



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES



LEON VIEIRA BENTOLILA

**PAPEL DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR
DE ESCOLAS ESTADUAIS DA ÁREA URBANA DO MUNICÍPIO DE
HUMAITÁ-AM**

HUMAITÁ - AMAZONAS
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES



LEON VIEIRA BENTOLILA

**PAPEL DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE A PARTIR
DE ESCOLAS ESTADUAIS DA ÁREA URBANA DO MUNICÍPIO DE
HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada para a defesa ao
Programa de Pós- Graduação em Ciências e
Humanidades do Instituto de Educação,
Agricultura e Ambiente da Universidade
Federal do Amazonas, sob orientação do
Prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula.

Linha de Pesquisa: Ensino das Ciências
Humanas.

HUMAITÁ - AMAZONAS
2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B478p	Bentolila, Leon Vieira Papel do ensino de literatura no ensino médio: análise a partir de escolas estaduais da área urbana do município de Humaitá - AM / Leon Vieira Bentolila. - 2026. 96 f. ; 31 cm. Orientador(a): Douglas Ferreira de Paula. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2026. 1. Ensino de literatura. 2. Ensino médio. 3. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 4. Função social. 5. Humaitá Amazonas. I. Paula, Douglas Ferreira de. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título
-------	---

Dedico à minha bisavó, *Maria Tereza*, que em vida foi fonte de amor e sabedoria. Aos meus pais, *Leônidas* e *Maria da Conceição*, educadores, meus maiores exemplos e incentivadores. Às minhas irmãs, *Léia* e *Lean*, que sempre estiveram comigo. À minha companheira, *Emilly*, que esteve comigo ao longo de todo esse processo. Aos professores que tive ao longo da vida, todos importantes nessa jornada acadêmica. Em especial, ao *Prof. Dr. Douglas*, meu orientador, que também fez parte da minha graduação e que me orientou com muita paciência nesse mestrado.

AGRADECIMENTOS

À minha família, meu laço de sangue e memória, incentivo nessa conquista.

À minha bisavó, *Maria Tereza*, que estará sempre viva em meu coração.

À minha mãe, *Maria da Conceição*, pedagoga, exemplo de bondade e amor.

Ao meu pai, *Leônidas*, professor e locutor, conselheiro, presente e acolhedor.

Às minhas irmãs, minhas amigas, que por muito tempo dividiram tudo comigo.

Aos meus padrinhos, *Benedita* e *Ivaney*, e minha prima *Iara*, que por vezes cederam sua residência e internet para que eu desenvolvesse os trabalhos acadêmicos.

À minha companheira e colega de turma, *Emilly*, pelo incentivo nos momentos de angústia acadêmica.

Ao senhor *Odirley Melo* e senhora *Rosineide Parintintin*, por todo carinho e apoio durante a pesquisa.

A cada educador, educadora e funcionários escolares que passaram em minha vida, fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos professores do PPGECH, pelo empenho e dedicação a esse programa de pós-graduação, muito importante em nosso município.

Ao meu orientador, *Prof. Dr. Douglas*, por suas orientações assertivas, por sua dedicação, tempo e paciência.

Aos professores e amigos da RM Top Team Jiu-Jitsu, um refúgio perante ao estresse acadêmico.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela concessão da bolsa de estudo que auxiliou o desenvolvimento desta pesquisa.

BENTOLILA, Leon. Papel do ensino de literatura no Ensino Médio: análise a partir de escolas estaduais da área urbana do município de Humaitá - AM. 2026. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o papel do ensino de literatura no Ensino Médio em escolas estaduais da área urbana de Humaitá, Amazonas. Uma análise com o objetivo geral de compreender o papel que a literatura ocupa nas escolas de Ensino Médio em Humaitá-AM, à luz da sua função social e da legislação vigente. Como metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, documental e de campo, com a realização de entrevistas semiestruturadas com três professores de Língua Portuguesa e nove estudantes do 3º Ano do Ensino Médio em três instituições distintas. O tratamento dos dados fundamentou-se na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Com um aporte teórico de autores renomados no campo da pesquisa sobre o ensino da literatura, como Candido (1995, 2006), Cosson (2021), Perrone-Moisés (2006) e Zilberman (2009, 2012), os resultados revelam um paradoxo educacional: embora a literatura seja reconhecida como essencial para a humanização e formação crítica, ela enfrenta um silenciamento estrutural acentuado pela sua diluição curricular na BNCC, o que frequentemente a subordina ao ensino instrumental de gramática ou à pressão por resultados em exames como o ENEM. Identificou-se, ainda, a carência de formação continuada para os docentes e o desejo dos discentes por espaços específicos de mediação literária que superem o modelo pragmático. Conclui-se que o ensino de literatura no contexto desta pesquisa configura-se como um ato de resistência pedagógica e política. Faz-se necessária a implementação de políticas educacionais que garantam o acesso à literatura como um direito humano fundamental e promovam a formação de cidadãos críticos e conscientes no contexto amazônico.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Ensino médio. BNCC. Função social. Humaitá-AM.

BENTOLILA, Leon. **The role of literature teaching in high school: a perspective from state schools in the urban area of the municipality of Humaitá - AM. 2026.** Master's Thesis (Master in Science and Humanities Teaching) – Graduate Program in Science and Humanities Teaching, Federal University of Amazonas, Humaitá/AM.

ABSTRACT

This research investigates the role of literature teaching in urban state high schools in Humaitá, Amazonas. The main objective is to understand the position of literature in these schools, considering its social function and current legislation. The methodology followed a qualitative approach, including bibliographic, documentary, and field research. Semi-structured interviews were conducted with three Portuguese language teachers and nine senior high school students across three different institutions. Data was analyzed using the content analysis technique (Bardin, 2016). Based on the theoretical framework of authors such as Candido (1995, 2006), Cosson (2021), Perrone-Moisés (2006), and Zilberman (2009, 2012), the results reveal an educational paradox: although literature is recognized as essential for human development and critical thinking, it faces a structural silencing caused by its dilution within the BNCC (National Common Curricular Base). It is often subordinated to grammar instruction or the pressure of exams like ENEM. The study also identified a lack of continuing education for teachers and a desire among students for specific spaces for literary mediation that go beyond practical goals. The research concludes that teaching literature in the context of this research is an act of pedagogical and political resistance. Educational policies are necessary to ensure access to literature as a fundamental human right and to promote critical citizenship within the Amazon context.

Keywords: Literature teaching. High school. BNCC (National Common Curricular Base). Social function. Humaitá-AM.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ALB – Associação de Leitura do Brasil

AM – Amazonas

APLL – Associação de Professores de Língua e Literatura

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

SUMÁRIO

SUMÁRIO	9
INTRODUÇÃO	10
REVISÃO DE LITERATURA E METODOLOGIA	12
Abordagem qualitativa	13
Pesquisa de campo, análise documental e entrevistas	15
Análise de Conteúdo	15
Critérios de inclusão e exclusão	18
1 CAPÍTULO 1 - CONTEXTO E IMPORTÂNCIA DA LITERATURA	20
1.1. Contexto histórico e crise do ensino de literatura	20
1.2 Uma disciplina em ameaça	25
1.3 Literatura para todos, importância e função social	29
2 CAPÍTULO 2 - ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO DE LITERATURA	36
2.1 A literatura de Ensino Médio na legislação educacional e na BNCC	36
3. CAPÍTULO 3 - ANÁLISE, PERCEPÇÕES E RESULTADOS	50
3.1 Contexto das entrevistas	50
3.2 Análise dos resultados das entrevistas	51
3.2.1 - Professores	51
3.2.1.2. A Literatura na "gangorra" curricular: entre a norma e a prática fragmentada	51
3.2.1.3. O silenciamento institucional e o desamparo da formação continuada	52
3.2.1.4. Imediatismo digital e a possibilidade do encontro entre discente e literatura	54
3.2.1.5. Funções social e humanizadora	57
3.2.1.6. O conflito de identidade e a pressão das provas e vestibulares	58
3.2.1.7. Síntese interpretativa	59
3.2.2. - Estudantes	59
3.2.2.1 A motivação do leitor na contemporaneidade: entre o gosto pessoal e a formação estética	60
3.2.2.2. A "escolarização" da literatura e o paradoxo das escolas literárias	62
3.2.2.3. A Função social e a identidade: o aluno como "filho de Macunaíma"	62
3.2.2.4. O clamor pela especificidade: o desejo de um espaço para o literário	64
3.2.2.5 Síntese interpretativa e inferências	66
ANEXOS	72
ANEXO A - Perguntas e respostas das entrevistas com professores e alunos	73
Anexo B - Parecer do comitê de ética	95

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro atravessa um momento de profundas transformações e desafios estruturais. Historicamente fundamentado numa abordagem historiográfica e enciclopédica, o contato com o texto literário em sala de aula foi, por décadas, reduzido à memorização de datas, biografias de autores e características de escolas literárias. No entanto, as exigências da sociedade contemporânea e as novas diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm provocado um debate necessário sobre a verdadeira função da literatura na formação dos jovens: seria ela um mero acessório da gramática ou um direito humano importante para a compreensão do mundo?

Esta pesquisa nasce da premissa de que a literatura possui uma função social e humanizadora insubstituível. Como defende Candido (1995), a literatura é um bem que atua na formação do caráter, no desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e na organização do caos interior, sendo, portanto, um direito que deve ser garantido a todos, independentemente da classe social. No contexto das escolas estaduais de Humaitá, no Amazonas, torna-se imperativo investigar como esta disciplina é percebida e trabalhada, especialmente em um cenário no qual a “crise de leitura literária” e a pressão por resultados em exames de larga escala muitas vezes se sobrepõem às potencialidades da literatura.

O ponto central desta investigação reside na seguinte questão: Qual o papel da Literatura na escola de Ensino Médio, considerando a sua função social e os seus parâmetros legais? Para responder a esta interrogação, é necessário olhar para além dos documentos normativos e adentrar o cotidiano escolar de Humaitá, ouvindo professores e alunos.

A relevância da pesquisa é acentuada pela experiência pessoal, na qual, ao transitar entre o Ensino Médio e a formação superior em Letras, se percebeu o abismo entre um ensino meramente historiográfico e de informações sobre escolas literárias, para uma prática que explora as potencialidades do texto literário. Além do enfrentamento dos desafios relacionados ao ensino de Literatura, vemos a importância da Literatura para a formação cultural, crítica e compreensão de mundo, através de suas potencialidades, em especial a sua função social, promoção da leitura literária como um direito e atividade importante no desenvolvimento de cidadãos leitores, críticos e conscientes. Além de poder ser um pontapé inicial para o desenvolvimento de mais trabalhos que reflitam sobre o ensino da literatura, especialmente no contexto do município de Humaitá. Desse modo, esta pesquisa se justifica pela importância de investigar, refletir e compreender, com a intenção de aprimorar o ensino de Literatura no Ensino Médio.

