>• Compreensão – Percepções gerais e explanação do professor.</li> <li>• Dever de casa – Questionário com respostas escritas e em grupos.</li> </ul>
	Aula 02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerações sobre o dever de casa – Grupos apresentam as respostas e professor comenta.</li> <li>• Interpretação – representação em desenho.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A sequência didática do grupo 02 também se inicia com uma justificativa acerca da escolha da obra *A moça tecelã*: o fato de, segundo o grupo, a obra poder possibilitar o trabalho de mobilização da turma no envolvimento com a construção de sentidos, com a ideia de “tecer” os significados para uma obra com um acentuado nível de abertura. Semelhantemente ao

primeiro grupo, há desde a justificativa uma focalização do aspecto temático do livro literário, neste caso, a condição feminina na sociedade.

Diferentemente do grupo 01, que sugere atividades feitas em casa e na sala de aula, o grupo 02 propõe um trabalho que inicie na biblioteca. Na aula 01, os alunos seriam levados a esse espaço, onde teriam o primeiro contato com a obra, a sua capa e “outros elementos paratextuais” que o grupo não discrimina.

Nessa mesma aula e ainda na biblioteca, propõe-se que se faça a leitura coletiva da primeira página e, em seguida, a leitura individual e silenciosa do restante do conto. No momento posterior, sugere-se que o professor abra a possibilidade de os alunos apresentarem suas percepções em relação ao texto literário e, em seguida, faça uma explanação sobre a obra:

**Grupo 02 (*A moça tecelã*)** – “*O professor fará uma explanação dos pontos mais importantes do conto (metáfora, a condição feminina, o ato de tecer enquanto a vida acontece, ter o próprio controle da vida, o poder da escolha.*”

A sequência didática traz ainda um questionário a ser respondido pelos discentes, como Para Casa, entre as aulas 01 e 02. As perguntas se caracterizam por levar os alunos a reconhecerem aspectos do enredo e dos personagens da obra (*Como era a vida da tecelã? Qual era a personalidade dos personagens?, etc.*); a fazerem inferências a partir de elementos do texto literário (*Qual a relação entre os fios que a Tecelã usava e as coisas que aconteciam na vida dela?, etc.*); e a abordarem questões éticas e morais propiciadas pela leitura da obra (*O que você achou da atitude do marido da Tecelã? Ele estava sendo correto em explorá-la daquela maneira? Você acha que a Tecelã fez certo em se colocar em primeiro lugar?, etc.*). Uma das perguntas do questionário aborda a linguagem metafórica do conto, e solicita que se identifiquem metáforas na obra (*A metáfora é uma figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações. Na sua opinião, esse recurso foi utilizado no conto? Justifique.*).

Para a segunda aula, o grupo sugere que o professor retome as questões do Para Casa abrindo, a partir das respostas, a discussão com os alunos na sala de aula. Em seguida, propõe-se que os alunos façam um desenho relacionado à obra a partir da seguinte orientação: se tivessem a capacidade de materializar um desejo, como a moça tecelã fez, o que eles materializariam. Os desenhos seriam, então, apresentados ao restante da turma.

As duas aulas elaboradas pelo grupo 02 se apresentam a partir de práticas legitimadas pela escola: a aula expositiva, mesmo que depois de uma abertura para a fala dos alunos, o Para

Casa e sua correção e, para finalizar, uma atividade livre para além do conto, para o aluno externar sentimentos pessoais. A sequência focaliza o aspecto temático nas perguntas do questionário e explora a linguagem metafórica do texto separadamente: primeiro, trabalha-se o tema, depois aspectos conotativos da linguagem de modo desconectado. Dessa forma, assim como no primeiro grupo, percebe-se uma ausência de outras possibilidades de exploração da linguagem literária e sua associação com o tema da obra, por meio de um método que não favorece essa articulação: a pergunta e resposta a um questionário.

O grupo 03 elaborou uma proposta que focaliza mais a leitura da obra enquanto procedimento. O Quadro 15, a seguir, faz um resumo da sequência didática do grupo, que também selecionou *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.

**Quadro 15 – Sequência didática – Grupo 03**

	<b>ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA</b>	<b>PRINCIPAIS ASPECTOS ABORDADOS EM CADA TÓPICO</b>
<b>Grupo 03</b> <i>Quarto de despejo – diário de uma favelada</i>	Duração e público-alvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 08 aulas de 50 minutos.</li> <li>• 9º ano do EF-AF.</li> </ul>
	Introdução/Justificativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta a obra literária escolhida.</li> <li>• Apresenta a sequência como uma atividade que visa ao letramento literário, ao pensamento crítico e a debates sociais.</li> </ul>
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler a obra na íntegra.</li> <li>• Promover uma leitura estética da obra.</li> <li>• Possibilitar o debate entre os alunos.</li> <li>• Discutir a língua escrita da obra relacionando-a a questões sociais, políticas e estéticas.</li> <li>• Trabalhar o gênero diário.</li> <li>• Desenvolver uma leitura semiótica das ilustrações da obra.</li> </ul>
	Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma aula para pré-leitura.</li> <li>• Seis aulas para a leitura.</li> <li>• Uma aula para pós-leitura.</li> <li>• Espaços: sala de aula e casa do aluno.</li> </ul>
	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pré-leitura (aula 01) – Discussão acerca do título da obra, primeiro contato físico com a obra. Abordagem do gênero diário.</li> <li>• Leitura (aulas 02 a 07) – Leitura na integralidade da obra literária, alternando abordagens diferentes (leituras individuais ou de forma colaborativa), em casa ou na sala de aula. Elaboração de um diário de leitura individual. Levantamento e discussão de questões pelos alunos a partir da leitura.</li> <li>• Pós-leitura (aula 08) – Reflexão sobre a escritora e seu modelo de escrita; sensações durante a leitura. Discussão acerca da “acessibilidade” para se publicar um livro. Proposta da criação de um <i>e-book</i> com os diários de leitura.</li> <li>• Fundamentação: Kleiman (1989).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim como os dois primeiros grupos, a sequência didática do grupo 03 traz a justificativa da escolha da obra a partir da relevância temática e informa que as atividades foram pensadas com o objetivo de desenvolver o letramento literário, o pensamento crítico, o conhecimento do gênero diário e dos debates sociais em torno do tema. São apresentadas, então, propostas de 09 aulas que seguem a estrutura sugerida pela professora da disciplina observada.

Na aula 01, antes de os alunos lerem a obra, propõe-se a discussão sobre o título e que, em seguida, o livro passe de mão em mão, para os alunos terem um primeiro contato com a obra. A partir desse primeiro contato, haveria uma abertura para a discussão sobre as percepções iniciais, para, no momento posterior, abordar as características do gênero diário. No entanto, prevalece um tom genérico, sem que haja clareza em relação ao formato dessa abordagem do gênero – explanação do professor, discussão acerca do gênero a partir de conhecimentos prévios dos alunos?

Nas aulas 02 a 07, o foco recai sobre a leitura da obra e as interpretações, questionamentos e debates provenientes dessa leitura. Assim, aula a aula, o grupo vai sugerindo que o professor proponha a leitura, em sala, de alguns trechos do livro e indique a leitura de outros capítulos como tarefa a ser realizada em casa. Na aula 02, por exemplo, propõe-se que os alunos leiam em voz alta os quatro primeiros dias do diário, depois continuem a ler individualmente, ainda em sala, mais alguns trechos. A sequência propõe como atividade concomitante à leitura da obra a produção de um diário de leitura, em que os estudantes pudessem registrar suas percepções, dúvidas, reflexões a respeito do livro. Ao longo da descrição das aulas, o grupo também apresenta quais páginas deveriam ser lidas em casa ou na sala e que tipo de intervenções o professor poderia fazer, como no exemplo a seguir.

**Grupo 03 (*Quarto de despejo*)** – *“O terceiro encontro, assim como o anterior, começará com uma breve retomada por parte dos alunos quanto do educador acerca das discussões feitas na aula anterior, por meio de uma síntese oral do que leram, do que conversaram e do que deveriam ler como dever [de casa].”* (aula 03)

*“[...] os estudantes retornarão à prática da leitura individual e silenciosa, em que mergulharão na passagem que parte do dia 28 de junho e se estende até o dia 07 de julho [...]. Nesses intervalos, inclusive o docente lembrará a importância de se anotar os pontos apresentados que deverão constar no diário de leitura [...].”* (aula 04)

Ao longo das aulas, conforme o grupo propõe, o professor pediria que os alunos formulassem questões para debate em sala de aula – algumas vezes em grupos, outras individualmente – e essas questões seriam sempre discutidas em sala de aula. Na aula 06, destaca-se o fato de a sequência sugerir que os alunos fizessem a leitura de uma fotografia, presente na 8ª e na 10ª edição do livro, e a relacionassem com o verso escrito pela personagem no dia 28 de julho do diário. O grupo justifica essa atividade afirmando que ela proporcionaria aos alunos “ampliar a leitura de forma multimodal, [...] relacionar o texto escrito com o imagético e, ainda, com questões externas de caráter político e social”.

A aula 08, após o término da leitura do livro literário, tem o objetivo de levar os jovens leitores a refletirem sobre as suas próprias experiências. A sequência orienta que, nessa aula, seja feita uma reflexão em torno das possibilidades de pessoas de minorias, como Carolina Maria de Jesus, publicarem uma obra e a serem reconhecida. E, a partir dessa reflexão, o docente poderia propor que os alunos fizessem um *e-book* que reunisse os diários de leitura elaborados por eles durante as aulas anteriores. Com tal proposta, não se tem a clareza da aproximação entre a escrita desses dois tipos de diário, o literário, que reúne a vida de seu(sua) autor(a), como no caso de Carolina Maria de Jesus, e o diário de leitura, gênero pedagógico que reúne impressões do leitor no decorrer da leitura de um livro, como no caso da sequência didática. Mais uma vez, finaliza-se um projeto de leitura literária com um projeto de escrita, recorrência em práticas escolares de leitura supostamente pela evidência de sua materialidade.

As aulas propostas pelo grupo 03, assim como as do primeiro, trazem de maneira recorrente termos como denúncia social, linguagem da autora (oralidade x escrita), vivências pessoais. Logo, prevalece um tratamento da obra a partir da possibilidade de trabalho com os temas abordados e com a linguagem de Carolina Maria de Jesus, a qual revela aspectos ligados à sua condição social e ao gênero diário.

O grupo 04 apresenta uma sequência didática pensada para o trabalho com a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, conforme apresentado no Quadro 16.

**Quadro 16** – Sequência didática – Grupo 04

	<b>ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA</b>	<b>PRINCIPAIS ASPECTOS ABORDADOS EM CADA TÓPICO</b>
<b>Grupo 04</b> <i>Vidas secas</i>	Livro selecionado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vidas secas</i>, de Graciliano Ramos.</li> <li>• Romance regionalista.</li> <li>• Modernismo de 30.</li> </ul>
	Justificativa para a sua escolha	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clássico (desafio trabalhar).</li> <li>• Expansão dos horizontes culturais dos alunos sobre a temática.</li> <li>• Facilidade de leitura.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência estética e sensorial.</li> <li>• Particularidades de uma linguagem regionalista.</li> </ul>
	Objetivos da leitura do livro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores sociais, culturais e humanos.</li> <li>• Identidades, sociedades e culturas.</li> <li>• Compartilhamento de leituras.</li> <li>• Elementos narrativos.</li> </ul>
	Turma e duração	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9º ano EF-AF.</li> <li>• 07 aulas de 50 minutos.</li> </ul>
	Atividades de pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula 01 (Motivação).</li> <li>• Aula 02 (Introdução).</li> </ul>
	Atividades de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas 03, 04 e 05 (Leitura).</li> </ul>
	Atividades de pós-Leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula 06 (Reflexões).</li> <li>• Aula 07 (Interpretação).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O grupo 04 justifica que a escolha de *Vidas Secas* se deu pelo fato de a obra ser um clássico que permitiria a expansão dos horizontes culturais dos alunos sobre as condições adversas de sobrevivência propiciadas pelas secas e as desigualdades sociais. Outro argumento apresentado foi a de que a leitura seria fácil para os alunos, uma vez que o livro apresenta capítulos relativamente curtos. A experiência estética e sensorial e a possibilidade de abordar particularidades da linguagem regionalista também são aspectos apontados pelo grupo.

A primeira aula sugerida na sequência didática, destinada à motivação, conforme o grupo aponta, busca contextualizar para os alunos a temática da obra. Assim, o grupo sugere que se assista a dois curtas – *Calango Lengo: morte e vida sem ver água*<sup>31</sup>, de Fernando Miller, e *A saga da asa branca*<sup>32</sup>, de Silvana Delácio e Lula Gonzaga de Oliveira, produzido em 1979, que faz alusão à canção “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga. Tal como o grupo 03, o grupo 04 sugere como atividade a produção de um diário de leitura, em que os alunos possam registrar suas impressões e experiência literária para depois compartilhar com a turma.

Na segunda aula, a proposta é dirigida ao espaço da biblioteca e o foco é a capa de diferentes edições da obra literária. Segundo as orientações da sequência, os alunos observariam os recursos visuais das capas e possíveis ilustrações de diferentes edições presentes na biblioteca. O grupo faz a ressalva de que, caso a biblioteca não tenha esses exemplares, o professor poderia usar um material impresso ou mídia digital com as capas das obras e outras ilustrações. Uma série de perguntas acerca dos elementos visuais são apresentadas na sequência, mas não fica explícito se os alunos responderiam no caderno ou oralmente, individualmente ou em grupos. A aula termina com orientações para duas atividades: a elaboração de um glossário

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hj1fyV3pvSM>. Acesso em: 15 jul. 2023.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F0e0nG4mfNY&t=328s>. Acesso em: 15 jul. 2023.

com palavras desconhecidas ao longo das leituras e a indicação da leitura do capítulo 01 em casa, seguida de questões a serem respondidas no diário de leitura.

As aulas 03, 04 e 05 propõem a leitura da obra e a discussão de questões apresentadas pelo professor aos alunos. As questões da aula 04 seriam elaboradas pelos estudantes, em grupos, e, depois, discutidas em debate. Portanto, a dinâmica dessas aulas pode ser resumida nas seguintes etapas: leitura de alguns capítulos do livro na sala de aula; indicação de outras partes do livro para leitura em casa; e discussão a partir de perguntas elaboradas pelo professor ou pelos colegas. As perguntas sugeridas na sequência didática abordam aspectos ligados sobretudo à descrição dos espaços e das personagens e a fatos que compõem o enredo.

As duas últimas aulas aconteceriam após a leitura na íntegra da obra e são voltadas para reflexões sobre elementos temáticos e contextuais e para aspectos da recepção que tratam da experiência do aluno durante a leitura. O grupo sugere ainda que o professor leve os alunos a refletirem sobre a sua própria condição social observando aproximações ou distanciamentos em relação à obra literária. Essas aulas teriam ainda dois momentos de participação mais efetiva dos alunos: na aula 06, os estudantes fariam a entrega do glossário e a discussão sobre ele, e, na aula, 07, haveria a realização de um seminário cujo tema seria os aspectos sociais, econômicos e culturais da obra.

A sequência didática do grupo 04, assim como as dos outros grupos até agora apresentadas, traz poucas referências ao trabalho com a linguagem literária, com o foco em excertos do texto para um olhar mais detido sobre recursos expressivos e outros. Percebe-se uma ausência da exploração do trabalho com a linguagem literária, o estilo próprio do autor, com a tessitura textual e os efeitos de sentido das obras. Não há uma associação entre as temáticas e o trabalho estético implicado nas escolhas linguísticas, textuais, expressivas, que se evidenciam no modo como os temas são abordados nas obras. Nota-se um cuidado detalhista com procedimentos didáticos nas atividades de leitura, mas não se mostra como o professor poderia explorar os textos das obras literárias.

O grupo 05 seleciona para a sequência didática a HQ *O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon*, de Bertrand Escaich, Caroline Roque e Marko. A sequência também é organizada em pré-leitura, leitura e pós-leitura, conforme o Quadro 17.

**Quadro 17** – Sequência didática – Grupo 05

	<b>ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA</b>	<b>PRINCIPAIS ASPECTOS ABORDADOS EM CADA TÓPICO</b>
<b>Grupo 05</b> <i>O apanhador de nuvens</i>	Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo da leitura.</li> <li>• Habilidades BNCC.</li> </ul>
	Justificativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gênero – Outros tipos de histórias em quadrinhos (HQ).</li> <li>• Apresentar novos povos, diferenças sociais, cultura, relação com a seca.</li> </ul>
	Sequência didática básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 07 aulas de 50 minutos.</li> <li>• 7º ano do EF-AF.</li> </ul>
	Atividades de pré-leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação de sentidos.</li> <li>• Gênero: HQ.</li> <li>• Levantamento de hipóteses a partir do título e da linguagem visual.</li> <li>• Contextualização da obra.</li> </ul>
	Atividades de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura compartilhada e protocolada.</li> <li>• Biblioteca.</li> <li>• Fundamentação: Cosson (2006).</li> </ul>
	Atividades de pós-leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de uma HQ.</li> <li>• Leitura e comentário da HQ produzida por um colega.</li> </ul>
	Avaliação e acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processual.</li> <li>• Trabalho final (HQ).</li> <li>• <i>Feedback</i> do professor ao aluno.</li> </ul>

*Fonte: Elaborado pela autora.*

O grupo 05 inicia a sequência didática afirmando que a escolha da HQ se deu em razão de buscarem atrair o estudante para uma experiência estética e ao mesmo tempo divertida. A seleção da obra em questão, segundo o grupo, teve a intenção, ainda, de apresentar aos estudantes uma HQ que fugisse ao estereótipo desse gênero, como, por exemplo, não ter como protagonista super-heróis, favorecendo a ampliação da visão do aluno em relação às HQs. Essas colocações dialogam com as questões relativas a crenças dos licenciandos acerca dos estudantes do EF-AF, aspecto que já discutimos neste capítulo. Neste caso, projeta-se uma imagem de estudante sem acesso a outros tipos de produção cultural senão aquela que frequenta o mercado editorial.

A sequência didática se divide em 07 aulas. As duas primeiras, conforme apresenta o texto, seriam destinadas à pré-leitura, quando o professor deve apresentar o título do livro, a capa e outros elementos estéticos. Além disso, nessa aula o gênero propõe-se uma abordagem do formato HQ que se orienta para uma reflexão em torno da temática da obra, isto é, a posição das mulheres na sociedade, as relações de trabalho entre ricos e pobres que engendram relações de poder. O grupo faz essa descrição sem apresentar os procedimentos a serem feitos para atender a cada um desses objetivos.