Para nortear esta investigação, estabeleceu-se como objetivo geral compreender o papel que a Literatura ocupa nas escolas de Ensino Médio em Humaitá-AM, à luz da sua função social e da legislação vigente. Como objetivos específicos, a pesquisa propõe-se a: Identificar o que as investigações recentes apontam sobre o estado da arte do ensino de literatura; Analisar as orientações da BNCC para o ensino de literatura no Ensino Médio; Explorar as potencialidades da literatura, com foco na sua função social e humanizadora; Investigar a prática docente e a percepção discente através de entrevistas em escolas estaduais da área urbana de Humaitá.

Esta dissertação adota uma abordagem qualitativa, compreendendo a investigação social como uma atividade sistemática voltada para a compreensão profunda dos fenômenos educativos. A pesquisa é caracterizada como um estudo de campo, documental e bibliográfico, cuja coleta de dados foi realizada em três das principais escolas estaduais da área urbana de Humaitá (nomeadas ficticiamente como Escola “Um”, “Dois” e “Três”). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores de Língua Portuguesa e nove alunos do 3º Ano do Ensino Médio, buscando captar diferentes visões e contextos. A análise documental focou na BNCC, o principal documento norteador da educação atualmente.

O método de tratamento dos dados é a análise de conteúdo, baseada em Bardin (2016). Esta técnica nos permite realizar inferências sobre as condições de produção e as percepções dos sujeitos, identificando padrões, silêncios e contradições nas falas dos entrevistados e nos textos legais.

O trabalho está organizado em três capítulos principais, além da abordagem sobre a revisão de literatura e metodologia e das considerações finais: O capítulo 1, intitulado “Contexto e Importância da Literatura”, traça um panorama histórico do ensino de literatura no Brasil, desde a influência jesuítica até a crise atual. Discute-se aqui a importância da função social da literatura, recorrendo a autores como Antonio Candido, Perrone-Moisés e Rildo Cosson.

O capítulo 2 dedica-se aos “Aspectos Legais”, analisando especificamente como a literatura é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando as competências e habilidades exigidas para o Ensino Médio.

O capítulo 3, “Análise, Percepções e Resultados”, apresenta o núcleo prático da pesquisa, onde os dados coletados em Humaitá são confrontados com o referencial teórico. Analisam-se as impressões de professores e alunos, revelando desafios como a falta de

formação continuada e a resistência dos estudantes contra um modelo de ensino puramente instrumental.

Por fim, as considerações finais sintetizam as ideias, apontando para a necessidade urgente de garantir tempos e espaços específicos para o letramento literário, reafirmando a literatura como um espaço de resistência e reflexão crítica contra a superficialidade do mundo digital.

REVISÃO DE LITERATURA E METODOLOGIA

Em seu texto “Projeto de Pesquisa”, John W. Creswell (2007) fala da importância da **revisão de literatura** na pesquisa, na delimitação do escopo das investigações e ao expor a relevância do estudo proposto, sendo fundamental para situar o problema da pesquisa dentro do contexto existente na literatura acadêmica. Primeiro, é importante definir um tópico para “estudar e refletir se é prático e útil fazer o estudo” (Creswell, 2007, p.43), o autor também aponta a importância de fazer questões sobre a própria pesquisa, para verificar se é um tópico pesquisável. A partir disso, refletimos sobre a escolha do tema desta pesquisa, “Ensino de Literatura no Ensino Médio”, e, por meio dessa reflexão, consideramos sua utilidade e importância, logo, também observamos a praticidade do estudo e constatamos a ampla disponibilidade de material bibliográfico e a possibilidade evidente de abordar esse tema no contexto do município de Humaitá, no Amazonas.

Vale ressaltar que a escolha do tópico para pesquisa também nasce da inquietação pessoal que surge da experiência como aluno de literatura, ao vivenciar o ensino meramente historiográfico ou que utiliza a Literatura apenas como instrumento para trabalhar aspectos gramaticais, no Ensino Médio. Enquanto, na experiência de ensino de literatura no ensino superior, no curso de Letras, vivenciou-se um ensino que explora as potencialidades da literatura e ultrapassa os conteúdos meramente historiográficos ou de memorização de movimentos literários e suas características.

Quanto à explicitação das experiências pessoais relacionadas ao tema da pesquisa, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) apontam:

Considerando que, nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação, alguns autores recomendam que, nesses parágrafos iniciais da metodologia, ele forneça informações sobre suas experiências relacionadas ao tópico, ao contexto ou aos sujeitos. A recomendação se justifica pelo suposto de que tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na

interpretação dos fenômenos observados, e nesse caso devem ser explicitados ao leitor (p. 160).

Após a definição de um tópico pesquisável e reflexões a respeito dele, Creswell (2007) parte para a definição do objetivo da revisão de literatura:

A revisão de literatura em um estudo de pesquisa tem vários objetivos. Ela compartilha com o leitor o resultado de outros estudos que estão proximamente relacionados ao estudo que está sendo relatado. Ela relaciona um estudo ao diálogo mais amplo na literatura sobre o tópico, preenchendo lacunas e ampliando estudos anteriores (p.45 e 46)

Assim, dada a sua importância, esta dissertação também busca desenvolver uma revisão de literatura, para compreender o que já foi estudado e desenvolvido sobre o tema e entender o contexto atual da literatura no Ensino Médio. Para tanto, realizamos consultas e leituras de livros e artigos científicos relacionados à literatura, disponíveis na internet, nos sites Google Acadêmico e Scielo (<https://scielo.com.br>), bem como na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), além da consulta em livros.

Abordagem qualitativa

Esta dissertação se desenvolve através de uma **abordagem qualitativa**, por isso, buscaremos tratar, brevemente, sobre o conceito e a importância dessa abordagem, bem como a validação das Ciências Sociais como ciência.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 111) discutem sobre o histórico de distinção e relação de superioridade entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento e, nessa perspectiva, comumente o conceito de ciência estaria relacionado ao positivismo, “calcado no empirismo lógico”, de modo que a ciência estaria relacionada apenas ao que pudesse ser quantificado, testado e “traduzido em termos observáveis”.

A observação estava, ao mesmo tempo, na origem e na verificação da veracidade do conhecimento, utilizando-se da lógica e da matemática como um instrumental *a priori* que estabelecia as regras da linguagem. Assim, a atividade científica ia construindo indutivamente as teorias, isto é, transformando progressivamente as hipóteses, depois de exaustivamente verificadas e confirmadas pela observação, em leis gerais e as organizando em teorias, as quais se propunham a explicar, prever e controlar um conjunto ainda mais amplo de fenômenos (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002, p.111, grifo do autor)

É difícil quantificar fenômenos sociais e, por isso, é comum a questão trazida no título

do capítulo 5 do livro “O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa”, de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) - “As Ciências Sociais são Ciências?”. No desenvolvimento da discussão, a autora e o autor trazem questionamentos feitos pela chamada filosofia da ciência contemporânea, que contrapõem a visão de que, para alcançar o status de ciência, as ciências sociais precisam equiparar seus métodos aos das ciências naturais. Quatro autores são destacados por essa crítica ao positivismo, e na defesa das Ciências Sociais - Popper, Kuhn, Lakatos e Feyerabend - estes “atingem diretamente os pilares do positivismo: a objetividade da observação e a legitimidade da indução” (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002, p.112). Portanto, defende-se a legitimidade da pesquisa qualitativa, sem que essa precise se equiparar aos métodos quantitativos.

A principal crítica é que a observação não estaria isenta da teoria, como os positivistas defendiam, de modo que a teoria influencia a observação, ou seja, mesmo o método indutivo, consagrado nas Ciências Naturais, utiliza suposições e teorias anteriores à observação e que influenciam essa observação. Porém, essa influência não significa uma fragilização da ciência como uma forma séria de produção de conhecimento e estudo dos fenômenos: “Não há um modelo único para se construir conhecimentos confiáveis” (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002, p.109). Logo, pressupomos que há variadas formas de investigação, conforme os autores citados afirmam:

As ciências sociais têm desenvolvido uma grande variedade de modelos próprios de investigação e proposto critérios que servem, tanto para orientar o desenvolvimento da pesquisa, como para avaliar o rigor de seus procedimentos e a confiabilidade de suas conclusões. O fato de que esses critérios são decorrentes de um acordo entre pesquisadores de uma área determinada, em um dado momento histórico, não compromete sua relevância. Ao contrário, eles representam uma importante salvaguarda contra o que poderíamos chamar de “narcisismo investigativo”, que julga poder prescindir de evidências e de argumentação sólida, baseando-se apenas na afirmação de que “eu vejo assim” (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 2002, p.110).

Assim, a cientificidade nas Ciências Humanas decorre do acordo entre os que participam daquela área de conhecimento, logo, a construção do conhecimento nas Ciências Sociais é um processo colaborativo e consensual, no qual os critérios de pesquisa são definidos ao longo do tempo através de debates e negociações entre os pesquisadores. Isso garante que as conclusões sejam definidas com base em critérios rigorosos e objetivos, que impedem que os autores se baseiam em “achismos” pessoais, em afirmações sem fundamento.

É com base nessa rigorosidade e sistematicidade que os estudos sociais e educativos, qualitativos, devem ser desenvolvidos. Conforme Sandín Esteban (2010) aponta:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (p. 127).

Desse modo, existem diversos procedimentos possíveis para a pesquisa qualitativa, que podem ser adotados isoladamente ou em conjunto, com o objetivo de compreender profundamente os fenômenos estudados. Alguns exemplos são: entrevistas, grupos focais, observação participante, análise documental, estudo de caso, diários reflexivos, narrativas e histórias de vida, análise de conteúdo e métodos visuais.

Portanto, ao considerar a variedade de procedimentos e métodos rigorosos da pesquisa qualitativa e utilizados nas Ciências Sociais, naturalmente, é possível afirmar que sim, as Ciências Sociais são ciência.

Pesquisa de campo, análise documental e entrevistas

Neste tópico, aprofunda-se a discussão sobre os procedimentos da pesquisa, especificamente relacionados a esta dissertação.

A pesquisa de campo, que se caracteriza pela coleta de dados diretamente no local onde o fenômeno ocorre (Gil, 1991), será feita através de entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa e alunos do 3º Ano do Ensino Médio, em escolas estaduais do município de Humaitá, no Amazonas, cujo nomes reais não serão revelados neste texto, logo, utilizamos nomes fictícios. Além disso, analisa-se a atual BNCC (Base Nacional Comum Curricular), com enfoque na disciplina de Língua Portuguesa, no conteúdo de Literatura. O método escolhido para análise, tanto dos dados coletados nas entrevistas, quanto na análise documental, é a análise de conteúdo.

Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é talvez uma das práticas mais antigas para a interpretação de textos, porém, foi a partir do século XX que ela passou a ganhar forma e visibilidade, “o primeiro nome que ilustra a história da análise de conteúdo é H. Laswell: fez análises de imprensa e de propaganda desde meados de 1915” (Bardin, 2016, p.11).