As aulas 03, 04 e 05 são destinadas à leitura da obra, segundo a sequência, em sala de aula. O grupo 05 sugere a leitura compartilhada e protocolada, isto é, os estudantes leriam

coletivamente, fazendo pausas para discutir os trechos lidos e levantando expectativas para os próximos fatos. É interessante observar que, ao longo da descrição das aulas dedicadas à leitura, a sequência didática sugere que o professor faça “perguntas articuladas à apreciação estética da obra”, mas não aponta que elementos estéticos poderiam ser observados e trabalhados em sala de aula. Conta-se, assim, com uma participação do professor e com conhecimentos que supostamente ele já tem e que não são explicitados.

Outro apontamento do grupo 05 diz respeito à possibilidade de os alunos sempre apresentarem suas interpretações: “sempre pensando que as reflexões sobre a obra lida são livres e não necessariamente devem corresponder a uma interpretação fixa”. Em todas as sequências didáticas, aparece e é sugerida pelos grupos essa abertura para a exposição dos alunos, participantes ativos na construção de sentidos das obras. Tal procedimento será discutido mais à frente.

Para as atividades de pós-leitura, a sequência didática traz duas aulas, uma de produção de texto e outra de apresentação ou socialização do texto produzido. Sugere-se que os estudantes criem uma HQ sobre a organização da sociedade em que vivem, retomando aspectos temáticos da obra lida (posição das mulheres na sociedade, relações de trabalho etc.). Na aula seguinte, as HQs produzidas seriam trocadas entre os colegas e haveria um debate sobre as histórias. Como orientação para essas aulas, também vigoram os implícitos, pois não se apresenta um detalhamento necessário para a execução das atividades.

Por fim, a sequência recomenda, ao longo das sete aulas, uma avaliação processual que contemple a compreensão da leitura, a participação com comentários pertinentes aos debates propostos e a adequação da produção final ao gênero e tema solicitados.

A última sequência didática analisada aborda o livro *As crônicas de Fiorella*, de Vanessa Martinelli, e se organiza conforme apresentado no Quadro 18.

**Quadro 18** – Sequência didática – Grupo 06

	<b>ESTRUTURA DA SEQUÊNCIA</b>	<b>PRINCIPAIS ASPECTOS ABORDADOS EM CADA TÓPICO</b>
<b>Grupo 06</b> <i>As crônicas de Fiorella</i>	Turma/Ano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 7º ano do EF-AF.</li> </ul>
	Temas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito de crônica.</li> <li>• Cotidiano.</li> <li>• Autodescoberta.</li> <li>• Início da adolescência.</li> </ul>
	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconhecimento e percepção.</li> <li>• Função criativa e crítica dos livros.</li> <li>• Desenvolvimento de senso estético e reflexão acerca de diversidade de crenças, valores e comportamentos.</li> <li>• Gênero crônica.</li> </ul>
	Pré-aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de <i>handout</i>/folheto sobre o gênero crônica.</li> </ul>

	Aula 01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do livro: temas e gênero.</li> <li>• Roda de leitura: leitura colaborativa.</li> <li>• O que é ser adolescente.</li> </ul>
	Aula 02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de leitura.</li> <li>• Compartilhamento das impressões da leitura.</li> <li>• Identificação de ironias; linguagem.</li> <li>• Reflexão sobre família, valores, comportamento e visões de mundo.</li> </ul>
	Aula 03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de leitura.</li> <li>• Debate para identificar intertextualidades; relações na escola; diversidade, identidade e comportamento humano.</li> </ul>
	Aula 04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de escrita: compartilhamento de vivências do cotidiano.</li> </ul>
	Duração, recursos, avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04 aulas de 50 minutos.</li> <li>• Livros, folhas, canetas e lousa.</li> <li>• Avaliação de caráter formativo: todas as contribuições dos alunos ao longo das aulas. Produção escrita da crônica.</li> </ul>

*Fonte: Elaborado pela autora.*

O grupo 06, assim como todos os outros, privilegia a questão temática. Com o livro escolhido, segundo a sequência didática, dividida em 04 aulas, seria possível levar os alunos a refletirem sobre a adolescência e sobre o gênero textual crônica.

Na primeira aula, sugere-se que o livro seja apresentado aos alunos a partir de seu tema e que o professor indique como tarefa de casa a leitura da sinopse do livro. Nesse primeiro momento, há a indicação de que o professor inicie a abordagem a partir da condição de “ser adolescente”. Na primeira, segunda e terceira aulas, há a sugestão de que se utilize a roda de leitura, para que se faça a leitura compartilhada e colaborativa da obra e se abram espaços para a troca de impressões.

A aula 03, além da roda de leitura, traz também como sugestão um debate sobre a intertextualidade presente na obra – a sequência não a identifica –, sobre as relações interpessoais na escola e sobre aspectos ligados à diversidade, à identidade e ao comportamento humano da narrativa. Dessa forma, observa-se que o aspecto temático, mais uma vez, é colocado na centralidade do trabalho com a obra literária.

Na última aula, destinada à pós-leitura, é proposta uma atividade de escrita do gênero crônica. Inicialmente, de acordo com a sequência didática, o professor proporia a discussão sobre o gênero, com o objetivo de que os alunos compreendessem suas características. Em seguida, sugere-se que o professor apresente as orientações para a produção do texto. Assim, cada aluno, conforme aponta a sequência didática, elaboraria uma crônica sobre as temáticas que aparecem no livro – a adolescência, a relação com a família e os gostos pessoais –, texto a ser avaliado pelo professor.

#### 4.2.1. As experiências literárias como ponto de partida das aulas de literatura

A análise das sequências didáticas descritas anteriormente apontou algumas perspectivas comuns em relação à concepção dos licenciandos de Letras acerca de uma aula de literatura para o Ensino Fundamental. Uma primeira característica comum é a indicação da leitura na íntegra das obras escolhidas. Apesar de já muito discutida – a exemplo de Lajolo (1985, 2009), com os textos “O texto não é pretexto” e sua versão revisitada “O texto não é pretexto: será que não é mesmo?”, e Zilberman (2007), em “Letramento literário: não ao texto, sim ao livro” –, essa questão ainda se mostra significativa, porque revela, por parte dos licenciandos de Letras pesquisados, que a concepção de aula de literatura se distancia daquela em que a aula se dava a partir de fragmentos de obras, como antes era feito. Ao contrário, observa-se que esses discentes, possíveis futuros professores de Literatura, valorizam o contato direto com a obra e apresentam uma negação de práticas anteriores, em que o aluno da EB tinha contato apenas com trechos de textos literários, muitas vezes por meio do livro didático.

Em sentido convergente, as sequências didáticas produzidas pelos discentes da disciplina observada sinalizam uma visão sobre o ensino de literatura que centraliza a participação efetiva e constante dos alunos da EB. Essa abordagem, comum a esse grupo de licenciandos, mostra que eles apresentam uma concepção de aula de literatura que se distancia também daquela em que o professor era o centro da dinâmica do ensino, como aponta Cosson (2020) ao falar dos paradigmas moral-gramatical e histórico-nacional do ensino da literatura. Nesses modelos adotados amplamente no Brasil durante o século XX, partia-se do pressuposto de que o aluno era um mero receptor de aprendizados provenientes dos textos literários – como os aspectos morais, gramaticais e históricos – e seu papel era reverenciá-los e/ou memorizá-los.

Em todas as propostas das sequências didáticas analisadas, foram sugeridas aulas em que o professor deveria dar voz aos alunos e deixar que eles apresentassem suas expectativas em relação à leitura e as suas interpretações e impressões a respeito da obra literária. Na maior parte das propostas de ensino, a sugestão de promover uma roda de conversa ou um debate acerca do texto lido aparece como estratégia de ensino que, segundo os licenciandos, deveria focalizar a experiência literária.

Portanto, a indicação da leitura na íntegra, a não associação das obras literárias a estilos de época e essa abordagem mais dialógica proposta para as aulas de literatura corroboram a defesa de que a educação literária deveria se desvincular de um ensino tradicional historiográfico, por anos postulado pelos livros didáticos e encontrado nas salas de aula. Em seu lugar, há a ideia de que o

aluno deve ser levado a experimentar a literatura por meio do contato com as obras e elaborar seus sentidos a partir da própria experiência, de seu contexto, de sua história de vida.

Esse enquadramento do ensino da literatura, apesar de, no Brasil, ter sido amplamente negado durante anos, não é recente. Rosenblatt (2002 [1938]) defendia que o ensino de literatura deveria se centrar na experiência individual do aluno. Para a estudiosa, o leitor literário compreenderia as obras a partir da sua própria experiência literária anterior e da sua subjetividade.

O professor genuinamente interessado em ajudar seus alunos a desenvolverem um senso vital de literatura não pode, portanto, manter seus olhos fixos apenas nos materiais literários que está tentando oferecer a eles. Também deve entender as personalidades que vão experimentar esta literatura. Tem que estar disposto a encarar o fato de que as reações dos alunos serão inevitavelmente em função de seus próprios temperamentos e antecedentes. [...] a experiência primária do trabalho terá significado para ele [aluno] nesses termos pessoais e não em outros. Por mais imperfeitas ou errôneas que sejam, elas constituirão para ele o sentido atual da obra, mais do que qualquer outra coisa que ele repita docilmente sobre ela (ROSENBLATT, 2002 [1938], p. 77, tradução nossa<sup>33</sup>).

Assim, para a autora, o professor deve atentar para as impressões e a relação que os alunos estabelecem com as obras a partir das suas próprias experiências anteriores e no momento da leitura, e utilizá-las como “material” para as suas aulas. A pesquisadora defende que, por mais imaturas que sejam a leitura e as inferências feitas pelos alunos, seriam elas o primeiro material de trabalho do professor de Literatura. A partir dele é que o docente conseguiria levar o aluno a uma compreensão mais aprofundada e complexa.

Dentro dessa perspectiva, observamos que, em algumas sequências didáticas analisadas, o professor é apresentado, pelos discentes, como um mediador da leitura, o qual teria o papel de facilitar algumas interpretações, mas que deveria respeitar as interpretações dos alunos ou não “fechar” as possibilidades de leitura do texto a uma condução única. Alguns trechos das sequências didáticas exemplificam essa constatação:

**Grupo 01 (*Quarto de despejo*)** – “[...] o papel de mediador que tem o professor é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico dos indivíduos e cidadãos.”

---

<sup>33</sup> Do original: “El docente realmente interesado en ayudar a sus alumnos a desarrollar un sentido vital de la literatura no puede, entonces mantener fijos los ojos sólo em los materiales literarios que está tratando de ofrecerles. También debe entender a las personalidades que han de experimentar esta literatura. Tiene que estar dispuesto a hacerle frente al hecho de que las reacciones de los estudiantes se darán, de manera inevitable, en términos de sus propios temperamentos y antecedentes. [...] la experiencia primaria de la obra habrá tenido significado para él en esos términos personales y no en otros. No importa cuán imperfectos o erróneos sean, constituirán para él el significado presente de la obra, antes que cualquier otra cosa que repita dócilmente sobre ella” (ROSENBLATT, 2002 [1938], p.77).

*“[...] através das discussões propostas pelos próprios alunos(as), o(a) professor(a) poderá ‘costurar’ os pontos que julga essenciais em Quarto de despejo [...].”*

**Grupo 03 (Quarto de despejo)** – *“[...] o educador trará outras questões para a discussão com todos com foco no tema das denúncias sociais e do fazer literário presente na narrativa. Dentre elas, sugere-se: quais são as denúncias feitas pela narradora? Elas se repetem? Como o fazer literário é construído ao longo das entradas?”*

**Grupo 04 (Vidas secas)** – *“O professor atuará como um mediador em casos de dúvidas ou dificuldades de interpretações sobre o texto.”*  
*“Acompanhar a leitura dos alunos, fazendo questionamentos para a turma.”*

**Grupo 05 (O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon)** – *“Além disso, perguntas articuladas à apreciação estética da obra direcionariam a discussão, mas sempre pensando que as reflexões sobre a obra lida são livres e não necessariamente devem corresponder a uma interpretação fixa.”*

Nesses trechos, transcritos das sequências didáticas, observa-se que o professor é, então, apresentado como uma figura mediadora e facilitadora. Em alguns casos, o professor seria ainda um provocador para a reflexão crítica e a ampliação do entendimento do texto literário.

Essa perspectiva relativa ao docente de Literatura, a qual dialoga com as ideias discutidas por Rosenblatt (2002 [1938]), é defendida também por Langer (2005), que desenvolveu um projeto durante sete anos no Centro Nacional de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Literatura, em Albany, cidade do estado de Nova Iorque. A partir da ideia de “representações”, a pesquisadora argumenta que os alunos atribuem diferentes significados às obras conforme as diferenças sociais, históricas e culturais dos grupos a que pertencem. Mesmo em uma escola com alunos que a princípio parecem pertencer a um mesmo grupo social, é necessário considerar que há subculturas ligadas ao lar, ao bairro, à vizinhança e que, assim, os indivíduos teriam experiências variadas com a literatura.

Para Langer (2005, p. 22-23),

Representações são conjuntos dinâmicos de ideias, imagens, questionamentos, discordâncias, previsões, argumentações e intuições, relacionados, que preenchem a mente durante a leitura, a escrita, a fala, ou outra experiência em que esteja envolvida a aquisição, explicitação ou troca de pensamentos e conceitualizações.

A partir dessa ideia de representações, a autora defende que os alunos são sujeitos cujo pensamento é influenciado pelo grupo e pela história. Conseqüentemente, em relação à leitura,

vão atribuir significados diferentes às obras que lerem e, nesse sentido, o professor deveria oportunizar que essas diferentes compreensões se tornassem visíveis. A mudança que se instauraria ao transferir a oportunidade de fala do professor para o aluno possibilitaria o desenvolvimento de uma discussão autônoma que favoreceria e poderia ampliar a compreensão do aluno. O docente atuaria, nesse contexto, como um mediador. Dessa forma, os discentes seriam “responsáveis por suas próprias construções de representação, apoiando-se no texto, no seu próprio conhecimento e experiência, dos seus colegas e professora, para avançar em seus pensamentos” (LANGER, 2005, p. 78).

Nesse aspecto, tal abordagem também se relacionaria com a noção de letramento literário postulada por Paulino (1999), a partir das concepções dos Novos Estudos do Letramento. A literatura vai sendo apropriada enquanto linguagem quando os alunos, neste caso com a mediação do professor, e em diálogo com seus colegas, partem das experiências subjetivas com a literatura para pensar e repensar seu processo de compreensão de novos textos literários, da sua relação com a literatura.

Percebeu-se, entretanto, nas propostas de ensino, uma ausência do texto literário. Apesar de haver a indicação da leitura integral das obras literárias, as sequências didáticas se apresentaram como um conjunto de procedimentos a serem seguidos pelos professores, em que sempre se destaca a participação do aluno, mas sem uma exploração do texto literário, objeto das aulas. Em outras palavras, não se apresentam nas sequências didáticas exemplos de exploração dos textos literários escolhidos. Assim, o aspecto estético da linguagem, a linguagem literária, fica quase desaparecido nas propostas dos licenciandos. Dois grupos fazem uma rápida referência ao trabalho com a linguagem:

**Grupo 02 (*A moça tecelã*)** – “O professor fará uma explanação dos pontos mais importantes do conto (*metáfora, a condição feminina, o ato de tecer a vida...*)”

**Grupo 03 (*Quarto de despejo*)** – “[...] o professor poderá propor perguntas que se relacionem à oralidade do texto (*percebida tanto pela grafia de certas palavras como ‘puis’, ‘pirua’, ‘buatos’ e ‘fiscaes’ quanto por certas construções como ‘catei uns tomates’ e ‘o que eu acho esquisito é que’*) e ao seu tom de denúncia social. Trabalhar, nesse momento, temas como preconceito linguístico, diferenças entre língua escrita e língua falada, implicações dessa distinção no gênero diário e, ainda, certos estereótipos acerca das favelas e de seus moradores pode ser bastante potente.”

Os grupos 02 e 03, de maneira breve, sugerem que a linguagem seja trabalhada pelo professor. O grupo 02 faz um recorte da metáfora, mas não apresenta sugestões de como explorá-la junto aos alunos. O grupo 03 associa a oralidade presente na obra selecionada às questões sociais e ao preconceito linguístico, mas também não exemplifica como uma atividade nesse sentido poderia acontecer. Não há, portanto, uma exploração da linguagem e de seus recursos expressivos.

As obras literárias são, então, objetos das sequências didáticas quando, segundo os licenciandos, os alunos da EB devem lê-las e apresentar suas experiências. Concomitantemente a esse compartilhamento das experiências subjetivas, é proposta ainda a exploração da temática dos textos literários escolhidos em função de uma formação crítica do estudante. Assim, também é foco das sequências didáticas um trabalho com o enredo que, conforme defendem esses discentes do Curso de Letras, possibilitaria a formação social do aluno da EB. Esse aspecto já havia sido percebido na análise das resenhas literárias.

O papel do professor, apresentado inicialmente como de mediador, mostra-se também como uma ancoragem à reflexão crítica. Isto é, em um primeiro momento, o professor abriria a possibilidade de que os alunos apresentassem suas perspectivas e sentimentos em relação à leitura literária, mas haveria, por parte do docente, um direcionamento para discussões relativas à temática social que a obra apresenta. Alguns trechos das resenhas exemplificam essa constatação:

**Grupo 01 (*Quarto de despejo*)** – “[...] ressaltamos a importância de trabalhar problemáticas sociais que estruturam, sob vários aspectos, a própria realidade brasileira [...]. O professor, inclusive, desempenha papéis fundamentais nessa dinâmica, na medida em que, associando teoria e prática, é possível construir coletivamente uma sala de aula mais democrática, cujo aprendizado seja mais crítico.” (grifos nossos)

**Grupo 02 (*A moça tecelã*)** – “Na perspectiva do professor, a obra possibilita trabalhar com gênero textual, interpretação de texto, uso da metáfora (muito potente no conto), arte visual, debater sobre temas importantes como a condição feminina, o poder de decisão, ter o controle da própria vida.” (grifo nosso)

**Grupo 04 (*Vidas secas*)** – “Objetivos da leitura: Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos a partir do texto literário; estabelecer múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas considerando a autoria e o contexto social e histórico da produção.” (grifo nosso)

Observa-se, assim como nas resenhas literárias, que esse grupo de licenciandos em Letras vê na literatura a possibilidade da formação voltada para os aspectos sociais, identitários, ligados aos direitos humanos. Essa característica foi aqui discutida no tópico anterior, a partir das discussões de Candido (1995 [1988], 2023 [1965]), Rosenblatt (2002 [1938]) e Cosson (2020).