Já nos anos de 1940 e 1950, nos Estados Unidos, através dos problemas levantados pela Segunda Guerra Mundial, “o departamento de ciências políticas ocuparam lugar de

destaque no desenvolvimento da análise de conteúdo” (Bardin, 2016, p.12), nesse período, desenvolve-se uma espécie de sistematização da análise de conteúdo.

O período seguinte, nas décadas de 1950 e 1960, foi marcado pela “expansão da técnica a disciplinas muito diversificadas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico” (Bardin, 2016, p.15).

Assim como os períodos anteriores, a próxima geração também marcou mais uma etapa no desenvolvimento da análise de conteúdo, 1960 a 1975 foram marcados pela introdução dos computadores e de estudos no campo da semiologia. Desse modo, reflete nas tendências atuais, com a consolidação da informática, a introdução das inteligências artificiais e, através disso, a concentração nas estruturas sintáticas dos textos (Bardin, 2016, p.16).

Segundo Bardin (2016), “Análise de Conteúdo” é:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a «discursos» (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (p. 9)

A aplicação da análise de conteúdo é muito ampla, por isso, segue abaixo uma tabela elaborada por Bardin (2016, p.21) de domínios possíveis da aplicação:

Domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo				
Código e suporte	Quantidade de pessoas implicadas na comunicação			
	Uma pessoa “monólogo”	Comunicação dual “diálogo”	Grupo restrito	Comunicação de massa
LINGÜÍSTICO				
Escrito	Agendas, maus pensamentos, congeminções, diários íntimos.	Cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares.	Ordens de serviço numa empresa, todas as comunicações escritas trocadas dentro de um grupo.	Jornais, livros, anúncios publicitários, cartazes, literatura, textos jurídicos, panfletos.
Oral	Delírio do doente mental, sonhos.	Entrevistas e conversas de qualquer espécie.	Discussões, entrevistas, conversas de grupo de qualquer natureza.	Exposições, discursos, rádio, televisão, cinema, publicidade, discos.
ICÔNICO(sinais, grafismo, imagens, fotografias, filmes etc.).	Garatujas mais ou menos automáticas, grafites, sonhos.	Respostas aos testes projetivos, comunicação entre duas pessoas por meio da imagem.	Toda a comunicação icônica num pequeno grupo (p. ex.: símbolos icônicos numa sociedade secreta, numa casta...).	Sinais de trânsito, cinema, publicidade, pintura, cartazes, televisão.
OUTROS CÓDIGOSSEMIÓTICOS (i.e, tudo o que não é linguístico e pode ser portador de significações; ex.: música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, sinais patológicos etc.).	Manifestações históricas da doença mental, posturas, gestos, tiques, dança, coleções de objetos.	Comunicação não verbal com destino a outrem (posturas, gestos, distância espacial, sinais olfativos, manifestações emocionais, objetos cotidianos, vestuário, alojamento...), comportamentos diversos, tais como rituais e regras de cortesia.		Meio físico e simbólico: sinalização urbana, monumentos, arte...; mitos, estereótipos, instituições, elementos de cultura.

Tabela 1 - Fonte: Bardin, 2016.

Esta dissertação segue a análise de conteúdo no aspecto linguístico escrito, ao analisar o documento legal que rege ensino de Literatura no Ensino Médio - BNCC - e no aspecto linguístico oral, ao definir um grupo restrito de pessoas que serão entrevistadas (professores de Língua Portuguesa e alguns de seus respectivos alunos, do 3º Ano do Ensino Médio). E, a partir dos dados coletados, na perspectiva da análise de conteúdo, busca entender qual papel ocupa a Literatura no Ensino Médio, bem como entender como ela é trabalhada e se suas potencialidades, em especial a função social, são exploradas.

A tabela abaixo explica de forma direta de onde coletamos os dados e qual a intenção de análise em cada contexto:

Origem dos dados	O que se busca?	O que se analisa?
BNCC	Como a literatura é abordada nesse documento.	O que se diz sobre literatura no documento? Quais competências e habilidades relacionadas à literatura são destacadas? Qual a relevância do ensino de literatura nesse documento?
Entrevistas com professores	Impressões dos professores sobre a literatura e seu ensino.	Qual a relação dos professores com a BNCC? Os professores identificam alunos leitores em suas turmas? Como os textos são abordados nas aulas? Quais as perspectivas dos professores em relação ao ensino de literatura? Que potencialidades do ensino de literatura são exploradas?
Entrevistas com alunos	Impressões dos alunos sobre a literatura e seu ensino.	Os alunos leem literatura? Se sim, quais textos já leram? Os alunos leem na escola? Se sim, o que leem? O que os alunos pensam sobre aulas de literatura? Os alunos conseguem compreender textos literários de forma crítica?

Tabela 2 - Fonte: O autor, 2024.

Portanto, em conformidade com a tabela acima, a partir da coleta de dados documentais e de entrevistas, busca-se padrões, tendências e relações a partir do que foi coletado. Assim, interpretam-se e relacionam-se os resultados com a teoria e com o contexto da pesquisa, respondendo qual o papel da Literatura no Ensino Médio em uma visão a partir de escolas estaduais do município de Humaitá.

Critérios de inclusão e exclusão

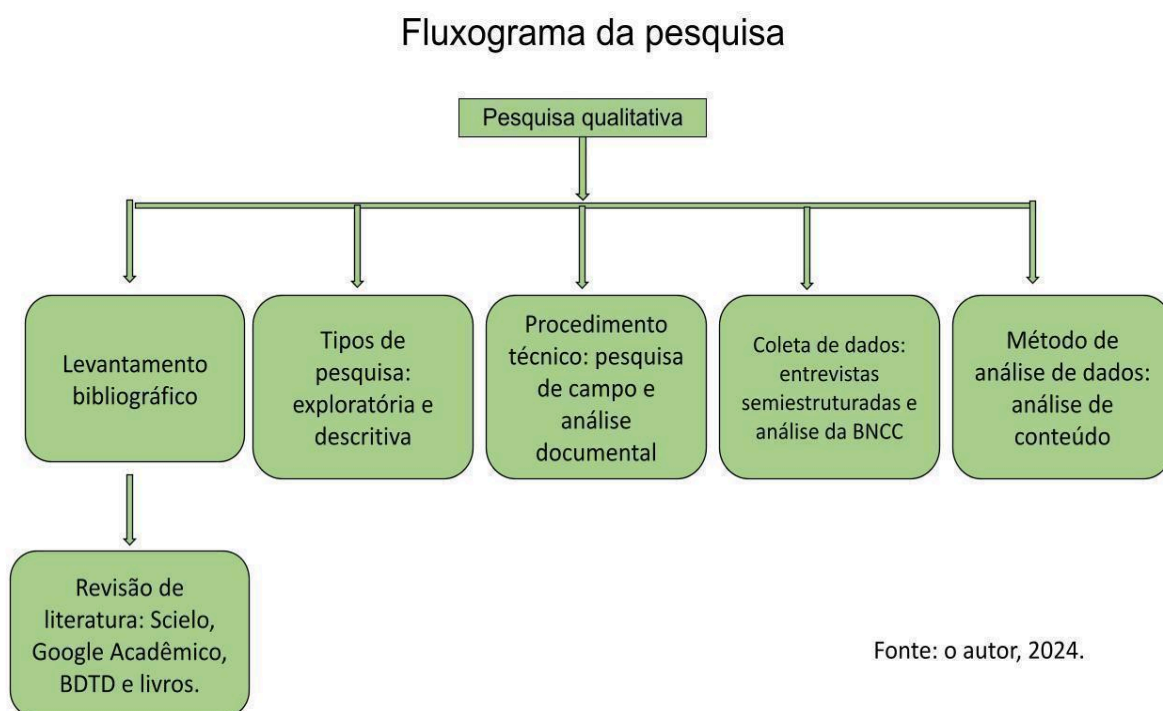
O critério para a escolha da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para análise documental se deu por este ser o principal documento que rege o ensino no Brasil, na atualidade.

Os critérios de escolha das escolas para pesquisa foram selecionar três das principais escolas de Ensino Médio da área urbana do município de Humaitá, com grande quantidade de alunos e localizadas em partes diferentes da cidade, para captar as visões de diferentes contextos.

O critério para entrevistar os alunos dos terceiros anos do Ensino Médio é a possível experiência escolar e literária que esses tiveram nos anos anteriores. Logo, diante da escolha de alunos do 3º Ano, optou-se por entrevistar os professores que atuam com essas turmas.

A escolha pela coleta de dados através de análise documental e entrevistas se deu pela relevância dessas técnicas no contexto da pesquisa científica e pela possibilidade de coleta de dados com um número maior de participantes, ao contrário do que aconteceria se escolhêssemos a observação em sala de aula, que, apesar da sua relevância na pesquisa, se limitaria a contextos menores e dificultaria a coleta de dados mais extensa e completa para análise, considerando o tempo limitado para pesquisa na pós-graduação.

Portanto, o fluxograma da pesquisa se organiza desta forma:



Fonte: o autor, 2024.

1 CAPÍTULO 1 - CONTEXTO E IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Ao longo dos séculos, o ensino da literatura passou por transformações significativas, refletindo mudanças sociais, culturais e políticas de cada época. A forma como a literatura é ensinada está intrinsecamente ligada aos contextos históricos em que se insere. Por isso, desenvolvemos estes capítulos para contextualizar historicamente esse ensino.

1.1. Contexto histórico e crise do ensino de literatura

Ao estudar a origem do ensino no Brasil, primeiramente, observa-se a “herança” europeia, com a invasão colonialista.

E 6 missionários jesuítas, chefiados pelo Padre Manuel de Nóbrega: nossos primeiros mestres de gramática e de letras. Estes homens vinham pôr em prática a nova política colonizadora estabelecida por El-Rei Dom João III nos regimentos de 17 de dezembro de 1548 (Cassavia, 1981, p. 11 e 12).

Dessa forma, não apenas no campo literário, mas o ensino escolar por inteiro foi construído sob o comando dos invasores europeus, com forte influência do cristianismo, pois foram os jesuítas os responsáveis por disseminar a Língua Portuguesa e o catolicismo no território invadido.

O plano de estudos organizado por Nóbrega para os colégios que pretendia fundar na cadeia litorânea do Brasil evidencia que o primeiro projeto pedagógico da Companhia de Jesus visava a catequese e a formação de sacerdotes. Adquirida pelo convívio diário, a aprendizagem do português devia preceder o estudo das letras e do catecismo (Cassavia, 1981, p. 12).

Conforme aponta Barbosa (2010): “O ensino do que hoje concebemos como Literatura dizia respeito ao universo da Retórica e da Poética, cujas disciplinas incluíam a oratória, o estilo e a erudição e exigia que os discípulos tivessem contato com os textos clássicos como modelos do bem escrever”.