A ideia de que a literatura é espaço de formação crítica, ligada aos aspectos sociais e aos direitos humanos, se aproxima da concepção de que a escola é espaço de formação de cidadãos. Como já discutido no tópico anterior, a literatura faz parte dessa formação, mas seu ensino não se relaciona unicamente com essa perspectiva. O ensino da literatura se integra ao letramento literário do estudante da EB, promovendo a experiência literária a partir da indicação de obras literárias para leitura e contribuindo para o processo de apropriação dos recursos expressivos da linguagem literária. Intrínseca a essa experiência é a formação crítica do aluno, uma vez que a literatura se relaciona desde sempre à condição humana e ao que o cerca na sua existência.

#### 4.2.2. Atividades propostas nas sequências didáticas

A análise, até aqui, mostra que, de uma maneira geral, nas sequências didáticas, destacou-se a experiência literária como um aspecto norteador das aulas propostas e um espaço significativo para a formação crítico-social do estudante da EB a partir das temáticas das obras selecionadas para as aulas. As propostas tendem a dar ao aluno uma centralidade nas aulas, enquanto o professor é apresentado como aquele que mediará a leitura e, em algum momento, norteará as discussões para o aspecto social da obra.

Esse protagonismo dado ao aluno também emerge no último tópico que analisaremos nas sequências didáticas e que diz respeito à atividade proposta pelos grupos a partir da leitura das obras, conforme detalhado no Quadro 19.

**Quadro 19 – Atividades propostas**

<b>GRUPO</b>	<b>OBRA SELECIONADA</b>	<b>PÚBLICO</b>	<b>PROPOSTA DE ATIVIDADE</b>
Grupo 01	<i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>	9º ano	“Elaboração de um diário que retrate a relação de cada aluno com a cidade que o cerca.”
Grupo 02	<i>A moça tecelã</i>	7º ano	“Os alunos farão uma atividade sobre o texto que consiste em representar através de um desenho o que eles fariam se fossem a moça tecelã (se tivessem a

			<i>capacidade de materializar um desejo). Após isso irão apresentar para a turma e explicar o motivo da escolha.</i>
Grupo 03	<i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>	9º ano	<i>“[Os estudantes] escreverão, individualmente um diário de leitura, inspirado na forma observada em Quarto de Despejo: diário de uma favelada.”</i>
Grupo 04	<i>Vidas secas</i>	9º ano	<i>“[...] atividade continuada de acompanhamento da leitura [...]. Diário de leitura: explicar aos alunos o objetivo dessa prática, sua estrutura e funcionamento ao longo da sequência didática. Alertá-los sobre a importância de seus registros sobre o seu contato direto com a obra [...].”</i>
Grupo 05	<i>O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon</i>	7º ano	<i>“Os alunos serão divididos em grupo para produzirem uma história em quadrinhos sobre a organização da sociedade em que eles vivem.”</i>
Grupo 06	<i>As crônicas de Fiorella</i>	7º ano	<i>“Solicitar aos alunos a criação de uma crônica com limite máximo de três laudas nos moldes do livro As crônicas de Fiorella.”</i>

*Fonte: Elaborado pela autora.*

Como primeiro tópico de análise das atividades propostas pelos licenciandos nas sequências didáticas, focalizamos os grupos 03 e 04. Isso porque eles propõem a elaboração de um diário de leitura pelos estudantes da EB. Esse primeiro destaque se dá em razão de essa proposta dialogar com a perspectiva da experiência literária já vista nas sequências didáticas e discutida anteriormente.

O grupo 03, que desenvolveu sua sequência didática a partir da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, sugere a elaboração de um diário de leitura. Conforme consta na proposta, na primeira aula os alunos discutiriam o gênero textual diário, partindo das suas características mais tradicionais até as possibilidades de novos formatos que hoje se veem, por exemplo, nas redes sociais. Na segunda aula, seriam orientados a escreverem, durante o processo de leitura da obra literária, um diário de leitura, “inspirado na forma observada em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*”.

O grupo explica, então, que os alunos deveriam elaborar um diário, em formato tradicional ou virtual (usando, por exemplo, uma rede social), em que pudessem expressar sua experiência com a leitura da obra:

**Grupo 03 (*Quarto de despejo*)** – *“Esse diário poderá ser tanto físico quanto virtual, construído em plataformas como Twitter, TikTok, Instagram ou Padlet, de acordo com as vontades e as disponibilidades dos jovens. Independentemente do formato escolhido, é importante ressaltar que esse registro deverá ser feito em um espaço unicamente a ele dedicado [...], mas seria interessante que esses espaços fossem locais em que os estudantes pudessem anotar as próprias observações, dúvidas e comentários sobre a leitura a partir de um diálogo com o texto, explicitando (e explicando) o que gostaram, o que não gostaram, o que*

*lhes atraiu, as dificuldades que encontraram, os estranhamentos que tiveram, os pensamentos aleatórios que lhes vieram em mente no momento da leitura, as relações que puderam estabelecer entre a obra e outras que já leram, assistiram, ouviram e vivenciaram, os ensinamentos que aprenderam com o livro, as citações que mais lhe tocaram ou pareceram estranhas, etc.”*

O grupo 04, por sua vez, apresenta uma proposta similar. A sequência didática do grupo, desenvolvida em torno da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, também sugere que os alunos escrevam um diário de leitura, conforme mostramos no Quadro 19.

A elaboração do diário permite a construção individual de um texto em que os estudantes da EB possam registrar sua relação com a leitura. *A priori*, a escrita é mais livre e íntima, uma vez que, no diário, o escritor faz anotações para si mesmo. Logo, há a prerrogativa de que somente o autor lerá e poderá se expressar sem constrangimento acerca das suas impressões a respeito da obra.

Essa proposta evoca a experiência que ocorreu na França, a partir de 2001, quando os programas de ensino passaram a introduzir nos programas dos liceus a chamada “leitura cursiva”. Segundo Rouxel (2012), essa denominação refere-se a leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa. A pesquisadora relata que os alunos passaram a registrar suas reações diante do texto literário em diários de leitura, assim como os propostos pelos licenciandos, sujeitos desta pesquisa.

Esse modelo de leitura passou a ser utilizado na França para fazer frente ao método da leitura analítica, adotada na década de 1990 nas escolas daquele país, conforme explica Rouxel (2012). Nessa perspectiva, intencionava-se formar um leitor capaz de fazer leituras objetivas e obedecendo a regras de interpretação, que muitas vezes se distanciavam daquelas que os estudantes faziam de forma pessoal.

Rouxel (2012, p. 280) explica que a adoção da “leitura cursiva” não se trata de renunciar ao estudo formal da obra, mas de acolher as impressões e os sentimentos dos estudantes, aceitando as manifestações de suas experiências estéticas. A leitura analítica seria, nesse sentido, alimentada pelas experiências subjetivas dos alunos.

Dessa forma, a proposição da escrita de diários de leitura pelos grupos 03 e 04 aparece como uma continuidade da valorização da subjetividade dos estudantes da EB, vista nas sequências didáticas. O grupo 03 propõe que o professor mescle momentos de leitura individual (em casa) e compartilhada (na sala de aula) e que lembre sempre que os alunos devem, ao longo desse processo, fazer suas anotações no diário de leitura. Para os momentos em que a

leitura é feita em casa, os licenciandos sugerem pequenas atividades concomitantes à escrita do diário, como a elaboração de perguntas a serem apresentadas e debatidas com os colegas.

Assim, percebe-se que o grupo 03 busca alternar momentos de intimidade entre o aluno e a obra literária com ocasiões para compartilhamento das impressões e das questões emergentes da leitura. Em algumas oportunidades, há também um direcionamento do objetivo da leitura, como na aula 04, quando se sugere que o debate entre os alunos focalize as denúncias sociais propostas pela narradora.

Observa-se, então, que o grupo 03, ao mesmo tempo que busca abrir espaço para a subjetividade do estudante e para o diálogo da turma, também persegue os objetivos descritos no início da sequência didática:

**Grupo 03 (*Quarto de despejo*)** – “*A fim de pensar em uma atividade de leitura que vise o letramento literário, o pensamento crítico, o contato com o gênero diário e debates sociais [...].*”

O grupo 04, por sua vez, indica a elaboração de um diário de leitura na primeira aula, em que o professor deveria explicar o objetivo da escrita desse texto, destacando sua utilização nos momentos de compartilhamento de suas experiências literárias. Na penúltima aula descrita na sequência didática, o docente é orientado a solicitar que os alunos compartilhem com a turma os diários de leitura. Esse movimento, entretanto, mostra que a concepção de diário de leitura que o grupo adota distancia-se da ideia de um texto de expressão íntima, por levar os alunos a exporem suas impressões de forma não opcional.

Outro aspecto que se observa no Quadro 19 relaciona-se ao fato de os grupos 01, 05 e 06 proporem atividades que dialogassem com o gênero da obra indicada para leitura.

O grupo 01, cuja obra indicada é também *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, após sugerir nove aulas em que se discutiriam a temática da obra, a vida da autora, o diálogo da obra literária com outros textos, propõe na décima aula que os alunos elaborem um diário a partir da sua relação com a cidade em que vivem. Diferentemente dos grupos 03 e 04, o diário sugerido pelo grupo 01 não é um diário de leitura, mas aproxima-se de uma concepção mais tradicional do gênero. Apesar de os licenciandos não deixarem claro o intuito da atividade na elaboração da sequência didática, este parece ser propiciar aos alunos uma aproximação com a experiência de Carolina Maria de Jesus, uma vez que, no relato de seu dia a dia, ela revela sua relação com a cidade em que morava, São Paulo, e mais especificamente com a sua comunidade. Assim, se na proposta com diário de leitura o centro é o leitor, nessa proposta de

desenvolvimento de um diário mais tradicional ganha centralidade a atividade de escrita, ou seja, o escritor.

O grupo 05, que elaborou a sequência didática a partir do livro *O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon*, sugere que, em um primeiro momento, antes mesmo da leitura da obra, o professor faça uma aula a respeito do gênero história em quadrinhos (HQ). Na penúltima aula da sequência didática, propõe-se a divisão dos alunos em grupos para a produção de uma HQ:

**Grupo 05 (*O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon*)** – *Nesse momento, eles colocarão em prática o que aprenderam sobre o gênero quadrinho, dessa forma, alguns fatores devem ser observados, com o auxílio do professor: uso da linguagem verbal e visual, personagens, formato dos quadrinhos, cores e distribuição dos elementos na página. A aula pode ser realizada na sala de aula, mas uma outra opção, caso seja possível, poderá ser feita no laboratório de informática, com o auxílio da plataforma StoryBoard That, que permite criar histórias em quadrinhos online.*

De forma similar, o grupo 06, cuja sequência didática é elaborada em torno do livro *As crônicas de Fiorella*, propõe que, em duas aulas, o gênero crônica seja explicado para que, ao final da leitura, seja solicitada aos alunos uma atividade de escrita utilizando o gênero e a temática da obra:

**Grupo 06 (*As crônicas de Fiorella*)** – *“Solicitar aos alunos a criação de uma crônica com limite máximo de três laudas nos moldes do livro As crônicas de Fiorella. O texto pode ter caráter humorístico ou sério, de acordo com a preferência do aluno, e pode abordar os seguintes temas: a - situações do cotidiano; b - pontos divertidos e pontos negativos da adolescência; c - meu núcleo familiar; d - coisas que amo fazer e coisas que detesto fazer.”*

As atividades propostas pelos grupos 01, 05 e 06 posicionam o ensino de literatura em um espaço de aprendizado de competências e habilidades ligadas aos gêneros textuais. Isto é, parece haver uma secundarização da leitura em função de uma produção escrita. Essa abordagem em que a leitura culmina em uma atividade de escrita, na qual será possível avaliar se os alunos apreenderam as principais características de um gênero, aproxima-se de uma tradição observada nos livros didáticos de Língua Portuguesa. É comum que, nos livros didáticos, principalmente do EF-AF, os capítulos se iniciem com a leitura de um texto de

determinado gênero, que tem as suas características trabalhadas ao longo das atividades e, ao final, seja proposta uma produção textual com a utilização daquele gênero.

As análises das sequências didáticas confirmaram, em muitos momentos, questões já suscitadas nas análises das resenhas produzidas pelos licenciandos. As duas atividades mostram algumas características que marcam as concepções de ensino de literatura dos discentes da disciplina que observamos.

Retomando, resumidamente, os aspectos discutidos ao longo deste capítulo, destacamos que as resenhas mostraram uma preferência por obras consideradas cânones de circulação escolar. Nas sequências didáticas, 03 dos 06 grupos mantiveram esse cânone no planejamento das aulas: os grupos 01 e 03, com *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, e o grupo 04, com *Vidas secas*. Os outros três grupos propuseram aulas em torno de livros infantojuvenis: *A moça tecelã*, *O apanhador de nuvens – uma aventura no país Dogon* e *As crônicas de Fiorella*. Essas escolhas, tanto nas resenhas quanto nas sequências didáticas, foram ainda justificadas pela possibilidade de os alunos da EB se sentirem mais confortáveis com a leitura dessas obras, uma vez que os licenciandos apontam que esses seriam livros de linguagem menos complexa e mais acessível a estudantes da EB.

Também a partir de uma visão pré-concebida acerca do estudante da EB, os licenciandos usaram como critério de escolha da obra literária livros que estabelecessem diálogo com outras mídias, como filmes, músicas e vídeos do YouTube, ou obras de linguagem mista.

Na elaboração das sequências didáticas, os livros literários ganharam centralidade enquanto material a ser utilizado pelo professor. A leitura literária foi indicada de forma integral e um aspecto que se destacou foi a convergência entre as propostas de ensino, que traziam sugestões de aulas de literatura em que se desse espaço para o aluno da EB se expressar, apresentando suas impressões em torno da obra literária. Essa perspectiva de ensino de literatura coloca em primeiro plano a experiência literária do estudante.

Nesse sentido, o professor, em um primeiro momento, foi colocado no lugar de mediador entre aluno e obra literária, para, depois, conduzir uma leitura que focalizasse o aspecto temático das obras e as questões sociais que elas suscitassem. O forte teor social das obras, aspecto que regeu as escolhas, foi outro ponto de destaque. Tanto nas resenhas quanto nas sequências didáticas, os licenciandos evidenciaram que as possibilidades de formação humana, social e crítica foram critérios de seleção das obras literárias indicadas nas atividades.

Esses aspectos serão retomados a seguir, nas Considerações Finais, em que trataremos as conclusões deste estudo. Faremos uma discussão integral de todos os elementos analisados nos capítulos anteriores, considerando as trajetórias, os saberes e as concepções em torno do ensino

de literatura que as propostas de ensino (resenhas e sequências didáticas) dos licenciandos participantes desta pesquisa evidenciaram.

## O QUE DIZER DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE LITERATURA NESTAS CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Esta pesquisa surgiu, como relatado na “Apresentação”, de um desejo de entender como um estudante do Curso de Letras, possível futuro professor de Literatura, concebe o ensino de literatura. Considerando as tensões que marcam a história do ensino da literatura no Brasil, apresentadas no capítulo I, nosso objetivo central foi o de compreender **trajetórias, saberes e concepções acerca do ensino de literatura revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação** e que poderão atuar como professores de Literatura.

Para isso, partimos das discussões empreendidas acerca do letramento (STREET, 1984, 2012, 2014; SOARES, 2006 [1998]) e focalizamos o letramento literário (PAULINO, 1999; PAULINO; COSSON, 2009; SOARES, 2011; entre outros) como aporte teórico para uma reflexão a respeito da formação do licenciando em Letras e de suas perspectivas em relação ao ensino de literatura na EB.

Inicialmente, fizemos um breve histórico da escolarização da literatura no Brasil. Nos últimos 60 anos, empreenderam-se no país discussões que colocaram no centro dos debates diferentes perspectivas acerca do ensino de literatura. No capítulo I, trouxemos essas tensões, mostrando que diferentes abordagens da literatura foram sendo utilizadas nas últimas décadas, desde a busca por superar o uso pragmático da literatura na escola – antes voltado para a formação gramatical e moral do aluno – até as perspectivas mais atuais, que colocam o livro literário e o leitor no centro da educação literária.

O letramento literário, concepção fortemente presente nos documentos oficiais que orientam o ensino do país, e proveniente dos estudos do letramento, aloca a educação literária no horizonte em que as práticas sociais em torno da literatura deveriam ganhar espaço nos contextos de formação literária. Entretanto, alguns pesquisadores, conforme discutimos no capítulo I, ainda apontam a apropriação dessa abordagem como um processo desafiador para as instituições de ensino.

Esse desafio pode estar relacionado a uma certa dicotomia que marca as discussões em torno do ensino da literatura: focalizar os saberes em torno da literatura ou a experiência literária? Assim, algumas questões que trouxemos para discussão e retomamos nestas considerações finais são: A formação docente toma a literatura como um campo de conhecimentos e saberes sem excluir a dimensão da experiência estética da literatura? Como as práticas de leitura literária se fazem presentes na formação docente, considerando-se os

diferentes aspectos do ensino da literatura, que inclui saberes ligados à linguagem literária, saberes teóricos, saberes contextuais e a experiência literária? As projeções que os licenciandos em Letras fazem da sua futura atuação como docentes contemplam os diferentes aspectos envolvidos na leitura literária?

A análise de dados desta pesquisa começou, desta forma, com um exame da Matriz Curricular do Curso de Letras participante desta investigação, ainda quando este trabalho era um projeto. Na matriz curricular de 2018, destacam-se principalmente dois aspectos: a criação da disciplina “Fundamentos Metodológicos do ensino de Português: prática do ensino de literatura”, separando-a dos outros aspectos envolvidos no ensino de Português; e a entrada das disciplinas “Seminário de leitura: literatura clássica” e “Seminário de leitura: literatura de línguas modernas”.

O primeiro destaque se relaciona ao fato de o ensino de literatura ficar mais evidenciado no currículo do curso, ainda que explicitamente em apenas uma disciplina: “Fundamentos Metodológicos do ensino de Português: prática do ensino de literatura”. A análise do cronograma dessa disciplina evidenciou que foi feito um recorte em torno de três temáticas centrais: letramento literário, formação de leitores e escolarização da literatura. O enfoque dado, segundo o cronograma e conforme pudemos constatar nas aulas observadas, é a compreensão do espaço da literatura na escola, a discussão a respeito da abordagem feita da literatura, a reflexão em torno de critérios de seleção de obras literárias para a EB. Nesse sentido, a disciplina oferece aos estudantes do curso de licenciatura em Letras um espaço para a discussão de aspectos práticos da docência de Literatura.

O segundo destaque relaciona-se ao fato de as disciplinas intituladas como “Seminário de leitura” terem como objetivo promover a leitura de obras e o debate em torno de livros literários. Esse último destaque sinaliza um movimento de promoção da experiência literária.

Essa mudança é significativa por duas razões principais. A primeira refere-se ao fato de que o Curso de Letras recebe alunos cuja experiência literária é heterogênea, conforme observado na análise de dados do capítulo III. A segunda diz respeito ao enfoque do ensino de literatura a partir da perspectiva do letramento literário – que supõe a leitura literária.

A segunda razão dialoga com a questão que propomos para debate: a formação docente do futuro professor de Literatura considera, para além dos saberes literários, a experiência literária do licenciando? Ainda que não possamos responder integralmente a essa questão, observamos que o curso participante da pesquisa, na mudança da matriz curricular, coloca a leitura literária em destaque ao desvinculá-la de disciplinas cujo objetivo central são os

conhecimentos teóricos ou contextuais – como a Teoria Literária ou Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa.

Esse movimento parece-nos ainda significativo por oportunizar ao futuro docente a leitura de obras a que possam não ter tido acesso e/ou que não estivessem nas suas preferências pessoais, mas que são importantes para um profissional de Letras. Apesar de as ementas não sinalizarem especificamente os títulos lidos ao longo das disciplinas, elas descrevem que “os alunos são estimulados e orientados a interagir criticamente com obras consideradas fundamentais para a Literatura Clássica (grega e latina)/para a Literatura de línguas modernas”.

A importância desse movimento é evidenciada também pelo fato de que, conforme constatamos nas análises apresentadas no capítulo III, há uma diversidade entre as experiências literárias dos alunos do Curso de Letras. Os participantes da pesquisa, ao responderem ao questionário e ao apresentarem memórias ligadas à leitura literária e à educação literária que vivenciaram, evidenciaram que têm perspectivas diferentes em relação à literatura.

As escolhas literárias ligadas à infância e à adolescência mostraram evidências relacionadas à questão geracional. Os estudantes com menor idade (entre 20 e 33 anos) citaram, em sua maioria, livros considerados *best-sellers*, muitas vezes não ligados ao contexto escolar, mas a outros circuitos sociais de leitura. Os estudantes de maior idade (entre 40 e 61 anos) tenderam a citar obras mais canônicas e de circulação legitimada pela instituição escolar.

As relações que os participantes da pesquisa estabeleceram com a literatura por meio da escola também se mostraram diversificadas. Ao apresentarem seus relatos, os licenciandos destacam principalmente a figura do professor. Alguns trouxeram relatos positivos, enquanto outros afirmaram não terem boas memórias do ensino de literatura na EB. Em ambos os casos, os participantes da pesquisa apontam a metodologia do professor ou a abordagem das obras como aspectos decisivos para a sua formação.

No caso dos que apresentaram relatos negativos, destacou-se a abordagem mais tradicional por estilos de época ou, de modo mais intuitivo e sem justificativa aparente, a não identificação do próprio participante com a literatura. Dentre aqueles que apresentaram relatos positivos, foram mencionadas atividades diversificadas, como a proposição pelo professor de leituras compartilhadas e rodas de conversa em sala de aula; obras marcantes indicadas pelos docentes; promoção de eventos como saraus, teatros, entre outras, e, mesmo de modo menos expressivo, o uso do livro didático na aula de literatura e o acesso à biblioteca na escola.

É interessante observar que, ao projetarem suas práticas como futuros docentes de Literatura, a maioria dos licenciandos, conforme exposto no capítulo IV, utilizaram como metodologia a proposição da leitura compartilhada e das rodas de conversa, práticas que

marcaram positivamente a memória de alguns deles. Assim, confirma-se nesse grupo de licenciandos não somente o aspecto já tratado por Tardif (2000) de que as memórias da EB do professor determinam a sua prática docente, como a perspectiva interacional que vem se disseminando em práticas escolares em aulas de literatura, em estreito diálogo com a concepção de letramento literário proposta por Paulino (1999).

Em relação à leitura literária na vida adulta e durante a graduação, observou-se que a maioria dos discentes participantes da pesquisa se consideram leitores, num quadro marcado pela heterogeneidade nos tipos de leituras preferenciais desses sujeitos. Dentre os livros ou estilos citados por eles, apareceram sem uma hierarquização *best-sellers*, obras canônicas e de circulação escolar, gêneros diversificados como poemas e HQs, bem como leituras mais voltadas ao campo profissional de atuação, como o caso de Mônica (23 anos), que relata estar privilegiando obras infantojuvenis para se preparar para a docência.

A heterogeneidade constatada na formação literária dos participantes da pesquisa constitui, conforme já discutimos, um desafio para os cursos de Letras. Nesse sentido, a inclusão de disciplinas como “Seminários de leitura”, já mencionada aqui, pode contribuir para a formação desses estudantes. Além de ser uma forma de garantir um repertório mínimo comum, para favorecer um diálogo entre estudantes e professores acerca de obras literárias, pode criar condições para que os leitores tragam experiências de leituras feitas anteriormente.

Outro desafio a ser enfrentado pelos cursos de formação de professores de Literatura diz respeito à afirmação de alguns alunos que negam a sua condição de leitores literários. Nas respostas ao questionário, 1/3 dos participantes da pesquisa se reconhecem como “não leitores”. As justificativas para essa autoavaliação negativa se vinculam principalmente a uma preferência pela linguística, ou a uma crença genérica e imprecisa de que têm dificuldades com a literatura, como foi citado por Juliana (21 anos) e Renato (40 anos), este último em relação à leitura de poesia.

Considerando-se que os participantes da pesquisa cursavam o 6º ou outro período mais avançado quando responderam ao questionário, surpreende que, mesmo já tendo passado pelas disciplinas iniciais de literatura no curso, ainda manifestassem dificuldades para enfrentar esse tipo de texto. Esse não reconhecimento, pelos próprios estudantes, de sua condição de leitores, durante o percurso de formação literária na universidade, pode ser um fator decisivo para a construção de uma imagem negativa como futuro professor de Literatura, o que se constata em outras pesquisas (SILVA, 2009; PAULINO *et al.*, 1999), que concluem que muitos professores de Português não se reconhecem ou não são reconhecidos como leitores habituais.

A falta de tempo ou de disposição para a leitura literária que se observa entre professores de Literatura se apresenta como um impasse na formação de leitores literários. Se a leitura é ausente ou se restringe a apenas algumas poucas obras, não se pode falar em uma bagagem de conhecimentos que constitua esse docente como um leitor literário, apto a formar outros leitores. Isso porque o professor que não possui repertório variado de leituras e não se considera um leitor literário terá dificuldades de lidar com diversos aspectos da sua profissão, tais como selecionar obras de literatura para indicar a seus alunos, explorar literariamente as obras lidas, trabalhar com o contexto e a linguagem literária vinculando-os à experiência estética, entre outros. Portanto, a formação de leitores fica comprometida ou acaba por se pautar em metodologias que se apegam excessivamente aos aspectos extraliterários, como a formação linguística ou apenas os aspectos contextuais. A formação literária desses futuros professores deveria supor uma diferenciação epistemológica quanto ao ensino de literatura, pois não se trata de acumular ou apreender conteúdos, mas, sobretudo na perspectiva do letramento literário, de se passar por experiências de leituras significativas que possam desencadear e garantir a sua continuidade para muito além daquelas que a universidade pode oferecer. Levar os estudantes, futuros professores, a entender essa especificidade da formação literária pode contribuir para a autoimagem dos estudantes de Letras, leitores em formação, cientes de que darão prosseguimento a um processo que não se esgota.

Complementando a nossa busca por compreender o percurso de formação literária dos participantes da pesquisa, também analisamos as leituras literárias de que eles se lembravam terem feito por indicação de professores do Curso de Letras. As respostas evidenciaram que há uma manutenção de autores e livros legitimados pela academia, como obras de Machado de Assis, Graciliano Ramos, Euclides da Cunha e outros clássicos da literatura brasileira e da literatura ocidental, indicando uma estabilidade de leituras consideradas importantes para a formação de um professor. No entanto, em menor número, notou-se, também, a abertura para a entrada de autores contemporâneos, como Roberto Piva, Ricardo Domeneck, escolhas que indicam preferências pessoais ou acadêmicas dos docentes.

Diante da heterogeneidade que marca as trajetórias literárias dos licenciandos, parece-nos adequada e necessária a manutenção de obras que caracterizam o estudo da literatura, e vê-se como uma possibilidade um trabalho que coloque em diálogo diferentes manifestações literárias, buscando levar os estudantes de Letras a compreenderem as possíveis articulações entre as literaturas que tradicionalmente alcançaram uma maior estabilidade no currículo com aquelas que aos poucos vão ganhando espaço na academia, constituindo referências marcadas

por uma maior rotatividade conforme interesses de pesquisa ou mesmo de movimentação editorial do momento.

As diversas experiências dos alunos de Letras apontam práticas de leitura literária que constituem experiências exemplares, que buscam desencadear outras experiências, a depender das condições criadas para o envolvimento do estudante. Assim, aliar experiências canônicas a outras de menor circulação acadêmica favorece a superação da expectativa de que exista um aluno padrão que chega ao Curso de Letras, pois os estudantes trazem seus próprios repertórios marcados também pela heterogeneidade e que precisam ser considerados. A formação de professores de Literatura, na concepção do letramento literário como prática cultural, formação que reconhece a diversidade e a legitimidade das práticas dos estudantes, deveria partir do pressuposto de que eles são leitores, afinal já cumpriram uma longa jornada escolar e social voltada para a leitura literária. Dessa forma, ao invés de se cogitarem formas de nivelamento das diferenças que eles trazem, deveria haver oferta de experiências literárias nas quais os estudantes possam se envolver, construindo sentidos a partir de seus próprios repertórios. Esse envolvimento dos leitores, realizado com base na escuta e não na recusa, é decisivo para a sua inserção na comunidade de leitores que se constitui na universidade e para a continuidade de sua formação literária. A partir dessa reflexão, as conclusões deste trabalho, mais do que respostas, lançam novas questões, e a que surge recorrentemente pode ser assim resumida: Os licenciandos em Letras têm suas práticas de leitura literárias consideradas pelos cursos que os formam?

Se a diversidade de experiências literárias dos estudantes do Curso de Letras é negada, e busca-se, na academia, ainda hoje, privilegiar um tipo específico de formação literária, corre-se o risco de pensar o letramento literário a partir de uma concepção autônoma do letramento. Nessa perspectiva, também o estudante de Letras, em sua prática futura, pode querer reproduzir o tipo de relação que se estabelece com o texto literário na escola, aquele que se restrinja a determinados tipos de leitura já institucionalizados que podem levar ao abandono do contínuo e infundável processo de formação literária.

Para compreender como os estudantes de Letras projetavam suas práticas de ensino de literatura futuras, analisamos, conforme apresentado no capítulo IV, as atividades elaboradas pelos participantes da pesquisa na disciplina “Fundamentos Metodológicos do ensino de Português: prática do ensino de literatura”. Elas tinham como meta a reflexão em torno da seleção de livros literários para estudantes da EB, a qual resultou na escrita de uma resenha e na produção de uma sequência didática que envolvesse a leitura literária de uma obra escolhida.

Apesar da heterogeneidade constatada nas trajetórias de formação literária dos participantes da pesquisa, ao selecionarem obras literárias que indicariam para alunos do EF-AF, os licenciandos revelaram uma preferência pelas obras canônicas de circulação escolar. Considerando-se que a seleção da obra e a produção da resenha se constituíam como uma atividade acadêmica da disciplina observada e que a atividade seria avaliada pela docente, uma primeira explicação pela preferência por livros reconhecidos e legitimados no meio acadêmico seria não se correr o risco de ter sua resenha mal avaliada.

Outra justificativa possível relaciona-se ao fato de que, sendo as obras escolhidas frequentemente utilizadas no espaço escolar, já se encontrariam disponíveis análises literárias que garantiriam um trabalho com lastro em outros textos de referência na escrita da resenha acerca desses livros.

Independentemente da real motivação na escolha desses títulos, ainda que sem uma intencionalidade explícita, a seleção que os discentes fazem desses livros reafirma o lugar do cânone escolar na formação docente e na atuação do professor de Literatura. Essas obras constituem-se assim como uma referência importante para o trabalho feito com o ensino de literatura.

Outro fato que se mostrou significativo na seleção de obras resenhadas como possível indicação para a EB foi a pequena presença de obras da literatura juvenil. Apesar de a atividade se destinar a pensar a indicação de obras literárias para alunos do EF-AF (6º a 9º ano), apenas quatro participantes da pesquisa resenharam obras que se enquadram no que se convencionou chamar literatura infantojuvenil. Esse fato dá indícios de uma ausência do trabalho com a literatura infantojuvenil ou juvenil no Curso de Letras em que esta pesquisa ocorreu, conforme constatado na análise da matriz curricular feita no capítulo II. Não se verifica nessa matriz um investimento em direção ao reconhecimento desse tipo de literatura, endereçada a jovens, que tem um histórico consolidado no mercado editorial brasileiro, e que ainda é pouco trabalhada em grande parte dos cursos de Letras.

A justificativa que se apresenta, em todas as resenhas, para a escolha das obras literárias seria a suposta facilidade da leitura do livro selecionado, conforme mencionado anteriormente. A repetição desse critério de escolha – uma linguagem fácil, acessível e fluida – pressupõe que os participantes da pesquisa possuam a crença de que o aluno do EF-AF não estaria apto a enfrentar leituras mais complexas. Associada a isso, a imagem do estudante do EF-AF construída pelos discentes do Curso de Letras nas resenhas é de uma predisposição ao apoio em outros produtos culturais relacionados ao livro. Assim, a maioria das resenhas trazem

associações das obras indicadas com vídeos, filmes, HQs, como um atrativo para que esse aluno se interessasse pelo livro literário.

O aspecto que mais sobressaiu na seleção das obras literárias, entretanto, foi a busca por temáticas que possibilitassem discussões de caráter social. Em todas as resenhas, destacou-se a temática social do livro literário como aspecto relevante para o trabalho em sala de aula. Os licenciandos evidenciaram nas resenhas que o trabalho que fariam com aquela obra literária escolhida, caso a indicassem para alunos do EF-AF, teria como objetivo principal a discussão das questões sociais apresentadas na obra.

Esse aspecto chamou nossa atenção porque um trabalho com a obra literária a partir da perspectiva estética, voltada para recursos expressivos da linguagem ou para o estilo dos textos, não apareceu com a mesma força. Alguns dos participantes da pesquisa fazem menção à linguagem literária, mas não aprofundam as possibilidades de um trabalho que associasse os diversos elementos da construção literária à temática, ao contexto e à própria linguagem.

Nesse sentido, a leitura das obras literárias teria como fim, segundo a maior parte das resenhas, a reflexão em torno de pautas sociais como a diversidade cultural, socioeconômica e racial, a justiça social e questões ligadas a orientação sexual e gênero e à violência contra a infância. Observa-se, assim, nas resenhas, uma forte concepção de ensino de literatura voltada para a formação crítica do estudante do EF-AF em detrimento de um estudo que articulasse as escolhas linguísticas ou propriamente o discurso literário aos temas.

Ao analisarmos as sequências didáticas, essa concepção de ensino de literatura volta a aparecer de forma significativa. Nesses trabalhos, os licenciandos puderam apresentar com maior riqueza de detalhes, aula a aula, o trabalho que fariam com as obras literárias selecionadas e que eles projetavam para o EF-AF.

Nas sequências didáticas, os licenciandos evidenciaram aspectos procedimentais como a valorização da leitura da obra na íntegra e da participação do aluno na construção dos significados atribuídos à leitura literária. Logo, ressaltou-se o aspecto metodológico e interacional dado às aulas planejadas pelos participantes da pesquisa.

De uma maneira geral, projetaram-se aulas em que os estudantes do EF-AF receberiam a indicação das obras literárias e fariam ora a leitura compartilhada desses livros, ora a leitura individual. Os professores, segundo as sequências didáticas, abririam espaços nas aulas para o compartilhamento das construções de significados, bem como para a manifestação de emoções vivenciadas ao longo da leitura.

Assim, entre as concepções observadas em relação aos modos de ler literatura, notou-se a valorização da leitura individual do aluno da EB e a interação em sala de aula. As sequências

didáticas traziam aulas em que se descreviam momentos de conversas e de compartilhamento das interpretações, oportunizado que os estudantes, mediados pelo professor, construíssem os sentidos da obra lida. Conforme discutimos no capítulo IV, essa perspectiva de aula de literatura não é uma novidade. Rosenblatt (2002 [1938]) e Langer (2005), por exemplo, são defensoras desse tipo de aula de literatura em que as individualidades e as construções em grupo sejam valorizadas pelo docente.

Essa perspectiva, acreditamos, dialoga também com o conceito de letramento literário proposto por Paulino e reforça a leitura literária como prática social, em que a linguagem literária vai sendo apropriada nas experiências subjetivas de cada indivíduo, sem desconsiderar que ele é um sujeito socialmente constituído. Isto é, sua experiência literária está marcada pelas relações que ele estabelece com os colegas, com o professor, com a escola, com outras pessoas e com a própria literatura.

Apesar de projetarem aulas em que se dê o espaço para a construção de sentidos pelos próprios alunos do EF-AF, os licenciandos pouco exploraram a linguagem das obras, bem como o enredo ou outros aspectos relativos aos estudos literários. Assim como nas resenhas, o enfoque nas sequências didáticas foi a temática e a discussão social possível a partir da leitura literária.

Dessa forma, as aulas de literatura projetadas pelos licenciandos da disciplina observada revelaram que concebem o ensino de literatura a partir de alguns aspectos recorrentes:

- a) a predominância de obras literárias de circulação escolar;
- b) a seleção de obras que se mostrem, do ponto de vista da linguagem, acessíveis aos estudantes do EF-AF;
- c) a integração da linguagem literária com outras linguagens, a partir da associação das obras literárias com filmes, músicas, vídeos do YouTube, ou da seleção de obras que apresentem linguagem mista, como as HQs;
- d) a leitura individual alternada com a leitura compartilhada;
- e) o espaço de interação em sala de aula para rodas de conversa acerca da leitura dos livros e para a construção dos significados;
- f) a abordagem dos aspectos sociais, culturais e de formação humana presentes nas obras literárias como objeto de ensino das aulas;
- g) a produção escrita de um produto durante ou após a leitura, como as sugestões dos grupos que trabalharam com o gênero diário e crônica.