Além disso, Formiga e Inácio (2017, p. 3) destacam:

Este modelo de ensinar “literatura” prevaleceu até meados do século XIX, quando o ensino da Retórica e da Poética foi substituído pelo de História da Literatura. Convém esclarecer que, até o ensino dessa disciplina se consolidar e ser incluída no currículo do Colégio Pedro II - fundado em 1837 no Rio de Janeiro - o próprio sentido do termo literatura foi se construindo e adquirindo o perfil do que atualmente consideramos como Literatura.

Em sequência, trazemos uma sucessão de informações históricas e críticas abordadas por Cosson (2021). O autor aponta que “nas escolas de gramática e retórica romanas, o conhecimento de poemas e outros textos literários era parte obrigatória da formação do cidadão”, tradição que permaneceu nas escolas religiosas medievais com um método chamado *trivium*, no qual textos de autores clássicos eram “modelos para o estudo da linguagem literária e a aprendizagem da leitura exegética (Cosson, 2021, p.4)”.

Na Idade Moderna, o Trivium foi “retomado e reformado no código pedagógico da Ratio Studiorum dos jesuítas (Cosson, 2021, p.4)”. Foi nessa reforma que o ensino do latim foi dividido entre Gramática, Poética e Retórica.

É a partir dessa ligação com o latim que a tradição do ensino da literatura como principal meio de acesso à escrita e à cultura da escrita chega ao ensino das línguas modernas. Em meados do século XIX, quando o ensino da língua materna começa a ocupar o lugar do ensino do latim nas escolas [...] (Cosson, 2021, p. 4)

Sob essa influência, o ensino de Literatura ainda era predominantemente centrado na análise formal dos textos, uma abordagem que limita a experiência literária, fragmentada e descontextualizada, com o uso do texto que “quanto mais distante mais autorizado para o uso correto da língua escrita” (Cosson, 2021, p. 5):

Na forma de saber específico, o ensino da literatura vai assumir o conteúdo da história da literatura que se construiu naquele momento como uma forma privilegiada de garantir a identidade nacional. Essa abordagem, diferenciada em vários aspectos do tratamento dado ao estudo dos textos literários até então, costuma ser exclusiva do ensino secundário e tem a dupla missão de guardar e transmitir o espírito da nação mimeticamente traduzido em um cânone literário (Cosson, 2021, p.5).

É nesse momento que os autores clássicos são substituídos por autores, ainda cânones, nacionais, organizados em épocas e escolas literárias. E as obras literárias tornam-se exemplos desses períodos e escolas, com influência da cultura nacional de cada país, no contexto ocidental, alguns mais avançados que os outros nesse sentido (Cosson, 2021).

No contexto brasileiro, segundo Cosson (2021, p. 6):

A criação da disciplina Português se inicia em 1838, ainda subordinada ao Latim, e vai se expandindo até se consolidar em 1870, quando a matéria passa a fazer parte dos exames preparatórios para entrada em todos os cursos superiores, e em 1871, quando é criado o cargo de professor de Português. A disciplina Literatura, por sua vez, tem uma trajetória claudicante que se inicia em 1891, quando substitui a Retórica e a Poética como História da Literatura, e se consolida apenas em 1942, quando adquire o mesmo status da Língua Portuguesa, ou seja, passa a ser matéria obrigatória para o ingresso nos cursos superiores.

Ao longo da história do ensino de Língua Portuguesa, o ensino de Literatura esteve dividido uma parte para o ensino de escrita e outra para o ensino de história da literatura. Assim, em meados do século XX, essas partes “se apresentam ora superpostas em uma mesma disciplina que leva o nome da língua materna, ora diferenciadas por nível escolar na forma de conteúdo curricular ou separadas em duas disciplinas [...]” (Cosson, 2021, p. 6).

Ainda segundo Cosson (2021), foi assim que o ensino de literatura foi dividido em duas disciplinas: Português, em que a Literatura é subordinada ao ensino de gramática, e Literatura Brasileira, com uma abordagem histórica da literatura, contada “por meio de uma sucessão de estilos de época que iniciam com o Trovadorismo em Portugal e vão até as gerações modernistas no Brasil”. Situação que se manteve estável até meados de 1960:

Inicialmente, como indica a própria alteração do nome da disciplina de Português para Comunicação e Expressão, o material de leitura escolar se alarga para receber ao lado dos textos canônicos a produção da literatura infantil e juvenil, assim como gêneros originalmente presentes nos jornais e nas revistas, como as peças publicitárias, as histórias em quadrinhos, as charges e as crônicas (Cosson, 2021, p.7).

Essa abertura levou a uma mudança na forma como os textos literários eram abordados, passando a ser vistos como objetos de leitura e não mais como modelos para a escrita e reflexão sobre a língua materna.

Contra essa tradição, começam a surgir críticas e mudanças curriculares já na década de 1980: “A partir dos anos 1980, novas alterações são feitas no ensino de língua portuguesa que reiniciam a luta contra o ensino chamado tradicional” (Cosson, 2021, p.7). Ao que parece, ao longo dos anos, a literatura tornou-se cada vez mais secundária, tornando-se um mero entretenimento, através da leitura por prazer, “quase que uma distração necessária para o aprendizado da língua que acontece ‘verdadeiramente’ com outros textos e outras práticas de produção textual” (Cosson, 2021, p. 7).

Mortatti (2014, p. 2) aborda que: “com o fim da ditadura política que sucedeu o golpe militar de 1964, a partir da década de 1980 se intensificaram a denúncia da ‘crise da educação’ e os debates sistemáticos sobre a persistência do “ensino tradicional”. A autora aponta que esses debates envolveram diferentes segmentos da sociedade civil, incluindo professores e entidades que os representavam.

Zilberman (2009, p.12) aponta sobre aquele período:

A emergência de associações, como a de Professores de Língua e Literatura (APLL) e de Leitura do Brasil (ALB), entre o final dos anos 70 e o começo dos anos 80, é também sinal do engajamento de educadores e pesquisadores na discussão tanto dos problemas de ensino e aprendizagem no âmbito da escola, quanto das políticas públicas que poderiam alavancar uma ação simultaneamente democratizadora e competente que beneficiasse docentes e discentes.

Isso sugere que houve um esforço coletivo para reorganizar a educação brasileira e construir uma educação democrática para uma sociedade democrática. Mortatti (2014, p. 3) também menciona programas governamentais destinados à superação da "crise da educação", "crise da alfabetização" e "crise da leitura" no Brasil. Além do desenvolvimento de pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema.

Zilberman (2009, p.12), afirma:

Pode-se situar na virada dos anos 70 para os anos 80 a data em que se intensificaram e expandiram as discussões relativas à leitura na escola e ao papel da literatura no ensino. O período caracterizava-se pela descompressão do regime militar, na esteira das manifestações públicas de insatisfação com o modelo autoritário de governo e da falência do projeto desenvolvimentista abraçado pelo Estado.

Sobre esse período de intensificação das discussões, Mortatti (2014, p.3) aponta:

Os resultados foram configurando novos modos de pensar, sentir, querer e agir, derivados de questionamentos contundentes, por exemplo, dos antigos modelos escolares: de ensino de história literária, por meio das escolas literárias, autores e obras canônicos no ensino de 2º Grau; ou de utilização escolar do texto literário como pretexto para ensinar gramática normativa da língua, valores morais e cívico-patrióticos, ou para formar o “aluno crítico” da ideologia dominante. Visando à formação de cidadãos críticos e ativos, como agentes do projeto desejado de transformação social [...].

Mortatti (2014) também conta a respeito de críticas do ensino de literatura na época, com o uso do livro didático:

Eu criticava o uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa e os problemas que ele acarreta: “[...] certamente, não permite uma leitura crítica e transformadora da realidade, tornando paradoxal a intenção de [...] despertar o prazer de ler e escrever” (Magnani, 1988, p. 19-20 *apud* Mortatti, 2014, p.4).

Outra crítica da autora era “o abandono do texto, como obra de linguagem, problema relacionado com as finalidades imediatistas e utilitárias que determinam modos e métodos de ensino da leitura da literatura na escola” (Mortatti, 2014, p. 4), além disso, ela destaca a expansão dos cursos de pós-graduação, com as pesquisas em literatura divididas em dois pontos de vista: estudos literários e estudos em educação.

“Quase três décadas depois, muita água rolou por debaixo da ponte”, aponta Zilberman (2009, p.13) ao falar das mudanças que aconteceram na educação e na sociedade em geral: - Constituição de 88, economia globalizada, reformas no ensino, crescimento dos meios de comunicação em massa e de novas tecnologias, computadores, telefone celular e mudanças culturais.

Nesse contexto, temos as reformas educacionais a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais que a seguiram. A LDB 9394/96, conforme aborda Segabinazi (2011), tem uma visão mais abrangente e globalizante da educação, comparada a leis anteriores, aspecto destacado já no primeiro artigo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art.1º, LDB/96).

Outro aspecto da LDB/96 destacado por Segabinazi (2011, p.59) é que ela retoma ideias dos “pioneiros da escola nova de 1932” e “reconhece definitivamente a educação formal como uma necessidade social, sedimentando a concepção de escola como espaço de formação e exercício da cidadania”.

A LDB/96 também foi responsável por mudanças no Ensino Médio, teoricamente com o fim de atender às necessidades contemporâneas, como o reconhecimento do Ensino Médio com a última etapa da educação básica, não mais visto como uma espécie de pré-vestibular para o ensino superior, a possibilidade de um currículo flexível, organizado com uma base comum que poderia ser adaptada às regiões (atualmente a base comum é a BNCC), possibilidade de integração entre ensino técnico e médio (algo realizado pelos Institutos Federais hoje em dia), entre outras mudanças.

Com as mudanças registradas na lei, surgiu a necessidade de adequação para cumprimento dela. A partir disso, uma das principais medidas foi a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) criados em 1998 e, em 2002, ampliado como PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio), que também recebeu novos capítulos em 2006, portanto, esse documento evoluiu ao longo dos anos, adaptando as orientações conforme as necessidades (Segabinazi, 2011, p.61).

As mudanças realizadas pela LDB/96 também estenderam-se ao ensino superior:

Quanto ao nível superior, a reforma proposta pela LDB/96 revogou praticamente na íntegra a lei 5.540/68. A principal contribuição da nova lei no que se refere à área das licenciaturas foi sobre a formação de professores, que recebe atenção do Título VI sob a denominação dos *profissionais da educação*, conferindo-lhe um caráter de profissionalização e, com isso, valorizando a atuação desse profissional (Segabinazi,

2011, p. 61).

É nessa explosão de mudanças que se inicia o século XXI. Atualmente, a base que rege o ensino no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular, que define o foco no desenvolvimento de competências (Brasil, 2018).

No entanto, como aborda Zilberman (2009, p. 14):

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas conseqüências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico das salas de aula, degradado e degradante. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e de fracasso.

Com efeito, os problemas educacionais permanecem, tendo-se somado novas razões às antigas queixas. O empobrecimento da escola pública é visível em todo o país, ampliando-se a clivagem entre as instituições de ensino destinadas às classes pobres, localizadas na periferia urbana, e as que atendem as camadas superiores.