Observa-se, portanto, que os participantes da pesquisa, do ponto de vista das escolhas das obras, optam por indicações seguras, menos arriscadas, e, do ponto de vista metodológico, tendem a uma abertura para uma perspectiva mais voltada para a recepção crítica na leitura literária. O primeiro aspecto, como vimos, fica evidenciado quando eles propõem, em sua maioria, por exemplo, a leitura de obras que tradicionalmente circulam no espaço escolar e a produção de textos a partir da leitura literária também de gêneros frequentemente trabalhados na escola (diário, crônica etc.). O segundo aspecto esteve presente na proposição de aulas mais dialogadas, na construção de sentidos em grupos e na sugestão de se valorizarem os sentimentos e as emoções dos alunos frente às leituras literárias.

A ausência de um maior foco na linguagem literária e nas tramas dos livros selecionados para as resenhas e para as sequências didáticas pode sugerir, como afirmamos anteriormente, uma insegurança e dificuldade do próprio estudante de Letras com aspectos da escrita literária intrínsecos aos livros. Assim, prevalece o enfoque do aspecto social das obras, tomado apenas como tema, sem uma articulação estreita quanto ao modo como ele é tratado, quanto às escolhas que o autor faz para alcançar determinados efeitos no texto literário.

Nesse sentido, e caminhando para um fechamento destas considerações finais, insistimos em algumas questões que ao longo desta pesquisa se destacaram: Que professores de Literatura o Curso de Letras quer formar? Que concepções de ensino de literatura marcam a matriz curricular? Como essas concepções projetam o ensino da literatura na EB? Como articular os saberes específicos da literatura com a experiência literária e com a formação docente nos cursos de Letras? Como lidar com as diferentes trajetórias literárias dos estudantes do Curso de Letras?

Se as respostas para essas questões mudam com a sociedade e a cultura ao longo do tempo, nossa vontade de continuar a formar leitores que possam verdadeiramente experimentar a arte literária não deve cessar. Para isso, é necessário que continuemos a dialogar e refletir sobre o letramento literário e a formação de leitores, campos para os quais esperamos ter trazido uma contribuição.

Esses questionamentos, já apontados por tantos outros pesquisadores, não serão respondidos por uma tese como esta, mas devem sempre estar no bojo das investigações que estudam o ensino de literatura e a formação dos professores que atuarão como formadores de leitores literários na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marta da Silva. **Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13128/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Marta%20A.%20VERS%c3%83O%20PARA%20DEPOSITO%20rev.%208-05-2014.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier da Anunciação. **O ensino de leitura literária nas vozes de professores de português recém-formados** (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/25167/Maria%20de%20F%c3%a1tima%20Xavier%20da%20Anuncia%c3%a7%c3%a3o%20de%20Almeida.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2021.

AMORIN, Elaine Cristina. **Leitores e leituras de Harry Potter: a recepção da série no meio virtual**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas, Letras e Artes). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4137/1/000180262.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BERETTA, Lolita Campani. **A literatura na escola: uma análise de projetos de docência desenvolvidos na formação inicial de professores** (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132352/000983583.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BLOMMAERT, Jan. Text and context. In: BLOMMAERT, Jan. **Discourse**. A critical introduction: Cambridge University Press, 2005. chap.3.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p.47-51.

BORELLI, Silvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção**. Literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: EDUC – Estação Liberdade, 1996.

BRASIL. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018 [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Enade 2017:** Letras – Português. Licenciatura. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/provas/2017/31\\_LET\\_POR\\_LICENCIATURA\\_BAIXA.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/provas/2017/31_LET_POR_LICENCIATURA_BAIXA.pdf). Acesso em: 4 jul. 2021.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res\\_CP\\_01\\_180202.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res_CP_01_180202.pdf). Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências (revogado pelo Decreto nº 8.752/2016). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.755%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202009.&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,continuada%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo). Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 6 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia/Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Resolução nº 3, de 26 de agosto de 2019. População residente segundo as unidades da federação e municípios. **Diário Oficial da União**, edição 166, seção 1, p. 374, 28 ago. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-3-de-26-de-agosto-de-2019-212912380>. Acesso em: 04 jan. 2024.

BUCCINI, Luciana Mara Torres; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura no Enade e a formação literária nos cursos de Letras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e09087, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/9087>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995 [1988]. p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. 3.ed. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda, 2000 [1959].

CANDIDO, Antonio. Estrutura literária e função histórica. *In*: CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Todavia, 2023 [1965]. p.201-226.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; CASTANHEIRA, Maria Lucia; MACHADO, Maria Zélia V. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a Universidade: diálogos possíveis para novas questões na Formação de professores** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123277>. Acesso em: 16 jan. 2021.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras** (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d52e1dcf-57cd-4351-a350-cb7d62d2cb5e/content>. Acesso em: 08 set. 2020.

CAVALCANTE, Rita de Cassia. **Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em letras de uma instituição pública de ensino superior do Sul do Brasil** (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/185998/001080729.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CBL. Câmara Brasileira do Livro. **Produção e vendas do setor editorial brasileiro**. 2020. Disponível em: [https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Vendas\\_2019\\_imprensa\\_.pdf](https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/Produ%C3%A7%C3%A3o_e_Vendas_2019_imprensa_.pdf). Acesso em: 03 fev. 2022.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infanto-juvenil, leitura e universidade. **Miscelânea**: Revista De Literatura e Vida Social, 2, 1995, p. 161-173. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/812>. Acesso em: 30 ago. 2023.

CECCANTINI, João Luís. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José C. Marques; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

CERTEAU, M. **La culture au pluriel**. 2. ed. Paris: Christian Bourgois, 1980.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

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

COSSON, Rildo *et al.* **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC – Editora da PUC-SP; Capes, 2018.

CRUZ, Juliana Votto. **Da sala de aula à prática docente**: o ciclo de formação do professor e o ensino de literatura nas escolas da rede estadual em Rio Grande, RS (Doutorado em História da literatura). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2016. Disponível em: [https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6972/TESE\\_Juliana\\_corrigida.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6972/TESE_Juliana_corrigida.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 08 set. 2020.

CULLER, Jonathan. Literary Competence. *In*: FREEMAN, Donald C (org.). **Essays in Modern Stylistics**. London; New York: Routledge, 1981.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.24, n.3, p.143-152, set-dez. 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum**, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização dos currículos dos cursos de formação de professores da Educação Básica no Brasil. *In*: PASTORIZA, Bruno dos Santos *et al.* **Reflexões e debates em Educação Química**: ações, inovações e políticas. Curitiba: Editora CRV, 2017. p. 95-106.

- DUARTE, João Ferreira. Cânone. In: CEIA, Carlos (org.) **E-Dicionário de Termos Literários**. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/canone>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- ECO, Umberto. **Pós-escrito a O nome da rosa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- ECO, Umberto. **Super-homem de massa**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FACULDADE DE LETRAS DA UFMG. **Seminário de leitura: outras literaturas de língua portuguesa (Ementa)**. Belo Horizonte, s.d. Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2422/91241/73088>. Acesso em: 14 dez. 2022.
- FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. **Memórias de leitura e de leitores (as) de literatura da Educação Básica: diálogos entre semiótica e letramento literário** (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1671/1/Gislene%20Pires%20de%20Camargos%20Ferreira%20-%20Tese.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.
- FICHTER-FILHO *et al.* A trajetória das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- FISCHER, Luís Augusto. O fim do cânone e nós com isso – passado e presente no ensino de literatura do Brasil. **Revista Remate de Males**, Campinas, v. 34.2, p. 573-611, jul./dez. 2014.
- FRANCISCO, Beatriz Masson. **Leitores e leituras de Harry Potter**. 2019. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: 10.11606 /D.8.2019.tde-19112019-171247. Acesso em: 08 jul. 2022.
- FRANCO, Ana Maria. **A disciplina prática de ensino de literatura na formação do professor** (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15399/1/Diss%20Ana.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- GATTI, Bernadete *et al.* **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOMES, Inara. Ensino da literatura: percurso de um debate. *In*: SUASSUNA, Livia. **Literatura e educação: temas em interface**. Recife: Ed. UFPE; São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. p.67-86.

GRAMSCI. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. **Alfabetismo no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 04 jan. 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: GMT Editores, 2020. Disponível em: [https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a\\_edicao\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_IPL-compactado.pdf](https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf). Acesso em: 15 dez. 2021.

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

JÜNKE, Buford H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro: Ed. Lidador, 1971.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças. **Revista eletrônica de educação**, v. 9. p. 389-412, 2015.

KRESS, Gunther. What is literacy?: resources of the mode of writing. *In*: KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003. p. 61-83.

LAGE, Micheline Madureira. **Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-854GYS/1/tese\\_micheline.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-854GYS/1/tese_micheline.pdf). Acesso em: 02 ago. 2020.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p.51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker. **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LAJOLO, Marisa. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. *In*: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (Orgs.). **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: Educ; Capes, 2018.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

LANGER, Judith A. **Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura**. Tradução de Luciana L. Rosa e Maria Lúcia B. Vargas. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

LEITE, Lígia C. M. **Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

- LINS, Osman. **Do Ideal e da Glória**: problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus editorial, 1977.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, M. Zélia V. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 417-437.
- MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 68-100.
- MAZANATTI, Vera Lucia. **Ensino de literatura brasileira em cursos de letras e formação de professores**: entre os discursos e as práticas (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123374>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto escolar. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- NECCHI, Vítor. A potencialização da leitura na era do audiovisual. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José C. Marques; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p.267-279.
- NODARI, Natália Rosa. **Entre a Teoria e a Literatura Queer**: um estudo em contos brasileiros contemporâneos. 2019. Dissertação (Mestrado em Literatura de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2019.
- OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. **História literária nos cursos de Letras**: cânones e tradições (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123277>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: **Anais do 22º Encontro Nacional da ANPED**. Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 1999.
- PAULINO, Graça *et al.* A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, 1999.
- PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v. 6, n. 5, p. 117-125, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v6i5.2842>. Acesso em: 17 mar. 2021.

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

PAULINO, Graça. A formação de professores leitores literários: uma ligação entre infância e idade adulta? *In*: PAULINO, Graça; ROSA, Cristina. **Das leituras ao letramento literário**: 1979-1999. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Editora Ática, 1999. p. 203-227.

ROSENBLATT, Louise. **La literatura como exploración**. México: Fondo de Cultura Económica, 2002 [1938].

ROUXEL, Annie. Prática de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan./abr., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vbgD8LhYCCYxjFYf93P4Kwq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros; LIMA, Sheila Oliveira. O Enade e a formação do professor de literatura. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, BA, v. 20, n. 2, p. 228-241, out./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordas/letras/article/view/4946>. Acesso em: 02 out. 2021.

SANTANA, Flávia Cristina de M.; PAULA, Enio Freire; PEREIRA, Patrícia Sândalo. Potencialidades da Resolução CNE/CP N° 02/2015 diante das (des)construções curriculares para a formação de professores(as) de matemática: insubordinações para (re)existir. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v. 19, Edição Especial, p.1-25, 2022. Disponível em: 10.37001/remat25269062v19id722. Acesso em: 17 mar. 2021.

SANTOS, Fabiano dos; NETO, José C. Marques; RÖSING, Tania M. K. **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Cânone/contra-cânone: nem aquele que é o mesmo nem este que é o outro. *In*: CARVALHAL, Tania Franco (Org.). **O discurso crítico na América Latina**. Porto Alegre: IEL: Editora da Unisinos, 1996.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente**: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6177/1/arquivotal.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José C. Marques; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2153>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SILVA, Luiza Tropicia. **A formação do leitor literário: um estudo de caso com leitores de Harry Potter**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006 [1998].

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRINA, Heliane Maria; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. Que professor de Português queremos formar? *In*: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, v. 1, 2001, p. 211-218. Disponível em: <https://www.abralin.org/site/wp-content/uploads/2020/02/Boletim-Abralin-N%C2%BA-25.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

SODRÉ, Muniz. **Teoria da literatura de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1985.

SOUSA, Soraya de Melo. **Formação inicial de professores de língua portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários** (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: [http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9334/Soraya%20de%20Melo%20Barbosa%20Sousa\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9334/Soraya%20de%20Melo%20Barbosa%20Sousa_.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 28 jun. 2022.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.) **Discursos e práticas de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian. A escolarização do letramento. *In*: STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. p. 121-44.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do curso de Letras: licenciatura**. Belo Horizonte, setembro de 2017. Disponível em:

[https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura\\_Projeto%20completo.pdf](https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf). Acesso em: 06 jan. 2021.

VALIM, Julio Pancrácio. **Mito, arte e educação**: o imaginário em Harry Potter. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: 10.11606/D.48.2014.tde-08122014-104552. Acesso em: 08 jul. 2022.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, L. M. History of Brazilian urban education: space and time in primary schools. *In*: PINK, William T.; NOBLIT, George W. (Eds.). **International Handbook of Urban Education**. Springer, 2008, p. 581-600. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7628819/mod\\_resource/content/2/VIDAL%2C%20D.\\_%20FARIA%20FILHO%2C%20L.%20M.%20A%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil\\_%20cultura%20e%20hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7628819/mod_resource/content/2/VIDAL%2C%20D._%20FARIA%20FILHO%2C%20L.%20M.%20A%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil_%20cultura%20e%20hist%C3%B3ria%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%281%29.pdf). Acesso em: 13 out. 2023.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.245-266.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola: entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/2704/2283>. Acesso em: 22 nov. 2022.

## ANEXOS

### ANEXO A – Ementa da disciplina “Teorias da poesia”

**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Letras**

*Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
Ai, palavras, ai, palavras,  
sois de vento, ides no vento,  
no vento que não retorna,  
e, em tão rápida existência,  
tudo se forma e transforma!*  
- Cecília Meireles

Rubens Corgozinho - rubensfcj@gmail.com  
2º semestre 2022

#### **TEORIAS DA POESIA** **Apoio pedagógico**

O presente curso propõe-se a fomentar debates e discussões em torno da poesia e suas manifestações. Essa forma de arte, de extrema relevância para os estudos literários, tem sido objeto de análise e estudo há séculos, de modo que a rica tradição do pensamento que parte do fazer poético merece especial atenção. Para dar conta de tais debates, serão utilizados textos já canônicos que dão conta dos aspectos que caracterizam a poesia e o poema, de autores como Octavio Paz e Jorge Luis Borges. Propõe-se a reflexão sobre as particularidades da poesia em oposição a outras formas de arte e sobre as especificidades que caracterizariam o poema de acordo com suas transformações dentro da história.

O curso terá seu desenvolvimento passando pela leitura de textos literários, poemas que constituirão o corpus de análise para proporcionar uma melhor reflexão a partir das questões colocadas pela teoria.

#### **1. Investigações sobre a poesia e o poeta**

- **1 05/09** Introdução à disciplina, combinados e programa. “Limites ao léu”, de Paulo Leminski.
- **2 12/09** “A linguagem poética”, de Décio Pignatari, “Inutensílio” e “Poesia: a paixão da linguagem”, de Paulo Leminski, “Para que serve a poesia”, Nelson Ascher.
- **3 19/09** “Poesia e poema”, Octávio Paz.
- **4 26/09** “O fim do poema” e “A ideia da prosa”, de Giorgio Agamben, “Poesia e prosa”, de Fernando Pessoa.
- **5 03/10** “Retórica, poética e poesia”, de Jonathan Culler.

#### **2. Investigações sobre o poema**

- **6 10/10** “Ritmo”, de Octávio Paz, “Ritmo” e “Rima”, de Décio Pignatari.
- **7 17/10** “A linguagem figurada”, de Maria Luíza Ramos, e “A metáfora”, de Jorge Luís Borges.
- **8 24/10** “A imagem”, de Octávio Paz.

### 3. Investigações sobre a modernidade

- 9 31/10 “A tradição da ruptura”, de Octávio Paz.

#### Observações e aspectos práticos:

- O curso será realizado de modo presencial na sala 4063, na Faculdade de Letras da UFMG às segundas-feiras das 11:30 às 13h, tendo carga horária de 15h.
- A primeira aula acontecerá no dia 05 de setembro de 2022.
- O curso estará aberto a modificações de bibliografia ao longo de seu andamento, de acordo com a demanda e apontamentos dos estudantes.
- As leituras complementares são aquelas dispensáveis para o acompanhamento geral do curso, porém relevantes para a compreensão mais ampla do panorama das discussões.
- A leitura prévia dos textos não é um pré-requisito para frequentar as aulas, porém é altamente recomendada.
- O certificado será garantido com 75% de frequência (presença e participação em atividades de 7 aulas atestadas pela assinatura da lista).
- Todos os textos da disciplina estão disponíveis no seguinte link:  
<https://drive.google.com/drive/folders/1OeVX10Qspj6UtKvoa9bE4CkuQpD-fHnO?usp=sharing>

#### BIBLIOGRAFIA OBRIGATÓRIA:

- AGAMBEN, Giorgio. *A ideia da prosa*. Lisboa: Cotovia, 1999. p.30-33.
- AGAMBEN, Giorgio. *O fim do poema*. Cacto, no. 1, São Paulo, agosto de 2002, p. 143-149.
- ASCHER, Nelson. Para que serve a poesia? In: *Folha de São Paulo*, 13 de jun. de 2005.
- BARTHES, Roland. O que é a crítica. In: *Crítica e verdade*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 157-163.
- BORGES, Jorge Luís. A metáfora. In: *Esse Ofício do Verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 29-49.
- CANDIDO, Antonio. A retórica tradicional. In: *O estudo analítico do poema*.
- CULLER, Jonathan. O que é teoria? In: *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. p. 11-25.
- CULLER, Jonathan. Retórica, poética e poesia. In: *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999. p. 72-83.
- LEMINSKI, Paulo. Limites ao léu. In: *La vie en close*. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 10.
- LEMINSKI, Paulo. Poesia: a paixão da linguagem. In: *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009. p. 283-386.
- LEMINSKI, Paulo. Inutensílio. In: *Ensaio e anseios crípticos*. Campinas: Editora Unicamp, 2012.
- PAZ, Octávio. Poesia e poema. In: *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986. p. 15-31.
- PAZ, Octavio. O ritmo. In: *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986. p.59-81.
- PAZ, Octavio. A imagem. In: *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986. p. 119-138

- PAZ, Octávio. A tradição da ruptura. In: *Os filhos do barro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. p.
- PIGNATARI, Décio. A linguagem poética. In: *O que é comunicação poética*. p.9-12. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- PIGNATARI, Décio. Ritmo. Métrica. Rima. In: *O que é comunicação poética*. p.21-38. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- PESSOA, Fernando. Poesia e prosa. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro: nova Aguilar, 1999.
- RAMOS, Maria Luiza. A linguagem figurada. In: *Fenomenologia da obra literária*. BH. Ed. UFMG, 2012.

#### **BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

- ARRIGUCCI JR, David. *Humildade, paixão e morte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2017.
- BORGES, Jorge Luís. *Esse Ofício do Verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Associação Editoria Humanitas, 2006.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.
- ELIOT, T.S.. *Ensaio*. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. São Paulo: Editora Cultrix, 1973.
- LOURENÇO, Eduardo. Pessoa ou o eu como ficção. *Metamorfoses-Revista de Estudos Literários Luso-Afro-Brasileiros*, v. 13, n. 1, 2015.
- PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- PAZ, Octávio. *Os filhos do barro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VILLAÇA, Alcides. *Passos de Drummond*. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

**ANEXO B – Cronograma da disciplina “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura”**

**UFMG / FaE / DMTE**

**Curso de Licenciatura em Letras – 1º semestre de 2021**

**Disciplina: MTE 241 - Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português:  
prática do ensino de literatura**

**Carga Horária: 60 h/a. Turma X/ Noite (segunda-feira)**

**Professora: dado omitido**

**e-mail: dado omitido**

**Monitora: dado omitido**

**e-mail: dado omitido**

**EMENTA**

*Letramento literário, formação de leitores e escolarização. Conceituação e estatuto da literatura na escola. Aspectos históricos e sociológicos da leitura literária. Práticas de leitura literária entre outras modalidades de leitura. Arte, pedagogia e mercado na literatura. Produção de textos literários e análise de obras. Análise, organização e produção de materiais pedagógicos relativos a projetos de formação de leitores literários em sala de aula, na biblioteca e na comunidade. Leitura literária, multiletramentos e multiculturalidade. Interculturalidade na formação literária.*

**OBJETIVOS**

**Geral:**

Proporcionar ao aluno do curso de Letras a compreensão de aspectos relacionados ao ensino de literatura na escola, seus significados, suas condições, funções e repercussões sociais, focalizando as práticas correntes e a produção da literatura para adolescentes e jovens.

**Específicos:**

- Refletir sobre a leitura literária na escola, seus usos, suas funções, suas especificidades no contexto de formação de leitores;
- Compreender o papel do professor como formador de leitores literários e mediador no processo ensino/aprendizagem da literatura;
- Analisar os processos de escolarização da literatura, resguardando a dimensão artística das obras literárias.

Aula	Data	Temas e Atividades	Textos
01	17/05 síncrona	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do conteúdo programático da disciplina.</li> <li>- Memórias do ensino de literatura: experiências pessoais.</li> </ul>	
<b>FÓRUM PERMANENTE</b>			Espaço permanente, aberto até o final de semestre, para debate de aulas gravadas; destinado a quem perdeu aulas síncronas. Cada aula perdida deve ser assistida, produzida uma síntese que será postada neste espaço.
<b>Fórum da aula 2</b> – Elaborar uma pergunta e um parágrafo síntese das discussões apresentadas no verbete e no vídeo da <u>aula 2</u> e postar no fórum dessa aula criado no Moodle.			Parágrafo síntese e pergunta. Vocês devem escolher uma pergunta postada pelo colega e responder no fórum. Procure responder a perguntas que não tenham sido comentadas ainda. Assim é possível contemplar todos os questionamentos.  - <b>DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 22/05.</b>
02	24/05 assíncrona	- Letramentos literários.	<p>FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade <i>et al.</i> (Org.). <i>Glossário Ceale</i>: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. BH; Ceale, 2016. (Verbetes: <b>Letramento, Letramento literário, Leitura literária, Experiência estética literária, Letramento escolar</b>). Disponível em: <a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes">http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes</a>.</p> <p><b>Vídeo:</b> Programa Vereda Literária: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=O9dPiiQjw20">https://www.youtube.com/watch?v=O9dPiiQjw20</a>.</p>
<b>Fórum da aula 3</b> – Postagem da síntese (fichamento, mapeamento, resumo etc.) do <u>texto referência</u> da próxima aula e de uma questão para reflexão.			Comentário sobre o capítulo 1 do livro <i>Cultura letrada</i> , de Márcia Abreu, e uma pergunta a ser respondida por um colega à sua escolha, lembrando de não endereçar perguntas a colegas que já foram interpelados por outro estudante.  - <b>DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 29/05.</b>
03	31/05 assíncrona	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A leitura no Brasil.</li> <li>- Leitura literária.</li> </ul>	<p><b>Texto referência:</b></p> <p>ABREU, Márcia. <i>Cultura letrada: literatura e leitura</i>. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. (capítulo 1).</p> <p><b>Leituras complementares:</b> <i>Retratos da leitura no Brasil</i>. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro.</p>

<b>Fórum da aula 4:</b> Elaborar questões sobre o texto referência para debate na aula síncrona do dia 09/06.			<p>Você deve elaborar uma questão e postar no fórum para subsidiar o debate na aula do dia 09/06, que será síncrona.</p> <p><b>- DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 05/06.</b></p>
04	07/06 síncrona	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A leitura no Brasil.</li> <li>- Leitura literária.</li> </ul>	<p><b>Texto referência:</b></p> <p>LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Livros didáticos, escola, leitura. In: <i>A formação da leitura no Brasil</i>. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 120-162.</p> <p><b>Vídeos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instituto Pró-livro (projetos premiados, que desenvolvem a leitura em diferentes espaços): <a href="https://www.youtube.com/channel/UCamI6wEORIfV00fi2G1ev9w">https://www.youtube.com/channel/UCamI6wEORIfV00fi2G1ev9w</a></li> <li>- João Luís Ceccantini discutindo o mesmo tema: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=y7G3HyZwvrE">https://www.youtube.com/watch?v=y7G3HyZwvrE</a>.</li> </ul>
<b>Fórum da aula 5</b> – Preparar uma síntese do texto referência da aula do dia 16/06 e comentar a postagem de 2 colegas à sua escolha.			<p>Selecione algum ponto relevante, polêmico ou pouco claro na síntese do colega e elabore uma reflexão.</p> <p><b>- DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 12/06.</b></p>
05	14/06 assíncrona	- Práticas sociais de leitura literária.	<p><b>Texto referência:</b></p> <p>COSSON, Rildo. A literatura em todo lugar. In: <i>Círculos de leitura e letramento literário</i>. São Paulo: Contexto, 2014.</p> <p><b>Leituras complementares:</b></p> <p>CATANI, Afrânio Mendes <i>et al.</i> (Org.). <i>Vocabulário Bourdieu</i>. BH: Autêntica, 2017. (verbetes: Campo, Campo cultural, Campo literário).</p> <p>FRAISSE, Emmanuel. Internet e literatura. In: MARTINS, Aracy Alves <i>et al</i> (Org.). <i>Livros &amp; telas</i>. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.</p> <p>LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Geração blogueira: a literatura na web. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha &amp; LIMA, Elizabeth Gonzaga de (Org.). <i>Modos de ler: oralidades, escritas e mídias</i>. Curitiba: Artes &amp; Letra, 2014.</p>
<b>Fórum da aula 6</b> – elaborar uma reflexão sobre o texto referência, a Lei 10.639, em diálogo com o texto de			Postagem da reflexão e da questão para subsidiar o debate na aula síncrona.

Magda Soares e uma questão para debate.			- DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 19/06.
06	21/06 síncrona	- A escolarização da literatura.  - Literatura e diversidade etnicorracial (Leis 10.639/03 e 11.645/08).	<p><b>Texto referência:</b></p> <p>KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças. <i>Revista eletrônica de educação</i>, v. 9, p. 389-412, 2015.</p> <p><b>Leituras complementares:</b></p> <p>SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. A. <i>et al</i> (Org.). <i>A escolarização da leitura literária</i>. Belo Horizonte: Autêntica / Ceale, 2001.</p> <p>COSSON, Rildo. A literatura escolarizada; Aula de literatura: o prazer sob controle. In: COSSON, Rildo. <i>Letramento literário: teoria e prática</i>. SP: Contexto, 2006.</p> <p>FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade <i>et al.</i> (Org.). <i>Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores</i>. BH; Ceale, 2016. (verbetes: <b>Literatura e diversidade cultural, Literatura indígena</b>). Disponível em: <a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes">http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes</a>.</p> <p>Lei 10.639/2003. Disponível em: <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm</a>.</p>
<p><b>Fórum da aula 7</b> – postagem de posicionamento, com base no texto referência da aula do dia 28/06, sobre a formação do leitor literário no ensino médio e o relato de uma experiência positiva de ensino de literatura que você vivenciou no EM. Pode ser alguma que tenha sido comentada no primeiro dia de aula: 19/05.</p>			<p>Escolha a postagem de 2 colegas para comentar. Lembre-se de prestigiar trabalhos menos comentados ou que não tenham recebido qualquer comentário ainda. Você pode escolher postar seu relato de experiência na forma escrita (500 palavras), em vídeo ou áudio de até 5 minutos.</p> <p>- DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 26/06.</p>
07	28/06 assíncrona	- Formação de leitores literários.	<p><b>Texto referência:</b></p> <p>FROEHLICH, Márcia. Formação do leitor no Ensino Médio: mitos e possibilidades. In: MARTINI, Marcus de <i>et al</i> (Org.). <i>Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina</i>. Santa Maria: UFSM, PPGL – Editores, 2016.</p>

		- Orientações para elaboração de Resenha literária. (será elaborado um vídeo com as orientações para a resenha).	<p><b>Leitura complementar:</b></p> <p>FIDELIS, Ana Cláudia &amp; COSSON, Rildo. Os (des)caminhos da literatura no Ensino Médio. In: MARTINI, Marcus de <i>et al</i> (Org.). <i>Literatura na escola: teoria, prática e (in)disciplina</i>. Santa Maria: UFSM, PPGL – Editores, 2016.</p> <p><b>Vídeo:</b> Rildo Cosson: “Literatura: a formação de um leitor todo seu”, no canal do CEALE: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eql">https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eql</a></p>
<p><b>Fórum da aula 8</b> – postagem de uma questão para subsidiar a discussão em aula.</p>			<p>Faça a postagem de uma questão e escolha uma publicada por um colega, deixando nos comentários um aviso de que você ficará responsável por debatê-la no dia da aula. Não vale escolher questão que já foi selecionada por um colega.</p> <p><b>- DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 03/07.</b></p>
08	05/07 síncrona	- A seleção de textos literários (qualidade, endereçamento e função).	COSSON, Rildo. Leitura literária: a seleção dos textos. In: <i>Letramento literário: teoria e prática</i> . São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-36.
<p><b>Fórum da aula 9</b> – postagem da síntese do texto referência e de uma questão para debate no fórum.</p>			<p>Você deverá postar sua síntese e uma questão para debate no fórum. Escolha dois colegas para responderem ao seu questionamento. As posições sobre o assunto podem ser divergentes.</p> <p><b>- DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 10/07.</b></p>
09	12/07 assíncrona	<p>- Processos de mediação da leitura literária.</p> <p>- Abordagens metodológicas do ensino de literatura.</p> <p>- Leitura protocolada; leitura</p>	<p><b>Texto referência:</b></p> <p>COSSON, Rildo. As práticas da leitura literária. In: <i>Círculos de leitura e letramento literário</i>. São Paulo: Contexto, 2004. p. 97-134.</p> <p><b>Leitura complementar:</b></p> <p>FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade <i>et al</i>. (Org.). <i>Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores</i>. BH; Ceale, 2016. (verbetes: <b>Leitura Expressiva, Leitura Literária</b>). Disponível em: <a href="http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes">http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes</a>.</p> <p><b>Vídeo:</b></p>

		expressiva; oficinas e outros. (Postagem de vídeo).	Palestra de Marisa Lajolo sobre mediação literária: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jbhXqGxfYLE">https://www.youtube.com/watch?v=jbhXqGxfYLE</a> .
<b>Fórum das aulas 10 e 11 (primeira versão)</b> – postagem das Resenhas Literárias.			Faça download de sua resenha e convide seus colegas de grupo para lerem e comentarem. Esse exercício de leitura servirá de subsídio para a escolha do livro que será utilizado para a elaboração da sequência didática. O arquivo deverá ser assim intitulado: aluno, ou seja, sua turma + nome da atividade + título do livro + seu nome.  - <b>DATA LIMITE PARA POSTAGEM DAS RESENHAS: 19/07.</b>  - <b>DATA LIMITE PARA COMENTÁRIOS SOBRE AS RESENHAS: 25/07.</b>
10	19/07 síncrona	- Seminário: Apresentação das Resenhas Literárias.	Debate sobre a escrita da Resenha e os critérios de seleção de livros literários na escola.
11	26/07 síncrona	- Seminário: Apresentação das Resenhas Literárias.	Debate sobre a escrita da Resenha e os critérios de seleção de livros literários na escola.
<b>Fórum das aulas 10 e 11 (2ª versão – opcional)</b> – postagem da versão final das resenhas.			Caso você tenha refeito sua resenha para ajustar critérios de elaboração, melhorar qualidade da redação ou das informações apresentadas, você pode repostá-la no fórum. Se não for de seu interesse, ou se não houver necessidade, não precisa refazer o trabalho e repostar nesse fórum.  - <b>DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 31/07.</b>
<b>Fórum da aula 12</b> – postagem de comentário sobre o texto referência da aula.			Faça a postagem do seu comentário sobre o texto e comente a postagem de 2 colegas. Procure comentar postagens que ainda não tenham sido comentadas.  - <b>DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 31/07.</b>
12	02/08 assíncrona	- O livro didático e outros recursos pedagógicos.  - Espaços de leitura literária: sala de aula, biblioteca, família e comunidade.	<b>Texto referência:</b>  RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no Ensino Médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In: PAIVA, Aparecida <i>et al</i> (Org.). <i>Leituras literárias: discursos transitivos</i> . BH: Ceale; Autêntica, 2008. p. 145-162.

		(Postagem de vídeo).	
13	09/08 síncrona	- Seminário 01: Organização e Produção de Atividades de Ensino de Literatura.	Apresentação (Grupos 1, 2 e 3) e debate a respeito das propostas de sequências didáticas planejadas.
14	16/08 síncrona	- Seminário 02: Organização e Produção de Atividades de Ensino de Literatura.	Apresentação (Grupos 4, 5 e 6) e debate a respeito das propostas de sequências didáticas planejadas.
15	Fórum da aula 15 23/08 assíncrona Postagem das sequências didáticas de ensino de literatura revisadas, após apresentação oral.		A postagem deve ser feita por apenas um representante de cada grupo.  O arquivo deverá ser nomeado da seguinte maneira: turmaXsequenciadidaticagrupox1antoniojoaquimlucasmarianaiarazelia, ou seja: sua turma + o título da atividade + a palavra grupo + o número do grupo + primeiro nome dos integrantes em ordem alfabética.  <b>- DATA LIMITE PARA POSTAGEM: 23/08.</b>

### **METODOLOGIA:**

- Aulas síncronas (gravadas) no Microsoft Teams (total: 16 h/a)

- a) Exposição da matéria, por dia de aula: 01 h/a x 4 = 4
- b) Debate, por dia de aula: 01 h/a x 4 = 4
- c) Apresentação de trabalhos: 08h/a

- Atividades assíncronas (total: 44 h/a):

1. Síntese e questões sobre textos de referência (individual, no Moodle – Tarefas) (20 h/a).
2. Produção de Resenhas Literárias (individual, no Moodle – Fórum) (12 h/a).
3. Elaboração de Sequências Didáticas de Ensino de Literatura (em grupo, no Moodle – Fórum) (12 h/a).

### **AVALIAÇÃO:**

Sínteses de textos e questões: 20 pontos

Resenha Literária: 30 pontos

Sequência Didática de Ensino de Literatura: 30 pontos

Participação: Seminários sobre Resenha Literária (Teams): 10 pontos

Participação: Seminários sobre as Sequências Didáticas de Ensino de Literatura (Teams): 10 pontos

OBS: Atividade entregue fora do prazo tem seu valor reduzido proporcionalmente aos dias de atraso.

## **ORIENTAÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES ASSÍNCRONAS:**

### **1. Síntese e questão sobre os textos de referência**

Elaboração de uma síntese, na forma de fichamento, mapeamento ou resumo, do texto de referência indicado para a aula considerada. O texto não deve ultrapassar o limite de 5.500 caracteres (com espaço). Juntamente com o texto deve ser indicada uma questão (dúvida geral sobre o tema, aspectos específicos de compreensão, eventuais aspectos ambíguos do texto, inferências sugeridas etc., conforme solicitação na descrição no cronograma ou no fórum). As questões serão objeto de discussão e debate na respectiva aula ou entre os colegas no fórum.

### **2. Resenha Literária**

O objetivo geral da Resenha Literária, na disciplina de Fundamentos, é o de possibilitar a discussão sobre critérios de seleção de livros de literatura, bem como avaliar sua pertinência para o ensino de literatura no nível de Ensino Fundamental (anos finais).

Em se tratando de um gênero textual que circula socialmente, uma resenha é um texto em forma de síntese que expressa a posição do seu autor, analisando, recomendando ou não, fazendo citações ou não, sobre uma determinada produção cultural como, por exemplo, um livro, um filme, peças teatrais, exposições, shows etc.

No caso da Resenha Literária em questão, sobre livros indicados para fins escolares, ela deve contemplar uma apresentação resumida da obra e suas características gerais, bem como uma explicitação dos critérios de seleção utilizados (estético-literários e pedagógicos). Não se trata, portanto, de apenas uma crítica literária a respeito da obra selecionada, **é preciso analisá-la no contexto do ensino de literatura na educação básica.**

A Resenha deverá estar de acordo com as normas apresentadas abaixo. Eventualmente, poderá, a critério do seu autor (aluno/a da licenciatura em Letras), ser destinada ao projeto de extensão “A Páginas Tantas”, do GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário, da Faculdade de Educação, e ser publicada no site do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Para tanto, a Resenha será avaliada e selecionada por uma Comissão do GPELL.

*Formatação:*

- **Fonte:** Times New Roman, 12, texto justificado.
- **Espaçamento:** 1,5.
- **Margens:** superior e direita: 2,5 cm; inferior e esquerda: 3,0 cm.
- **Título da Resenha:** em itálico, negrito e centralizado.
- **Foto da capa do livro indicado:** centralizada, abaixo do título.
- **Referência bibliográfica:** de acordo com a ABNT, localizada abaixo da foto da capa, alinhada à direita.
- **Parágrafo:** sem recuo, com um espaço entre parágrafos.
- **Autor da Resenha (aluno/a):** alinhado à esquerda, ao final do texto, com identificação [exemplo: Aluno de Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: Prática de Ensino de Literatura / FaE / Letras / UFMG].
- **Tamanho:** Máximo: 5.500 caracteres (com espaço).