Encontramo-nos neste contexto de desvalorização profissional dos professores, da escola pública, da leitura literária e de um sistema educacional que ainda não se atualizou em relação às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e mundiais, trazendo, também, antigos e novos questionamentos no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, produzindo uma percepção, no que tange nosso objeto de estudo, de “crise” do ensino de Literatura.

1.2 Uma disciplina em ameaça

É comum entre os estudiosos o relato de uma iminente crise no ensino de Literatura. Perrone-Moisés (2006), no início de seu texto “Literatura para todos”, diz: “A literatura como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada de desaparecer”. E Benedito Antunes (2015, p. 5), que também afirma a existência de uma crise no ensino da Literatura, aponta para a possibilidade de a crise não ser apenas do ensino de Literatura, mas da escola como instituição: “[...] cabe perguntar se a referida crise afeta apenas a Literatura ou se decorre de um cenário mais amplo de crise, que compreende a própria escola como instituição”. Parte desse apagamento da Literatura na escola pode estar relacionado a uma tradição educacional remota, como já mencionado antes, que, conforme Cosson (2021, p. 5), pode ser assim resumida: “Enquanto matéria, o ensino de literatura é confundido com ou mais propriamente subordinado ao ensino de língua materna”.

Outro ponto que pode ter influência é a falta de interesse dos alunos e a competição da

leitura com os meios de comunicação em massa e novas tecnologias. A Literatura tem relação direta com a leitura, que, conforme Zilberman (2012, p. 13), encontra-se em crise há um tempo considerável: “Ao final dos anos de 1970, foi diagnosticada, às vezes de modo tão somente intuitivo, uma crise de leitura”. A autora evidencia uma falta de assiduidade dos estudantes em relação a possíveis leituras que têm disponíveis. Um dos motivos apontados por ela como causa dessa falta de assiduidade é a mudança cultural, com o crescimento dos meios de comunicação em massa e a preferência dos jovens por eles.

Perrone-Moisés (2006) evidencia dois problemas centrais sobre o ensino de Literatura: que há uma crise no ensino que afeta o ensino de Literatura; e que os parâmetros legais, tanto no Brasil quanto em outros países, mas, especialmente, no Brasil, foram apagando a "literatura" como conteúdo específico e dando menos importância ao estudo da "linguagem verbal", reduzindo a literatura ao lúdico e retirando o caráter formativo que ela tem. Não é a literatura como prática que está em crise, mas o seu ensino como disciplina, mutilando assim o que esse ensino pode oferecer (Cosson, 2021; Perrone-Moisés, 2006).

Cechinel (2019, p.3) aponta que “a crise do ensino de literatura, ou da própria literatura e dos estudos literários, é um fenômeno complexo, decorrente de múltiplos vetores que se atravessam e que não se revelam integralmente se analisados como casos isolados”.

Logo, não há apenas um motivo específico para essa crise, mas um todo complexo de fatores que se entrelaçam e influenciam a maneira como a literatura é percebida, estudada e ensinada. Contudo, é perceptível que a fragmentação dos textos, a superficialidade da perspectiva histórica e a ênfase em obras canônicas resultam em uma abordagem que afasta os alunos, em vez de aproximá-los da literatura.

O resultado é o cenário atual em que:

Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários são agora fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais, referências retiradas de um passado que quanto mais distante mais autorizado para o uso correto da língua escrita, fontes para exercícios de composição, memorização e ilustração do aluno (Cosson, 2021, p. 77).

E, quando não se trata de fragmentos de textos descontextualizados para uso no ensino de Gramática, a Literatura e seu ensino tem recebido um caráter historiográfico, em que os textos literários e seus respectivos autores são divididos por épocas, movimentos e estilos literários, e as obras passam a servir de exemplos desses estilos (Cosson, 2021, p.77). Constantemente, observa-se pouco aprofundamento e mesmo nenhuma leitura dessas obras. Os alunos descobrem os nomes dos autores, das obras e quais estilos e movimentos literários

de que elas fazem parte, comumente, também conhecem características desses movimentos, mas pouco leem diretamente literatura, pouco são incentivados a interpretar e analisar os textos citados em sala.

Zilberman (2012, p. 36) traz uma observação de Lourenço Filho (1897-1970):

Ler por ler nada significa. A leitura é um meio, um instrumento, e nenhum instrumento vale por si só, mas pelo bom emprego que dele chegemos a fazer. O que mais importa na fase de transição, a que este livro se destina, são os hábitos que as crianças possam tomar em face do texto escrito.

Se ler por ler nada significa, por que o ensino de literatura poderia ser meramente historiográfico? Por que bastaria saber o nome dos movimentos literários e suas datas? Por que poderíamos ler uma obra e não observar os vários níveis de correlação entre literatura e sociedade, por exemplo?

A leitura literária tem valor quando o ato de ler é exercido e, assim, pode desenvolver no leitor um caráter humanizador, desenvolver a liberdade, a subjetividade, o raciocínio, o domínio da linguagem, a empatia, o crescimento pessoal e muitos outros benefícios que serviriam no desenvolvimento completo do leitor (Cosson, 2021).

No livro “*A importância do ato de ler*”, Freire (1989) defende que não apenas se ensinem as habilidades básicas de leitura, mas também se promova a reflexão crítica sobre o que se lê, através da ideia de “leitura de mundo”, que se refere à compreensão e à interpretação crítica da realidade que nos cerca, tema abordado também por Marisa Lajolo (1996).

Assim, questiona-se novamente, com tantos benefícios sobre a leitura literária, por que o ensino de literatura poderia ser apenas historiográfico? Por que a literatura deveria servir apenas de suporte para o ensino de gramática através de trechos descontextualizados das obras? As respostas para essas perguntas parecem simples: não poderia e não deveria.

O cenário parece pior ainda quando se observa um domínio dos meios de comunicação em massa em relação à leitura (Zilberman, 2012), algo reafirmado na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (2016), que aponta que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, e que a maior parte da população prioriza a TV, a internet, as redes sociais e outros meios de comunicação em massa, em vez da leitura, além de mostrar a preferência dos poucos leitores por *best-sellers*. Essa deficiência na leitura afeta não apenas os alunos, mas também os professores, mesmo os de Língua Portuguesa ou os graduandos dos cursos de licenciatura em línguas que demonstram um certo desgosto pela leitura, assim,

formam-se professores que não leem e, portanto, terão mais dificuldade de fazer os alunos lerem (Cosson, 2021).

Algumas propostas para mitigar a crise no ensino de Literatura são apresentadas por Pereira (2013) que, em sua dissertação, constatou a existência de inúmeras pesquisas identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, relacionadas ao ensino de literatura, nas quais os autores apresentam propostas e possíveis soluções para a melhoria desse ensino. Algumas das propostas e soluções identificadas pela autora nos trabalhos encontrados são:

[...] trabalhar a leitura literária na perspectiva dos gêneros literários; promover mudança curricular; resgatar a literatura regional; fomentar o reconhecimento da literatura para que ela possa ser valorizada e ter um espaço definido no Ensino Médio; ensinar literatura, estrategicamente, a partir de textos não canônicos para inserir os canônicos; trabalhar a linguagem literária na perspectiva interacionista e dialógica para o letramento do educando; sobrepor a leitura do texto ao estudo de teoria literária; defender a presença da literatura no ensino médio pela sua função formadora e social [...] (p. 66).

Além disso, os problemas supracitados podem estar relacionados à visão da educação nos moldes de um paradigma antigo, numa prática pedagógica conservadora. Paulo Freire (2005) e Edgar Morin (2007), ao tratarem desse modo de educação que precisa ser superado, trazem os conceitos de “educação bancária” e de “paradigma da simplicidade”, ambos relacionados a uma prática ultrapassada, rígida, nas quais os professores são vistos como únicos detentores do conhecimento e os alunos como uma “folha em branco”. Em contraste a uma prática pedagógica contemporânea, adequada às necessidades atuais, nos moldes do “paradigma da complexidade” (Morin, 2007) e/ou de uma educação que promova a autonomia (Freire, 2005).

Portanto, a superação desses problemas relacionados à crise no ensino de literatura pode estar relacionada a um movimento da educação na busca de um afastamento da prática pedagógica conservadora, contra o paradigma da simplicidade, na visão de Morin (2007), ou contra a educação bancária, na perspectiva de Freire (2005). Além disso, ao observar a relação entre o ensino de literatura e a formação de cidadãos críticos, nota-se que uma crise nesse ensino pode favorecer a hegemonia de poder de uma classe sobre outra, no sentido de que um ensino deficiente pode formar cidadãos menos capazes de desenvolver o pensamento crítico.

Logo, se o objetivo dos educadores for o desenvolvimento de uma pedagogia libertadora, transformadora, que incentiva a autonomia e que se desenvolve em um “paradigma complexo e transformador”, abordado por Prigol e Behrens (2020) ao

interligarem as teorias de Morin e Freire, é preciso conhecer e confrontar este cenário de crise, além de buscar o desenvolvimento de uma prática docente no ensino de literatura que realmente priorize a literatura e não outros aspectos relacionados ao ensino de língua, para que se possa então desenvolver a criticidade dos educandos. Para tanto, a formação continuada mostra-se fundamental, de modo que é preciso reivindicar políticas educacionais que permitam essa formação e que se desenvolvam diretrizes curriculares que não condigam com os moldes do paradigma da simplicidade, com um ensino ultrapassado, mas com um ensino adequado a um novo paradigma, com foco em uma educação complexa e transformadora.

Portanto, o ensino de Literatura no Brasil tem uma trajetória marcada por transformações significativas, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas do país. Desde o período colonial até os dias atuais, a Literatura foi vista como parte importante do ensino, mas também enfrentou desafios que impactam sua abordagem pedagógica. Por isso, a importância de refletir sobre o ensino de Literatura no contexto atual e entender que esse ensino ainda tem importância na formação dos estudantes, especialmente se pensarmos na função social da Literatura.

1.3 Literatura para todos, importância e função social

Perrone-Moisés (2006) faz uma síntese do que tem sido dito para responder à pergunta: Por que ensinar literatura?

Sintetizando o que tem sido dito por numerosos teóricos, responderíamos 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor das transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam (p. 28).

Esse parágrafo da autora é uma forte defesa da importância do estudo da literatura, da importância da leitura e dos textos literários. Além disso, podemos apresentar mais aspectos, ressaltados por outros estudiosos renomados, como Terry Eagleton (2011) que destaca a relação entre literatura e história, em uma perspectiva marxista, compreendendo que a

literatura não é um reflexo passivo da realidade, mas uma forma de intervenção, que pode permitir uma visão da “totalidade social”, pois, mesmo sem a consciência do escritor, está plasmada na obra literária a ideologia e os valores das classes em luta na sociedade.