*Elementos de composição:*

- **Quem escreve (enunciador / ponto de vista):** licenciando de Letras, eventual futuro professor de Literatura na educação básica.
- **Para quem se escreve (enunciatário):** alunos e professores da educação básica e da EJA; eventualmente, público geral do site do CEALE.
- **Para que se escreve (objetivo):** indicação de livros de literatura para leitura dos alunos (anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano; Educação de Jovens e Adultos). Antes de iniciar a escrita, escolha a série para a qual você vai escrever sua resenha e foque nesse público. Você pode se auxiliar pelas habilidades de BNCC.
- **Sobre o que se escreve (repertório):** o que for pertinente para os objetivos da Resenha e de acordo com as características do livro, dentre os seguintes aspectos:
  01. As condições materiais do livro (formato, papel, capa, impressão) e editoriais (paratextos: orelha, quarta-capa, dados sobre o autor e ilustrador, apresentação);
  02. A qualidade literária (*Narrativa*: abordagem da temática, ponto de vista do narrador, caracterização dos personagens, referências de tempo e espaço, tessitura do enredo, etc, considerando o que for mais pertinente. *Poesia*: condições do eu-lírico, jogos de ideias, jogos de palavras, ritmo e recursos sonoros, qualidade das metáforas, etc, tendo em vista o que for mais importante);
  03. A qualidade da ilustração, quando houver (cores, processos, diálogos com o texto, etc);

04. A adequação ao leitor pretendido (segmento escolar; universo de referências dos leitores pretendidos);

05. A potencialidade de seu uso escolar; entre outros aspectos considerados relevantes.

- **Onde se escreve/publica (suporte):** lugares pressupostos: planos de aula, jornais escolares, avisos da biblioteca; eventualmente, site do CEALE.

- **Como se escreve (estratégias linguístico-discursivas):** texto de divulgação, de sugestão ou de indicação; registro formal e acessível ao público considerado.

### **3. Proposta de Produção de uma Sequência Didática de Ensino de Literatura**

A seguir, algumas sugestões de aspectos e elementos a serem observados para a organização e produção das sequências didáticas de ensino de literatura e de formação de leitores. A atividade planejada deverá ter como referência um ou mais livros indicados nas Resenhas Literárias dos integrantes de cada grupo.

#### 1. Etapas:

- Atividades de pré-leitura (motivação)

##### Objetivos:

- ativar os conhecimentos prévios
- fornecer informações pertinentes
- antecipar sentidos gerais
- aproximar a temática do universo de referências do leitor
- estimular a curiosidade e o interesse

- Atividades de Leitura (modos de ler)

##### Objetivos:

- possibilitar a experiência estética (diferente de “ler para”)
- apropriar-se de modelos discursivos diversos / gêneros
- defrontar-se com a singularidade do texto (escrita literária)
- fomentar a capacidade de compreensão (auxílio das questões teóricas)
- desenvolver o vocabulário
- expandir a capacidade de escrita

- Atividades de pós-leitura

##### Objetivos:

- atender aos propósitos indicados
- refletir sobre a leitura realizada
- promover o diálogo do texto com a realidade do leitor
- compartilhar as leituras produzidas
- estimular a criatividade

#### 2. Espaços de atuação:

- Biblioteca escolar e formação do leitor
- Leitura literária: relações entre escola e família
- Mediações da leitura literária em sala de aula
- Leitura literária e práticas comunitárias
- Leitura literária em conexão com várias escolas

### 3. Fatores envolvidos nas práticas de leitura:

- O Silêncio (leitura individual)
- A Voz (audiobook, hora do conto, leitura em grupo, saraus, performances)
- A Memória (letras de canções, coral/jogral, sarau, dramatização, contação de histórias)
- A Interação:
  - Participação (fanfiction, RPG, reescrituras)
  - Comentário (diário de leitura, resenha)
  - Análise (discussão/debate, seminário).

### 4. Modos de ler (alguns exemplos):

- Leitura silenciosa (individual)
- Leitura silenciosa sustentável
- Leitura colaborativa (ler com outros leitores, com a mediação do professor. Foco no processo de leitura e não no produto):
  - realização e verificação de antecipações e inferências
  - ativação de conhecimentos prévios
  - discussão de valores vinculados
  - identificação de intertextualidades
  - articulação de recursos não verbais (multimodalidade)
  - elaboração de apreciação estética
- Leitura protocolada (o professor lê uma parte da estória e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer)
- Leitura Expressiva

### 5. Algumas estratégias de leitura

- Reconhecimento do pacto ficcional proposto
- Identificação de traços linguísticos de subjetividade
- Levantamento de marcas de intertextualidade
- Recuperação do eventual processo de criação de linguagem realizado (aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos)
- Adequação do texto às suas condições de produção e circulação (autoria, contexto histórico, suporte)
- Reconhecimento dos processos metafóricos e irônicos

### 6. Aspectos didático-pedagógicos

- Objetivos da leitura do livro associados ao ensino de literatura e à formação de leitores (perspectiva do professor).
- Propósitos da leitura, na perspectiva do aluno (dimensões: pessoal, social e escolar)
- Conteúdo(s) a ser(em) abordado(s).
- Metodologia(s) a ser(em) utilizada(s): segmento de ensino, perfil da turma, livro selecionado, etapas e duração das atividades, recursos previstos, estratégias.
- Justificativa para seleção do livro (relacionada aos objetivos).
- Acompanhamento e avaliação.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de consentimento de observação - Docente

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO: concepções, trajetórias e saberes do futuro professor de literatura”. Esse estudo tem como principal objetivo compreender concepções, trajetórias e saberes acerca do ensino de literatura no Ensino Fundamental II revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação. Trata-se de uma investigação qualitativa que não visa à formulação de juízos de valor sobre as concepções em relação ao ensino de literatura pesquisados.

A pesquisa será realizada por mim, Luciana Mara Torres Buccini, estudante do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em cumprimento a um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de doutor em educação, sob orientação da Professora Célia Abicalil Belmiro – DMTE/FaE/UFGM.

Esta investigação pretende contribuir com os campos de pesquisa em letramento literário e sobre formação docente. Os dados e análises poderão, assim, auxiliar nas reflexões acerca da formação de professores de literatura, a fim de confirmar e/ou rever práticas de formação docente na academia.

Caso aceite participar da pesquisa, você autorizará a observação das aulas da disciplina “*Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura*”, ministrada por você. Ao longo de todo o processo de coleta de dados, a pesquisadora portará um caderno de anotações de campo e realizará gravações em vídeo e áudio das aulas da disciplina, a fim de possibilitar a recuperação posterior das informações e a coleta de dados.

Com esse termo de consentimento, solicita-se, também, o acesso a alguns dos trabalhos ou das atividades produzidos por seus alunos durante o andamento da disciplina. A autorização para esse acesso também poderá ser negada a qualquer momento. Além disso, os alunos que se dispuserem a participar da pesquisa assinarão termo de consentimento, a fim de resguardar você, professor.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, vídeos e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse tempo, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma os(as) participantes serão identificados(as) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Isso significa que você terá acesso ao texto que será escrito sobre as observações e os registros realizados durante a investigação.

Este termo de consentimento terá validade a partir do momento em que ele for assinado e enviado à pesquisadora ou, em corpo de e-mail, você declarar que concorda com sua participação na pesquisa. Sua autorização, assinatura ou e-mail, será arquivada pela pesquisadora e salienta-se a importância de que você baixe e guarde uma via deste documento.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não. Também poderá retirar sua aceitação ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e, caso você não queira participar, não haverá qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pela pesquisadora.

-----  
Rubrica:

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, ou seja, trata-se do mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora assumirão a responsabilidade por eles, sendo, inclusive, passíveis de indenização conforme preconizado na resolução 466/12.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO: concepções, trajetórias e saberes do futuro professor de literatura”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Luciana Mara Torres Buccini (Pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
Maria Zélia Versiani Machado (Orientadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa você poderá consultar:

Luciana Mara Torres Buccini (aluna do curso de pós-graduação da UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: luciana\_mtorres@hotmail.com; Telefone: (31) 98203-5529.

Célia Abicalil Belmiro (professora do DMTE/FaE/UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: celiaabicalil@gmail.com; Telefone: (31) 3409-6146.

Maria Zélia Versiani Machado (professora do DMTE/FaE/UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: zelia.versiani@gmail.com; Telefone: (31) 3409-6146.

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo você poderá consultar:

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br); Telefone: (31) 3409-4592.

## APÊNDICE B – Termo de consentimento de observação - Discentes

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO: concepções, trajetórias e saberes do futuro professor de literatura”. Esse estudo tem como principal objetivo compreender concepções, trajetórias e saberes acerca do ensino de literatura no Ensino Fundamental II revelados por licenciandos de Letras em contextos de formação. Trata-se de uma investigação qualitativa que não visa à formulação de juízos de valor sobre as concepções em relação ao ensino de literatura pesquisados.

A pesquisa será realizada por mim, Luciana Mara Torres Buccini, estudante do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em cumprimento a um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de doutor em educação, sob orientação da Professora Celia Abicalil Belmiro – DMTE/FaE/UFMG.

Esta investigação pretende contribuir com os campos de pesquisa em letramento literário e sobre formação docente. Os dados e análises poderão, assim, auxiliar nas reflexões acerca da formação de professores de literatura, a fim de confirmar e/ou rever práticas de formação docente na academia.

Caso aceite participar da pesquisa, você responderá a questionário com questões sobre a sua formação acadêmica, seu repertório literário e suas percepções em relação ao ensino de literatura para o Ensino Fundamental II. A princípio, está prevista a aplicação de um único questionário, que será aplicado via *Google Forms*. Não está descartada, entretanto, a possibilidade de uma segunda aplicação de questionário, caso a pesquisadora constatare a necessidade de esclarecer e/ou complementar os dados obtidos no primeiro contato. Diante da eventual necessidade de um segundo questionário, a sua vontade de participar será respeitada, assim como a sua disponibilidade.

Além disso, as aulas da disciplina “*Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura*”, na qual você está matriculado (a) será observada e gravada a fim de colher dados relevantes para a investigação. Ao longo de todo o processo de coleta de dados, a pesquisadora portará um caderno de anotações de campo e realizará gravações em vídeo e áudio das aulas da disciplina, a fim de possibilitar a recuperação posterior das informações.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, vídeos e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse tempo, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma os(as) participantes serão identificados(as) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Isso significa que você terá acesso ao texto que será escrito sobre as observações e os registros realizados durante a investigação.

Este termo de consentimento terá validade a partir do momento em que ele for assinado e enviado à pesquisadora ou, em corpo de e-mail, você declarar que concorda com sua participação na pesquisa. Sua autorização, assinatura ou e-mail, será arquivada pela pesquisadora e salienta-se a importância de que você baixe e guarde uma via deste documento.

-----  
Rubrica:

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não. Também poderá retirar sua aceitação ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e, caso você não queira participar, não haverá qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pela pesquisadora.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, ou seja, trata-se do mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora assumirão a responsabilidade por eles, sendo, inclusive, passíveis de indenização conforme preconizado na resolução 466/12.

Eu, \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo “FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO: concepções, trajetórias e saberes do futuro professor de literatura”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Luciana Mara Torres Buccini (Pesquisadora)

\_\_\_\_\_  
Maria Zélia Versiani Machado (Orientadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa você poderá consultar:

Luciana Mara Torres Buccini (aluna do curso de pós-graduação da UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: luciana\_mtorres@hotmail.com; Telefone: (31) 98203-5529.

Célia Abicalil Belmiro (professora do DMTE/FaE/UFMG). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: celiabicalil@gmail.com; Telefone: (31) 3409-6146.

Maria Zélia Versiani Machado (professora do DMTE/FaE/UFMG). ). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901;

E-mail: zelia.versiani@gmail.com; Telefone: (31) 3409-6146.

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo você poderá consultar:

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

**APÊNDICE C – Termo de autorização de gravação em áudio e vídeo/ uso de imagem**

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do Documento de identidade \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a doutoranda Luciana Mara Torres Buccini, sob orientação da professora Dra. Maria Zélia Versiani Machado, do projeto de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO DOCENTE E LETRAMENTO LITERÁRIO: concepções, trajetórias e saberes do futuro professor de literatura”, a realizar vídeos que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização destes vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados. Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes da observação e gravação da disciplina “*Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: prática do ensino de literatura*” da qual eu participo, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais). Estou esclarecido(a) que essas imagens só podem ser utilizadas para fins acadêmicos. Guardarei, como documento eletrônico, uma cópia desta autorização.

---

Assinatura do(a) participante

## APÊNDICE D – Questionário inicial

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS INICIAIS DA PESQUISA:**

**Formação docente e letramento literário: concepções,  
trajetórias e saberes do futuro professor de literatura**

(Questionário – Aplicação: via *Google Forms*)

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Pesquisadoras: Luciana Mara Torres Buccini

Prof. Dra. Célia Abicalil Belmiro

**IMPORTANTE:** Os dados de identificação serão mantidos em total sigilo.

**Dados do(a) colaborador(a)**

- 01) Informe seu nome completo:
- 02) Informe seu e-mail e seu *WhatsApp* (este, se você se sentir à vontade):
- 03) Informe sua idade:
- 04) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não-binário
- 05) Como você se classifica quanto à raça/cor:
- ( ) Branca
- ( ) Preta
- ( ) Amarela
- ( ) Parda
- ( ) Indígena
- 06) Você segue/pratica alguma religião?
- ( ) Sim ( ) Não
- Se sim, e caso se sinta a vontade, informe a qual grupo religioso você pertence.
- 07) Na elaboração do texto final (tese) desta pesquisa, como você gostaria de ser identificado?
- ( ) nome original ( ) nome fictício
- Se sua escolha for por nome fictício, faça uma sugestão de como gostaria de ser nomeado.

**Informações acadêmicas:**

- 08) Ano de entrada no curso de Letras:
- 09) Período em curso:
- 10) Previsão de conclusão:
- 11) Informe sua habilitação no curso de Letras:
- ( ) Licenciatura simples: português
- ( ) Licenciatura dupla: português-francês
- ( ) Licenciatura dupla: em português-italiano
- ( ) Licenciatura dupla: português-alemão

( ) Licenciatura dupla: português-espanhol

12) No curso de Letras da UFMG, esta é a primeira disciplina que você cursa sobre **ensino de literatura**?

( ) sim ( ) não

- Se não, qual outra disciplina você cursou? \_\_\_\_\_

13) Qual foi a sua maior motivação para cursar Letras?

14) O curso tem correspondido às suas expectativas?

### **Atuação profissional / Experiências**

15) Você já atua ou atuou como professor/a?

( ) sim ( ) Não

- Se sim, conte-nos um pouco da sua experiência (onde atua/ou, qual disciplina leciona/ou, para qual série e/ou faixa etária):

16) Você já faz ou fez estágio (remunerado ou não)?

( ) sim ( ) não

- Se sim, conte-nos um pouco da sua experiência (onde, com qual disciplina ou em qual área):

17) Você já atuou profissionalmente ou na universidade em alguma atividade ligada à literatura (estágio, aula, revisão de livro, iniciação científica ou outro)?

( ) Sim. Indique o tipo de atividade: \_\_\_\_\_

( ) Não.

Conte-nos um pouco sobre sua experiência:

18) Em relação à sua expectativa após a conclusão do curso de Letras, você pretende atuar como professor(a)?

( ) sim ( ) não

- Conte-nos um pouco sobre suas expectativas em relação ao seu futuro profissional.

### **Experiências literárias**

19) Durante sua infância, na sua casa, havia livros de literatura? Se sim, você se lembra de algum(uns) título(s) que havia na sua casa? Qual(is)?

20) Alguém na sua família gostava de ler? Quem?

- 21) Na sua infância e adolescência, você tinha o hábito de ler? Se sim, quais títulos você se lembra de ter lido?
- 22) Você se lembra das experiências que teve com a literatura por meio da escola da Educação Básica? Se sim, conte-nos um pouco sobre aquelas que foram mais marcantes (títulos, autores, atividades, aulas, etc.).
- 23) Você julga que é um/a leitor/a interessado/a pela literatura e lê habitualmente, independente das indicações dos professores do curso de Letras?
- 24) Caso sua resposta para a pergunta anterior tenha sido positiva, a quem você atribui seu interesse pela leitura literária (mãe, pai, irmã/ão, professor/a, bibliotecário, amigo/a, outros)?
- 25) Quais livros de literatura, indicados pelos professores, você leu durante o curso de Letras?
- 26) Você leu outros títulos, não indicados pelos professores, durante o curso de Letras? Cite os seus livros preferidos.
- 27) Você costuma frequentar livrarias, bibliotecas ou espaços culturais voltados para a literatura? Com que frequência? (Considere para esta pergunta, seus hábitos anteriores ao isolamento social decorrente da pandemia).
- 28) Você costuma participar e/ou assistir a grupos alternativos relacionados à literatura?
- 29) Você costuma acessar e participar de canais nas redes sociais voltados para a leitura e discussão de literatura (ex.: booktubers, skoob, scribe...)?
- 30) Neste período de distanciamento social, alguma prática cultural se destacou na sua vida? A leitura de livros literários fez parte da sua rotina durante a pandemia?
- 31) Se um adolescente pedisse a você a indicação de uma obra literária, qual você indicaria? Por quê?

<b>Perfil socioeconômico/ ambiente familiar</b>
---

- 32) Quantas pessoas moram em sua casa além de você?  
( ) uma ( ) duas ( ) três ( ) mais de três (quantas?)
- 33) Qual o nível de escolaridade do seu pai?  
( ) fundamental incompleto  
( ) fundamental completo  
( ) médio incompleto  
( ) médio completo  
( ) superior incompleto  
( ) superior completo

não frequentou a escola

34) Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

- fundamental incompleto
- fundamental completo
- médio incompleto
- médio completo
- superior incompleto
- superior completo
- não frequentou a escola

35) Que escola(s) você frequentou durante o Ensino Fundamental?

- escola pública municipal
- escola pública estadual
- escola pública federal
- escola privada

36) Que escola(s) você frequentou durante o Ensino Médio?

- escola pública municipal
- escola pública estadual
- escola pública federal
- escola privada

37) Na sua casa, alguém é beneficiário de programas sociais, como o “bolsa-família”?

sim     não     não sei

38) Há alguma observação/ informação que você gostaria de acrescentar sobre você, seu perfil leitor ou sobre o curso de Letras da UFMG?

### APÊNDICE E - Participantes da pesquisa: dados socioeconômicos

Participante	Gênero	Idade	Cor/ Raça	Escolaridade		Escola que frequentou	
				Mãe	Pai	EF	EM
Luiza	F	23	Parda	Médio	Desconhece	Privada	Privada
Clara	F	27	Branca	Superior	Superior	Privada	Privada
Juliana	F	21	Branca	Médio	Fundamental incompleto	Privada	Privada
Guilherme	M	33	Branca	Fundamental	Fundamental	Municipal	Estadual
Daniela	F	22	Branca	Superior	Superior	Privada	Privada
Luiz	M	24	Branca	Médio	Superior	Municipal	Estadual
Maria	F	61	Branca	Fundamental	Superior	Privada	Privada
Renato	M	40	Parda	Superior	Desconheço	Estadual	Estadual
Paula	F	43	Parda	Fundamental incompleto	Fundamental Incompleto	Estadual	Estadual
Mariana	F	21	Branca	Médio	Superior	Privada	Privada
Cecília	F	21	Preta	Médio	Superior	Municipal	Privada
Tereza	F	31	Parda	Médio	Fundamental Incompleto	Municipal	Estadual
Mônica	F	23	Branca	Médio	Superior	Privada	Federal
Aline	F	21	Branca	Médio	Fundamental incompleto	Municipal	Estadual

Fonte: Elaborado pela autora

**APÊNDICE F – Disciplinas optativas**

DISCIPLINA	ESPECIFICAÇÃO DAS DISCIPLINAS OPTATIVAS OFERTADAS POR ANO				
	2017	2018	2019	2020	2021
<b>ESTUDOS TEMÁTICOS DE TEORIA DA LITERATURA E LITERATURA COMPARADA</b>	Ler James Joyce	Literatura e economia	Cenas da leitura, cenas da escrita	Matrizes da crítica literária brasileira	Carlos Drummond de Andrade: poesia, filosofia e modernidade
	O contemporâneo: modos de usar	Epistolografia e literatura	Teopoética - tensões do sagrado na literatura	Introdução ao estudo dos gêneros literários	Memória e testemunho na obra de Bernardo Kucinski
	Teorias do conto na modernidade	Teoria do conto na modernidade	Biografia e crítica biográfica	Literaturas de expressão judaica no Brasil	Diários de escritores
	Arquivos, ficções, coleções na literatura contemporânea	O vazio de sentido do eu na modernidade: formas de fazer ouvir o silêncio	Narrativas de Guimarães Rosa	O corpo e a escritura	Aspectos históricos e teóricos
	Teopoética: representações do Sagrado na Literatura	Escritura e reescrituras: do sagrado e do profano	Matrizes da crítica literária brasileira moderna: Luiz Costa Lima, Roberto Schwarz E Silviano Santiago	Tópicos em Letras B: carnaval e literatura	Jorge Luis Borges a narrativa policial
	Cães literários	Borges e Drummond: poesia, filosofia e modernidade	Os fazedores de golems: escrita e monstrosidade	Teorias do nonsense	Teorias do conto na modernidade
	Reflexões sobre o gênero romance	Recortes de literatura contemporânea brasileira em diálogo com Walter Benjamin e interlocutores	O romance moderno: percursos históricos e teóricos	Os fazedores de golems: criadores e criaturas	Entre as forças e as formas – a poética dupla e inconclusa de Paul Valéry
	O trânsito entre o	Estudos interdisciplinares entre	Jorge Luis Borges e a literatura criminal	Poéticas da humildade	Monstros e seres imaginários judaicos

	Regional e o Universal em Mário de Andrade, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e Milton Hatoum	teoria literária, literatura brasileira e literatura comparada			segundo Jorge Luis Borges
	Como me contaram: fábulas históricas	O conto judaico de Moacyr Scliar	Estudos interdisciplinares entre teoria literária, literatura brasileira e literatura comparada	Literatura e economia	Borges desce à terra e as terríveis implicações teórico-críticas dessa faceta sublime
	A questão da negatividade – o vazio, o outro, o silêncio, o estrangeiro, a morte, o mal	O crime e a narrativa policial segundo Jorge Luis Borges	Bem vindos a Macondo: uma introdução ao universo literário de Gabriel García Márquez	-	-
	Escritores estrangeiros no Brasil	-	-	-	-
	Da novela ao conto moderno: percursos históricos e teóricos	-	-	-	-
	Literatura e cultura popular	-	-	-	-
	O espaço “zoo” da literatura	-	-	-	-
	Cecília Meireles e a Índia: poemas, crônicas, cartas e experiência	-	-	-	-
	O espaço urbano na ficção	Poesia extemporânea	Modernismo na década de 1920	O arcaico e o moderno na poesia brasileira	João Cabral de Melo Neto e a poesia brasileira

<b>ESTUDOS TEMÁTICOS DE LITERATURA BRASILEIRA</b>	brasileira contemporânea				
	Violência e Poesia	Estórias de Guimarães Rosa	Clarice Lispector	José de Alencar e Mário de Andrade: conexões entre romantismo e modernismo no Brasil	Trânsitos urbanos na ficção brasileira contemporânea
	Percalço, Percorso: A Poesia de Carlito Azevedo	Diálogo epistolar no modernismo brasileiro	Literatura e pensamento autoritário	Poesia e história	O romance de Machado de Assis
	A origem barroca: o papel do erro na formação do sistema literário brasileiro	Literatura brasileira contemporânea	Ficção brasileira contemporânea escrita por mulheres	Guilherme de Almeida: o poeta-tradutor	Modernismo na década de 1920
	O conto no século XIX	Migrações e exílios na ficção brasileira contemporânea	Diálogo epistolar no modernismo brasileiro: Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond De Andrade	Caetano Veloso: poesia, pensamento, canção	Estrangeiros, imigrantes, exilados na literatura brasileira contemporânea
	Moderno e Modernista na Ficção Brasileira	O romance moderno	A poesia de Carlos Drummond de Andrade	Modernismo na década de 1920	Literatura e ditadura: narrativas escritas por mulheres
	Modernismo na década de 1920	Graciliano Ramos – contos, romances e memórias	Imagem do poeta no romantismo	O realismo do fantástico na literatura brasileira	Poéticas na literatura
	Grande sertão: veredas	A poesia brasileira e a tarefa da tradução	A ficção e o ensaio de Lúcia Miguel Pereira	Introdução à leitura de <i>Os sertões</i> , de Euclides da Cunha	Grande sertão: veredas
	Vertentes da ficção brasileira contemporânea	-	-	-	Leituras e releituras de poesia brasileira
	Letra de canção	-	-	-	A poesia em 1922

	Figurações da ditadura na ficção brasileira	-	-	-	-
	O ensaio no Brasil: teoria e prática	-	-	-	-
	Poesia presente: problemas e perspectivas (da forma)	-	-	-	-
	Diálogo epistolar no Modernismo Brasileiro	-	-	-	-
	O romance de 30 Para alunos que já tenham cursado Introdução à Literatura Brasileira	-	-	-	-
	Antilira e lira na poesia brasileira moderna e contemporânea	-	-	-	-
<b>ESTUDOS TEMÁTICOS DE OUTRAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	A mulher e o cavaleiro nas Cantigas de Santa Maria	O conto português contemporâneo	Percurso e linhagens da poesia portuguesa moderna e contemporânea	Reflexões sobre a modernidade: modernismos e vanguardas em revistas literárias de Portugal	Variações contemporâneas em torno de Luís de Camões e Fernando Pessoa (Ruy Belo, Adília Lopes, Manuel De Freitas)
	Formas de interpretar Portugal na modernidade: Mário de Sá-Carneiro e Fernando Pessoa	Literatura e histórias de Portugal	Fernando Pessoa, poeta intempestivo	Linhas de fugas e deslocamentos na produção literária portuguesa	Linhas de fugas e deslocamentos na produção literária portuguesa Trânsitos entre Portugal, Angola e Moçambique: narrativas do final do século XX às primeiras décadas do século XXI

	A poesia e o teatro de Helia Correia	Seminário sobre a poesia de Ana Luísa Amaral	Faces da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen	-	-
	Maria Gabriela Llansol e o feminino de ninguém	Ler a comida na literatura portuguesa	A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen	-	-
	A poesia e a prosa de Adília Lopes	Alguma literatura portuguesa moderna e contemporânea	-	-	-
<b>ESTUDOS TEMÁTICOS EM LITERATURA E OUTRAS ARTES</b>	Teorias do Texto Dramatúrgico e do Texto Espetacular	Teorias do Texto Dramatúrgico e do Texto Espetacular	Teorias do Texto Dramatúrgico e do Texto Espetacular	Teorias do Texto Dramatúrgico e do Texto Espetacular	Teorias do Texto Dramatúrgico e do Texto Espetacular
	Teatro brasileiro	Teatro brasileiro	Teatro brasileiro	Teatro brasileiro	Teatro brasileiro
	História do Teatro e da Literatura Dramática na América Latina	Tópicos em Dramaturgia e Teatro A	Teatros negros	Configurações do drama moderno	Bertholt Brecht e formas do teatro político no século XX
	Crítica de tradução – A Hécuba de Eurípedes pela Trupersa	Brecht ( <i>alemão</i> ) e Beckett ( <i>irlandês</i> ): configurações do drama moderno	O teatro grego antigo	Seminário de poesia e cinema: insubordinação e resistência — do sagrado ao profano.	A crítica de arte na internet
	Escrita dramatúrgica	Criação e performance	Teatro latino-americano	A tragédia, das formas clássicas à tragédia moderna.	Teatros do real
	Tópicos em Dramaturgia e Teatro A	Teorias do teatro	Introdução à intermedialidade	Brecht e Beckett: configurações do drama moderno	Literatura e cinema
	-	Escrita dramatúrgica	-	Escrita dramatúrgica	-
	-	Introdução aos estudos de dramaturgia	-	Tópicos sobre o teatro contemporâneo	-

Fonte: Elaborado pela autora

### APÊNDICE G – Livros citados pelos discentes (infância e adolescência)

Livros lidos durante a infância e a adolescência	
Participante	Títulos
Luiza (23 anos)	- Livros de princesas da Disney; - Arrow; - The vampire diaries; - The house of night; - Maze Runner.
Clara (27 anos)	- Marcelo, Marmelo, Marmelo; - História meio ao contrário; - O jardim de Lineia; - O menino Léo e o poeta Noel; - A vida íntima de Laura; - Depois da montanha Azul; - Mania de explicação; - Turma da Mônica; - Harry Potter (série). - O Hobbit.
Juliana (21 anos)	- Não cita títulos.
Guilherme (33 anos)	- Gibis da turma da Mônica; - Harry Potter (série).
Daniela (22 anos)	- Versão infantil de Dom Quixote; - Auto da Compadecida; - Querido Diário Otário; - Percy Jackson (série); - A Seleção; - O diário de um banana; - A culpa é das estrelas.
Luiz (24 anos)	- Coleção da Disney;
Maria (61 anos)	- Lalau, Lili e o lobo (cartilha); - As mais belas histórias; - Coleção “Animais”; - Contos da Carochinha; - Reinações de Narizinho; - Memórias de Emília; - Proezas na roça. - O Guarani; - Iracema; - A pata da gazela; - Dom Casmurro; - Iaiá Garcia; - Helena; - O alienista; - Memórias póstumas de Brás Cubas; - A Escrava Isaura; - A Moreninha; - Casa de Pensão; - O Cortiço; - Sargento de Milícias; - Vidas secas; - Dôra Doralina; - Barro Blanco; - Éramos Seis; - O Pequeno Príncipe; - Pollyanna; - O Profeta;

	- A história de Fernão Capelo Gaivota.
Renato (40 anos)	- O amor do soldado; - Série Vagalume; - Série Reencontro;
Paula (43 anos)	- Série Vagalume; - Cita autores: Machado de Assis, Nelson Rodrigues, Clarice Lispector.
Mariana (21 anos)	- Furta cor e a mochila mágica; - A menina que roubava livros; - Comer, rezar e amar; - A culpa é das estrelas.
Cecília (21 anos)	- O pequeno príncipe; - Mágico de Oz; - Menino maluquinho; - Dom Casmurro; - O Cortiço; - Senhora; - Orgulho e preconceito; - A Seleção.
Tereza (31 anos)	- Série Vagalume; - Harry Potter (série); - O guia do mochileiro das galáxias; - Meu pé de laranja lima; - Dom Casmurro; - O pequeno príncipe.
Mônica (23 anos)	- Série Os Karas.
Aline (21 anos)	- D ivergente; - Uma fada veio me visitar; - Felicidade Clandestina.

*Fonte: Elaborado pela autora*

## APÊNDICE H – Presença do poema e da poesia nas disciplinas optativas

<b>Presença do poema e da poesia nas disciplinas optativas</b>		
<b>Ano</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Especificação da optativa</b>
2017	Estudos temáticos de Teoria da literatura e literatura comparada	Cecília Meireles e a Índia: poemas, crônicas, cartas e experiência
	Estudos Temáticos de Literatura Brasileira	Violência e Poesia
		Percalço, Percurso: A Poesia de Carlito Azevedo
		Poesia presente: problemas e perspectivas (da forma)
		Antilira e lira na poesia brasileira moderna e contemporânea
	Estudos Temáticos de outras literaturas de Língua Portuguesa	A poesia e o teatro de Helia Correia
A poesia e a prosa de Adília Lopes		
2018	Estudos Temáticos de Teoria da literatura e literatura comparada	Borges e Drummond: poesia, filosofia e modernidade
	Estudos Temáticos de Literatura Brasileira	Poesia extemporânea
		A poesia brasileira e a tarefa da tradução
Estudos Temáticos de outras literaturas de Língua Portuguesa	Seminário sobre a poesia de Ana Luísa Amaral	
2019	Estudos Temáticos de Literatura Brasileira	A poesia de Carlos Drummond de Andrade
		Imagem do poeta no romantismo
	Estudos Temáticos de outras literaturas de Língua Portuguesa	Percursos e linhagens da poesia portuguesa moderna e contemporânea
		Fernando Pessoa, poeta intempestivo
		Faces da poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen
A poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen		
2020	Estudos temáticos de Teoria da Literatura e Literatura Comparada	Poéticas da humildade
	Estudos Temáticos de Literatura Brasileira	O arcaico e o moderno na poesia brasileira
		Poesia e história
		Guilherme de Almeida: o poeta-tradutor
	Caetano Veloso: poesia, pensamento, canção	
Estudos Temáticos em Literatura e outras Artes	Seminário de poesia e cinema: insubordinação e resistência – do sagrado ao profano	
2021	Estudos Temáticos de Teoria da Literatura e Literatura Comparada	Carlos Drummond de Andrade: poesia, filosofia e modernidade
		Entre as forças e as formas – a poética dupla e inconclusa de Paul Valéry
	Estudos Temáticos de Literatura Brasileira	João Cabral de Melo Neto e a poesia brasileira
		Poéticas na literatura
	A poesia de 1922	
Estudos Temáticos de outras literaturas de Língua Portuguesa	Variações contemporâneas em torno de Luís de Camões e Fernando Pessoa	

*Fonte: Elaborado pela autora*

## APÊNDICE I - Sugestões de aspectos e elementos a serem observados para a organização e produção das sequências didáticas

1- Etapas	<p>Atividades de pré-leitura (motivação)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ativar os conhecimentos prévios</li> <li>- fornecer informações pertinentes</li> <li>- antecipar sentidos gerais</li> <li>- aproximar a temática do universo de referências do leitor</li> <li>- estimular a curiosidade e o interesse</li> </ul> <hr/> <p>Atividades de Leitura (modos de ler)</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilitar a experiência estética (diferente de “ler para”)</li> <li>- apropriar-se de modelos discursivos diversos / gêneros</li> <li>- defrontar-se com a singularidade do texto (escrita literária)</li> <li>- fomentar a capacidade de compreensão (auxílio das questões teóricas)</li> <li>- desenvolver o vocabulário</li> <li>- expandir a capacidade de escrita</li> </ul> <hr/> <p>Atividades de pós-leitura</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- atender aos propósitos indicados</li> <li>- refletir sobre a leitura realizada</li> <li>- promover o diálogo do texto com a realidade do leitor</li> <li>- compartilhar as leituras produzidas</li> <li>- estimular a criatividade</li> </ul>
2- Espaços de atuação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Biblioteca escolar e formação do leitor</li> <li>- Leitura literária: relações entre escola e família</li> <li>- Mediações da leitura literária em sala de aula</li> <li>- Leitura literária e práticas comunitárias</li> <li>- Leitura literária em conexão com várias escolas</li> </ul>
3 - Fatores envolvidos nas práticas de leitura:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O Silêncio (leitura individual)</li> <li>- A Voz (audiobook, hora do conto, leitura em grupo, sarau, performances)</li> <li>- A Memória (letras de canções, coral/jogral, sarau, dramatização, contação de histórias)</li> <li>- A Interação:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação (fanfiction, RPG, reescrituras)</li> <li>- Comentário (diário de leitura, resenha)</li> <li>- Análise (discussão/debate, seminário).</li> </ul> </li> </ul>
4- Modos de ler (alguns exemplos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa (individual)</li> <li>- Leitura silenciosa sustentável</li> <li>- Leitura colaborativa (ler com outros leitores, com a mediação do professor. Foco no processo de leitura e não no produto):             <ul style="list-style-type: none"> <li>- realização e verificação de antecipações e inferências</li> <li>- ativação de conhecimentos prévios</li> <li>- discussão de valores vinculados</li> <li>- identificação de intertextualidades</li> <li>- articulação de recursos não verbais (multimodalidade)</li> <li>- elaboração de apreciação estética</li> </ul> </li> <li>- Leitura protocolada (o professor lê uma parte da estória e faz várias perguntas aos alunos para que eles façam previsões sobre o que vai acontecer)</li> <li>- Leitura Expressiva</li> </ul>

5- Algumas estratégias de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento do pacto ficcional proposto</li> <li>- Identificação de traços linguísticos de subjetividade</li> <li>- Levantamento de marcas de intertextualidade</li> <li>- Recuperação do eventual processo de criação de linguagem realizado (aspectos fonológicos, morfossintáticos, semânticos)</li> <li>- Adequação do texto às suas condições de produção e circulação (autoria, contexto histórico, suporte)</li> <li>- Reconhecimento dos processos metafóricos e irônicos</li> </ul>
6- Aspectos didático-pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos da leitura do livro associados ao ensino de literatura e à formação de leitores (perspectiva do professor).</li> <li>- Propósitos da leitura, na perspectiva do aluno (dimensões: pessoal, social e escolar)</li> <li>- Conteúdo(s) a ser(em) abordado(s).</li> <li>- Metodologia(s) a ser(em) utilizada(s): segmento de ensino, perfil da turma, livro selecionado, etapas e duração das atividades, recursos previstos, estratégias.</li> <li>- Justificativa para seleção do livro (relacionada aos objetivos).</li> <li>- Acompanhamento e avaliação.</li> </ul>

*Fonte: Elaborado pela autora*