O autor marxista ressalta que a perspectiva que liga a Literatura à história existia antes do marxismo, para ele: “A originalidade da crítica marxista consiste, por conseguinte, não na abordagem histórica da Literatura, mas na compreensão revolucionária da própria história” (Eagleton, 2011, p.15). Nessa perspectiva, o estudo literário partiria de uma visão da sociedade dividida pela luta de classes e que a literatura, por exemplo, sofre influência do materialismo histórico, de modo que a base econômica da sociedade a determina.

Em consonância com esse pensamento, Williams (2011) analisa como a cultura é influenciada pela classe social, gênero, raça e outros aspectos da identidade social. E esclarece que, devido aos privilégios que possuem, as classes dominantes têm maior capacidade de influência sobre a cultura, afetando as escolhas, os valores e os comportamentos da sociedade em favor de seus interesses e da manutenção da hegemonia de poder. Desse modo, o autor também analisa a literatura a partir de uma perspectiva marxista, uma visão de que a Literatura não é neutra, mas um espaço de disputa ideológica, onde grupos sociais lutam por seus interesses e visões de mundo. Além disso, também argumenta em seu texto “Culture is Ordinary” (1958) que a Literatura e a arte são parte da cultura e, portanto, devem ser levadas para todos, como prática cotidiana e inclusiva, para se desenvolverem pelas condições de leitura próprias de cada extrato social:

A cultura é de todos: este é o fato primordial. Toda sociedade humana tem sua própria forma, seus próprios propósitos, seus próprios significados. Toda sociedade humana expressa tudo isso nas instituições, nas artes e no conhecimento. A formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra. A sociedade em desenvolvimento é um dado, e, no entanto ela se constrói e reconstrói em cada modo de pensar individual (Williams, 1958, p. 2).

Se a cultura é de todos e é fato primordial, nesse sentido, a literatura, como parte da cultura, também é de todos e é primordial. Assim, Williams (2005, p. 221) reafirma que a literatura é um dos aspectos fundamentais para a existência de uma sociedade: “A literatura como prática está presente desde a origem da sociedade. De fato, até que ela e todas as outras práticas estejam presentes, uma sociedade não pode ser considerada completamente formada”. No mesmo sentido, Candido (1995) defende a literatura como um direito humano, importante

na formação da identidade, no desenvolvimento da sensibilidade e da consciência social. Mas aponta que, muitas vezes, isso não é considerado pelas pessoas:

Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem informado admite hoje em dia que seja um privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça (Candido, 1995, p.172).

Além disso, ele aborda a literatura socialmente engajada, que desperta a função social, e também aponta que mesmo a literatura sem uma crítica aparente pode exercer função social, pois pode permitir um processo de humanização, como em uma obra lírica, por exemplo, que tem o potencial de nos “organizar” internamente, favorecendo um olhar dialético sobre a realidade, nos humanizando, como aborda Candido (1995, p. 175):

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Assim como aponta Zilberman (2009, p. 8): “Em certa medida, a leitura sugere outra faceta educativa da literatura: o texto artístico talvez não ensine nada, nem queira fazê-lo; mas seu consumo induz a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, porque igualitárias”. Logo, o contato com a literatura humaniza e possibilita reflexões pessoais e sobre a vida em sociedade; desse modo, aos estudantes, a leitura pode:

servir-lhes de veículo para manifestação pessoal e colaborar para sua auto-afirmação. O exercício da leitura do texto literário em sala de aula pode preencher esses objetivos, conferindo à literatura outro sentido educativo, auxiliando o estudante a ter mais segurança relativamente às suas próprias experiências (Zilberman, 2009, p.8).

Desse modo, também, exercendo uma função social, além da função propriamente pedagógica que a leitura de qualquer texto produz.

Em outro aspecto, Calvino (2007), que aborda obras “clássicas”, que resistem ao tempo e ainda hoje oferecem reflexões relevantes, mostra que, através da literatura, podemos nos apropriar da história, da cultura e do pensamento de diferentes povos, pois as obras trazem um repertório cultural da humanidade.

Resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista; e também em contradição com o ecletismo da nossa cultura, que jamais saberia redigir um catálogo do classicismo que nos interessa (Calvino, 2007, p.15).

Desse modo, Calvino realça como o mundo atual, marcado pela velocidade e pela falta de foco, afasta-se da experiência de imersão e da apreciação profunda que as obras “clássicas” podem exigir, uma incompatibilidade com a “cultura de massa” contemporânea. Além disso, a crítica da “cultura de massa” se alia à defesa do estudo dos textos “clássicos”, que fogem da imediatividade da indústria cultural, conceito abordado por Adorno e Horkheimer (1985) ao falar a respeito do poder exercido pelas classes dominantes, no qual a indústria produz uma cultura padrão e homogênea para controlar as massas e manter a dominação exercida pelas elites. Ou seja, os produtos dessa indústria são os filmes, as séries, os programas de televisão, as músicas e outros conteúdos produzidos através de uma espécie de fórmula comum, que agrada as massas, criando uma cultura rasa e alienante, que dificulta o desenvolvimento da crítica e do pensamento autônomo. E, desse modo, moldadas por padrões culturais impostos pela mídia, as pessoas perdem a individualidade e a capacidade de se expressar, de desenvolver suas próprias ideias e de ter uma identidade própria. De certa forma, essas pessoas dominadas pela indústria cultural, alienadas de si e dos outros, perdem a conexão com a própria humanidade, para tornarem-se mercadorias e servirem de manutenção da hegemonia de poder das elites.

Em contrapartida, Adorno (1970) mostra que a literatura pode ser um meio poderoso para a crítica social, mas também mostra como as ideias estéticas podem ser influenciadas pelas estruturas sociais e como elas podem tanto reforçar quanto questionar as normas estabelecidas, assim como afirma Williams (2005), ao falar de culturas diversas no interior da sociedade.

Embora Adorno e Williams tenham posições distintas sobre a “cultura de massa”, ambos reconhecem que certas formas culturais reforçam o domínio da ideologia e outras buscam romper com tal domínio. Logo, ao afirmar a obra literária como parte da cultura, ela pode tanto afirmar quanto negar as ideias dominantes de sua época. Assim, conhecer a obra literária é entrar, portanto, no cerne da “totalidade social” e compreender o real: a função social plena da obra de arte.

Assim, visto que a leitura é um fenômeno social, histórico e político, e não apenas uma habilidade individual, considera-se a importância da leitura na formação do indivíduo e da sociedade, e como ela pode ser instrumento de transformação social. Nesse sentido, a leitura,

direito de todos, tem papel fundamental na formação dos cidadãos, logo, é preciso que a escola ofereça um ensino de qualidade, que valorize a leitura e a literatura (Zilberman, 2012).

No entanto, ainda é possível que haja questionamentos sobre o papel da literatura na escola, como os respondidos por Perrone-Moisés (2006, p. 28):

Sendo o texto literário tão complexo, por que manter a literatura nos currículos do ensino médio? 1) porque, exatamente por ser complexo, a leitura do texto literário exige uma aprendizagem que deve ser iniciada na juventude; 2) porque os textos literários podem incluir todos os outros tipos de texto que o aluno deve conhecer; 3) porque a literatura, quando o leitor dispõe de uma capacidade de leitura que não é inata mas adquirida, dá prazer e auto-estima (e a função do professor é exatamente a de demonstrá-lo).

Desse modo, parece óbvio que o ensino de literatura precisa ser defendido, debatido e melhorado cada vez mais. E, como mostrado, grandes teóricos nacionais e internacionais defendem esse ensino.

Em meio a isso, uma das funções da literatura que se destaca é a função social, logo, podemos refletir, por que não trabalhar a função social da literatura na escola? Por que não tentar compreender o mundo e suas contradições através da literatura?

Seguindo mais a fundo no que compreendemos como “função social” da literatura, podemos citar o clássico de teoria literária brasileira, “Literatura e Sociedade”, de Antonio Candido (2006), obra na qual o crítico faz uma análise profunda a respeito da contribuição das ciências sociais para o estudo literário e apresenta níveis de relação conjunta entre literatura e sociedade, para além do ponto de vista paralelístico e, desse modo, mostra a efetiva interpenetração desta relação.

Além de expor a complementação de diferentes áreas do conhecimento, de maneira que analisa a conexão entre obra e ambiente, Candido estuda a estética literária, isto é, aquilo que produz a obra como ela é. Assim, ele apresenta o fator social, que é a realidade da sociedade, fora da obra literária, a realidade a partir da qual a obra foi escrita, ou seja, o contexto social, a época, os costumes, os conflitos, o local etc. Candido intitula esse conjunto de aspectos como “externos”. Assim, o fator externo “importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (2006, p. 14), que se refere ao literário em si.

Logo, o autor busca explicar de que modo os elementos externos à obra se tornam internos à tessitura narrativa e como, dessa forma, é possível entender a função que a obra desempenha. Observa-se que essa análise não é feita de modo separado – externo pelo externo e, depois, interno pelo interno – mas através da correlação entre ambos os fatores. Como pode

ser confirmado a seguir:

É este, com efeito, o núcleo do problema, pois quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que serve de veículo para conduzir a corrente criadora (nos termos de Lukács, se apenas possibilita a realização do valor estético); ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (nos termos de Lukács, se é determinante do valor estético) (Candido, 2006, p. 14-15).

Portanto, na crítica literária, o externo (fator social) deve ser analisado de acordo com a atuação no interno, visto isso, ao analisar uma obra, podemos nos atentar para algumas questões como: “de que modo o fator social influenciou esta obra?” ou “O fator social serviu apenas de meio para conduzir a criação da obra? Ou foi determinante do valor estético, relacionado com a essência da obra?”. Desse modo, pode haver a possibilidade de começarmos a compreender como o valor externo se torna interno, de modo indissociável.

Para Candido, a camada mais profunda de análise “só ocorre quando este traço social constatado é visto funcionando para formar a estrutura do livro” (2006, p. 16). Logo, isso comprovaria a influência do fator externo e, também, a transformação dele em fator interno, próprio da organização do texto literário.

Quando isto se dá, ocorre o paradoxo assinalado inicialmente: o externo se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica. O elemento social se torna um dos muitos que interferem na economia do livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros. Neste nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois tudo se transforma, para o crítico, em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo (Candido, 2006, p. 17).

Para o estudo da literatura, essa perspectiva é rica, porque o fator social não é mais tomado apenas como externo, mas como elemento interno da obra: não só a literatura permite ler melhor a realidade social, como a leitura da realidade social permite ler melhor a obra literária. Assim, temos uma forma a mais de compreender a “função social” no estudo da literatura. O “social” da literatura pode estar na capacidade de a obra literária expressar as contradições e os conflitos da realidade social, como nas literaturas 'engajadas', mas também o “social” está como fator estruturante da obra literária. Compreender o “social”, nesse sentido, é também compreender melhor os textos literários e a literatura, de modo geral.

Desse modo, é perceptível que a literatura precisa de espaço e destaque no contexto escolar. E que, dentre suas funções, o ensino de literatura pode explorar a crítica à

racionalidade instrumental e à alienação da sociedade moderna, ou trazer reflexões pessoais, de caráter humanizador, por exemplo. E, pelo seu amplo espectro, é importante considerar o trabalho com a função social da literatura, estudar as teorias em torno da literatura e da sociedade, além de entender a literatura como direito de todos.

2 CAPÍTULO 2 - ASPECTOS LEGAIS DO ENSINO DE LITERATURA

Quando analisamos a situação do ensino de qualquer disciplina, precisamos buscar os referenciais normativos, por isso, esta seção está dividida em dois tópicos, o primeiro busca abordar a literatura de Ensino Médio na legislação educacional e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o segundo aborda diretamente o ensino de literatura na escola de Ensino Médio.

2.1 A literatura de Ensino Médio na legislação educacional e na BNCC

Para se situar, apresento abaixo uma linha do tempo de documentos oficiais do Ensino Médio (EM), com contribuições que estes parecem buscar para o ensino de literatura. No fim desse tópico, apresento uma tabela com os mesmos documentos, porém, com ênfase nos aspectos críticos relacionados a eles.

Ano(s)	Documento/Lei	Natureza	Contribuição Específica para o Ensino de Literatura
1996	LDB (Lei nº 9.394/96)	Lei Federal	Fundamento Humanístico: Estabelece o "aprimoramento do educando como pessoa humana" e o "desenvolvimento do pensamento crítico" (Art. 35), fornecendo a base legal e filosófica para a justificação do componente literário no currículo.
1998/1999	DCNEM (Res. 3/98) e PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais)	Curricular / Pedagógico	Área de Linguagens: Consagra a Literatura na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Estabelece a leitura como prática social e o texto literário como patrimônio cultural e veículo para o desenvolvimento da sensibilidade estética.

2006	OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)	Documento de Apoio Pedagógico	Abordagem Metodológica: Aprofunda a discussão pedagógica. Reforça a importância do texto literário em sua totalidade (não apenas como pretexto gramatical) e orienta a abordagem da estética , da história da literatura e da leitura crítica .
2009	ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador)	Programa de Incentivo	Flexibilidade e Prática: Incentiva a diversificação curricular, permitindo a criação de projetos e oficinas (ex: clubes de leitura, ateliês de escrita) que podiam funcionar como espaços de aprofundamento da experiência literária e do protagonismo juvenil.
2012	DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2/2012)	Normativo (Revisão)	Formação Integral: Reforça o papel da Literatura na formação cultural e no acesso à diversidade de linguagens. Mantém o foco na leitura como eixo integrador e na conexão entre a cultura escolar e a cultura juvenil (aproximação entre Literatura e outras mídias).
2017	Reforma do EM (Lei nº 13.415/2017)	Lei Federal (Altera a LDB)	Estrutura Curricular: Define que a Literatura faz parte da Formação Geral Básica (FGB) , na área de Linguagens, garantindo sua obrigatoriedade. Permite o Aprofundamento em Literatura nos Itinerários Formativos da área de Linguagens.

2018	BNCC (Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio)	Curricular (Atual)	Habilidades e Competências: Define as Competências e Habilidades específicas de Literatura a serem desenvolvidas na FGB. Estrutura a abordagem em eixos: apreciação estética, compreensão do patrimônio cultural e análise crítica de obras em contextos diversos (incluindo as mídias digitais).
Tabela 3: Com base em Brasil, 1996, 1998, 2006, 2009, 2012, 2017 e 2018. Figueira <i>et al</i> , 2020. Theisen <i>et al</i> , 2022.			

Ao estudarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atualizada (LDB/1996, atualizada até 2017), observamos: o artigo 26, incluído pela lei 12.796, de 2013 na LDB/96, que define que a educação básica deve seguir uma base nacional comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, p.19).

Esta lei, junto a outros documentos desenvolvidos como forma de “padronizar” a educação no Brasil, foi responsável por “preparar o terreno” para o desenvolvimento e homologação da matriz curricular oficial atualmente, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2017.

Antes da LDB/96, os documentos que regiam o EM possuíam um caráter de formação técnica e profissional, com foco no acúmulo de informações e nos conteúdos. Com as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, do final do século XX, veio a necessidade de um documento educacional mais adequado ao contexto contemporâneo, com esse objetivo, sob os princípios da Constituição Federal de 1988, surge a LDB/96 e, junto a ela, mudanças no Ensino Médio (Figueira *et al*, 2020).

O Art. 35 da LDB define o EM como a etapa final da educação básica e suas finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, p. 24 e 25, grifo nosso).

Observa-se, principalmente no inciso III, que as finalidades do EM podem se relacionar diretamente com o ensino de literatura. Ao retomar os aspectos teóricos abordados nas seções anteriores, é perceptível a relação dos objetivos pretendidos na lei com as potencialidades do ensino de literatura, especialmente no que diz respeito a sua função social, que coincide exatamente aos aspectos de pensamento crítico, desenvolvimento humano, autonomia, formação ética e como todos os preceitos definidos pelo artigo.

Além do artigo 35º, o artigo 2º também pode ser relacionado ao ensino de literatura no que diz respeito aos “ideais de solidariedade humana” e “desenvolvimento do educando”, bem como o artigo 22º, que cita as literaturas afro-brasileira e indígena:

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de **literatura** e história brasileiras (LDB/1996, alterado pela Lei nº 11.645/2008, p. 21, grifo nosso).

Apesar de que outros pontos podem ser relacionados ao ensino de literatura, este é o único trecho da LDB em que a palavra “literatura” aparece diretamente. Além disso, há apenas a possibilidade de relacionarmos esse ensino a área de “Linguagens e suas Tecnologias”. Ainda, conforme Figueira *et al* (2020, p.5) apontam:

O Ensino Médio não tem cumprido algumas condições básicas exigidas pela LDB/1996, entre elas: falta de correspondência entre os conteúdos ensinados e a sua materialização pela prática; falhas no gerenciamento das diretrizes curriculares pelas Secretarias Estaduais de Ensino em face da sua aplicação pelas escolas; deficiência da organização curricular, que não promove habilidades e competências básicas para o trabalho.

Em complemento, Figueira *et al* (2020) também apontam uma disparidade entre os currículos do curso de licenciatura em Letras e os do EM. Motivado por isso, apresentam um panorama anterior a BNCC, com uma leitura e análise dos documentos oficiais que regeram o

Ensino Médio de 1996 até 2017, quando a BNCC tornou-se vigente: LDB/1996, DCNEM, PCNEM/PCNEM+, OCNEM e proEMI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) surgiram logo após a LDB/96, com orientações para a implementação desta. Segundo Figueira *et al* (2020, p. 7), as DCNEM: “caracterizam-se como conjuntos de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas relativamente à organização, ao planejamento, à execução e à avaliação de cursos e respectivos projetos pedagógicos”. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica afirmam:

[...] o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (Brasil, 2013, p.47)

Tal formação também pode ser relacionada ao ensino de Literatura, principalmente ao falar de emancipação humana, que se relaciona com o pensamento crítico e a capacidade de entender o próprio contexto de vivência, habilidades relacionadas à prática da leitura literária e ao ensino de literatura.

Na continuação da análise, Figueira *et al* (2020, p.10) fazem uma afirmação que mostra como os documentos desenvolvidos na época serviram para o desenvolvimento da base atual:

A publicação dos resultados preliminares das duas versões da BNCC/Ensino Médio (a primeira em 16/09/2015, e a segunda em 03/05/2016) conservam os princípios gerais ditados nas DCNEM/1998 (Resolução CEB Nº 3/1998, de 26 de junho) e nas DCNEM/2012 (Resolução CNE/CEB Nº 2/2012, de 30 de janeiro), relativamente à organização das Áreas de Ensino. Esta Resolução de 2012 reuniu atualizações, no Artigo 2º, para o Ensino Médio, em compasso com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio (Resolução Nº 4/2010, de 13 de julho).

Ademais, a discussão desenvolvida pelos autores identifica a “timidez de debates nos cursos de licenciatura e pós-graduação em Letras sobre o ensino da Literatura à luz dos documentos oficiais que o regem” (Figueira *et al*, 2020, p. 3). Ao apontar essa “timidez”, os autores destacam a semelhança entre cursos de licenciatura e de bacharelado em letras, no sentido de que ambos formam pesquisadores, em detrimento da prática em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ensino de Literatura. Eles também apontam problemas centrais e gerais na implementação das diretrizes:

Entre os problemas para a implementação dos documentos divulgados pelas secretarias de educação, no processo de ensino-aprendizagem, apontam-se: excesso de conteúdo e pouca finalidade prática ao direcionamento do exercício pedagógico, embora o escopo deles defina dirigir e sugerir a construção de projetos pedagógicos coletivos; ausência de estudos cíclicos sobre eles, de modo que docentes recém-contratados apenas “ouvem falar” de que os documentos existem; registros em relatórios oficiais de que essas orientações às vezes não chegam aos devidos destinos para debates (Figueira *et al*, 2020, p. 3 e 4).

Os autores concluem que: as orientações legais não são plenamente consumadas devido à falta de políticas públicas educacionais efetivas, o principal desafio reside no desajuste/falta de alinhamento curricular entre o Ensino Médio e a matriz curricular das licenciaturas em Língua Portuguesa. O baixo êxito na implementação das diretrizes é resultado da deficiente capacidade e formação do professor para lidar com a complexidade e a extensão dos documentos curriculares e o processo formativo do Ensino Médio tem reforçado a preparação para o ensino superior, perpetuando o problema sobre se o ciclo deve formar o aluno para a universidade ou para o mercado de trabalho.

A crítica à falta de estudos regulares se complementa com a crítica de Theisen, Tonin e Casol (2022), em seu artigo “O Apagamento da Literatura no Novo Ensino Médio Brasileiro”, no qual abordam a rápida efetivação da nova base, sem que houvesse formações adequadas para que os profissionais da educação conhecessem de fato o documento. E acrescentam a crítica sobre o “espaço menor ainda às leituras literárias”, após a lei nº 13.415/2017.

Observa-se que, simultânea à crítica sobre a dificuldade em implementar as orientações dos documentos oficiais na prática escolar, há ainda as críticas diretas aos textos redigidos. Entre as quais, destacamos como o ensino de literatura é abordado nesses documentos: de modo diluído e cada vez mais esvaziado, algo que se ampliou no contexto atual, com a BNCC. Observa-se um currículo que prioriza a formação instrumental, com ênfase em habilidades utilitárias que conotam desprezo à formação humana integral - potencialidade que a literatura proporciona, como abordado no primeiro capítulo.

Esse apagamento da Literatura não é um objetivo formal, mas sim uma consequência prática da aplicação do modelo reformista implementado pela BNCC (Lei nº 13.415/2017): “Ao observarmos perspectivas teóricas e críticas sobre o novo Ensino Médio e ao analisarmos sua proposta, constatamos que a Literatura está se dissipando, aos poucos, do novo currículo, o qual dá espaço a outros assuntos” (Theisen *et al*, 2022, p. 8).

Apesar disso, a BNCC ainda traz alguns trechos que reconhecem a importância da Literatura na escola:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (Brasil, 2018, p. 491).

Este trecho mostra que a BNCC parece reconhecer e valorizar a literatura, no entanto, isso se torna algo “lírico”, idealizado e superficial ao analisarmos criticamente a Base. Ao longo do Ensino Médio, a BNCC foca em gêneros textuais e funções de linguagem, com aspectos instrumentalistas do texto literário. Por exemplo, o poema e o romance surgem com o mesmo instrumental analítico para avaliar uma notícia ou um *post* de rede social, que contradiz o texto literário como “especial”. Isso reforça a afirmação de que a BNCC possui algumas falas retóricas, que se distanciam da efetividade, como afirma Rodrigues (2019) ao apontar contradições no texto da base:

Para a BNCC, "considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino aprendizagem" (BRASIL, 2018, p. 463). Entendemos que esta é uma afirmação muito mais retórica do que efetiva, uma vez que não houve ou ao menos não foi descrito - a participação efetiva dos estudantes na definição das aprendizagens mínimas esperadas para o ensino médio (Rodrigues 2019, p.121).

Além disso, a autora também chama atenção para contradições no documento que rege a educação no Brasil; entre elas, a afirmação de que os jovens não devem ser tratados de forma homogênea, no entanto, segundo algumas avaliações críticas, a BNCC desconsidera isso:

Embora afirme que a juventude não possa ser caracterizada como um grupo homogêneo, é dada grande ênfase, ao longo de todo o documento, ao quanto às culturas juvenis estão atreladas aos avanços do mundo tecnológico. Para a área de linguagens e suas Tecnologias, isso se reflete não apenas no retorno do substantivo "Tecnologias" à sua denominação, que não mais figurava nas DCN, mas também ao quanto a seção dedicada à Língua Portuguesa, e também nos campos de atuação e na listagem das habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina, que faz menção à cultura digital e aos novos gêneros multimodais oriundos de tal cultura (Rodrigues, 2019, p. 121).

Portanto, há um hiato entre o discurso pedagógico e a prática política/estrutural. Em um primeiro momento, a BNCC traz um discurso de “acolhimento” e “escuta” das juventudes, mas peca na metodologia de construção do documento. Como considerar o jovem como “interlocutor legítimo” se o produto final foi entregue de forma verticalizada? Na prática, o documento segue como uma imposição, ao invés de uma construção com os jovens conforme

sugere. Também há a abordagem generalizada do jovem incluído e acostumado com a cultura digital, uma visão homogênea de um público que, principalmente no contexto amazônico, pode não estar tão inserido nessa “cultura”. Desse modo, a BNCC cria um modelo ideal de estudante, distante da realidade das periferias, das regiões mais afastadas dos centros desenvolvidos e das zonas rurais. O ensino de literatura não é imune a esse idealismo e há uma distância entre discurso e prática.

Embora cite em alguns trechos a importância da Literatura, como dito anteriormente, a BNCC dilui ainda mais a especificidade da Literatura enquanto conteúdo, considerando documentos anteriores. Esse apagamento é refletido também em um distanciamento dos professores com o ensino de Literatura. Uma forma de notar esse apagamento é observar que a Literatura está inserida no campo de linguagens e suas tecnologias, mais especificamente, no campo artístico literário, que objetiva desenvolver, especificamente, 9 habilidades, apontadas nas imagens abaixo:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

PRÁTICAS

Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1, 3
(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclips</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Imagens 1 e 2: Brasil (2018, p. 525 e 526).

Em um primeiro momento, é fácil se iludir com o texto da base, a habilidade “EM13LP46”, por exemplo, traz uma perspectiva da fruição da literatura, um aspecto defendido nesta dissertação, fundamental na relação do leitor com a obra literária. “EM13LP47” parece explorar um pouco da função social da literatura, no sentido de reflexão sobre as tensões sociais, políticas e culturais das obras literárias. E, no geral, as habilidades sugerem o distanciamento do historiografismo criticado neste trabalho. No entanto, os discursos são curtos e rasos, não há uma discussão aprofundada sobre como tais habilidades seriam desenvolvidas. Uma percepção crítica sobre as habilidades no campo artístico-literário exige que olhemos para além do texto normativo, e questionamos como estas competências se traduzem na realidade em sala de aula e na formação dos estudantes.

Conforme aborda Marques (2023, p.2):

Quando inserida em contexto escolar, a arte literária transforma-se inevitavelmente em objeto de ensino e aprendizagem, sendo, então, necessário tempo e espaço para seu estudo. No entanto, o que se percebe na BNCC é a ausência de um espaço

definido e de uma metodologia específica para o ensino de literatura, uma vez que, nesse documento, ela aparece vinculada ao ensino de Língua Portuguesa, disciplina que, por sua vez, integra a área de “Linguagens e suas Tecnologias”.

Observa-se que ao mesmo tempo em que reconhece a literatura como fundamental, a BNCC não reserva um lugar importante para a literatura em seu conteúdo e não oferece “referencial teórico-metodológico estratégico para o trabalho com a literatura em sala de aula ‘de um modo mais sistematizado’ (Marques, 2023, p. 3). Esse trato com a Literatura, desvinculada de uma noção como disciplina, de aspectos metodológicos e orientações menos superficiais, contradiz as falas do próprio documento. Como aponta a citação abaixo:

A falta de um direcionamento estratégico na BNCC sobre como proporcionar a chamada “leitura efetiva de obras selecionadas” pode até parecer uma proposta flexível para a escolha da melhor estratégia de trabalho com a literatura pelas escolas e pelos professores. No entanto, essa ausência de proposta de ensino sem um embasamento teórico-metodológico definido para desenvolver a leitura literária em ambiente escolar equaliza a leitura literária à leitura de textos de outras naturezas (Marques, 2023, p. 6).

O texto literário se difere de textos jornalísticos, biográficos e de outros tipos de texto. Ao não definir um embasamento teórico-metodológico específico para a leitura literária, a BNCC abre margem para que o texto literário seja tratado como qualquer outro gênero (como uma receita ou uma notícia). A possível consequência disso é a desvalorização das potencialidades da literatura, de sua função social, estética, humanizadora e significados, o livro passa a ser usado para gramática ou identificar temas sociais, perdendo seu valor como arte. Além disso, o foco na definição de habilidades pode levar à fragmentação e à avaliação instrumental dos textos. Nessa “mecanização” da literatura, o texto literário corre o risco de ser descontextualizado e usado apenas como “meio” para comprovar uma competência, em detrimento da leitura estética, complexa e prazerosa.

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à habilidade “EM13LP50”, que enfatiza a abertura para produções contemporâneas. Se, por um lado, o discurso da base valida a cultura juvenil; por outro, pode causar certa desvalorização dos clássicos e de sua densidade estética e crítica, é necessário evitar que o ensino se torne superficial ou puramente focado no entretenimento digital.

A habilidade “EM13LP51” propõe um leitor autônomo, que escolhe as obras para ler, uma proposta interessante, mas o documento não aborda que, para isso, o aluno precisaria de um capital cultural prévio, ou mesmo a disponibilidade vasta de obras literárias, algo que

talvez não seja comum para alguns discentes no contexto do interior do Amazonas. Para tanto, seria necessário uma mediação forte do professor e de políticas públicas de acesso ao livro.

Portanto, a ausência de uma metodologia específica para essas habilidades pode igualar a leitura literária a qualquer outro texto informativo, além disso, a base deveria considerar que os contextos da educação brasileira são diversos, principalmente na região amazônica. E, por fim, é preciso superar o silenciamento institucional da literatura e garantir que o texto literário não seja sacrificado por exigências burocráticas.

Ano(s)	Documento/Lei	Foco Proposto	Análise Crítica e Implicações para a Literatura
1996	LDB (Lei nº 9.394/96)	Aprimoramento do ser humano e formação crítica.	Dissonância entre Ideal e Prática: O alto ideal de "formação humana" é frequentemente esvaziado pela ênfase prática do currículo e pela pressão do vestibular, que instrumentaliza o texto literário para fins de memorização e conteúdo.
1998/1999	PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais)	Organização por Área de Linguagens; leitura como prática social e patrimônio cultural.	Risco de Diluição Disciplinar: Ao integrar a Literatura na Área de Linguagens, corre-se o risco de subordiná-la ao ensino da Língua Portuguesa e à aquisição de competências linguísticas, perdendo a especificidade da formação estética e da experiência literária complexa.

2006	OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)	Detalhamento metodológico e valorização do texto literário em sua totalidade.	Caráter Obrigatório e Isolamento: Por ser um documento de apoio e não impositivo, suas sugestões pedagógicas raramente foram adotadas de forma sistêmica, dependendo da iniciativa individual do professor e da sua formação continuada (muitas vezes inexistente).
2009	ProEMI (Programa Ensino Médio Inovador)	Flexibilização curricular e incentivo a projetos interdisciplinares.	Descontinuidade e Superficialidade: Embora estimulasse a criatividade, muitas vezes a implementação foi precária, servindo mais como um paliativo do que como uma reforma estrutural. Os projetos de Literatura podiam ser reduzidos a atividades pontuais, sem real integração ou aprofundamento.
2012	DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2/2012)	Ênfase no protagonismo juvenil e na leitura como eixo integrador.	Incapacidade Estrutural: A proposta de formação integral e flexível esbarrou na rigidez da carga horária e na falta de infraestrutura e recursos nas escolas, impedindo a real concretização das inovações na sala de aula de Literatura.

2017	Reforma do EM (Lei nº 13.415/2017)	Estrutura FGB + Itinerários Formativos.	Ameaça de Marginalização Humanística: Apesar de garantir a Literatura na FGB, o foco na "flexibilidade" e a pressão para a profissionalização dos Itinerários Formativos criam o risco de reduzir a carga horária efetiva e de desvalorizar a área humanística, tratando a Literatura como um conhecimento "dispensável" para o mercado de trabalho.
2018	BNCC (Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio)	Definição de competências e habilidades obrigatórias para a FGB.	Instrumentalização Exacerbada: O foco na definição de habilidades pode levar à fragmentação e à avaliação instrumental dos textos. O texto literário corre o risco de ser descontextualizado e usado apenas como "meio" para comprovar uma competência, em detrimento da leitura estética, complexa e prazerosa.

Tabela 4: com base em Figueira *et al* (2020) e Theisen *et al* (2022).

Com base no que foi apresentado, vemos que muitas reformas do ensino ocorreram nos últimos 30 anos. Nestas, o espaço da Literatura no currículo escolar diluiu-se, tornando-a acessório para o ensino de língua materna, sem uma disciplina específica, com leituras e obras literárias abordadas com objetivos pragmáticos como a preparação para provas ou para estudo de gramática, sem explorar as potencialidades desse ensino, em especial as funções humanizadora e social.

3. CAPÍTULO 3 - ANÁLISE, PERCEPÇÕES E RESULTADOS

Nesta seção, busca-se analisar e apresentar percepções feitas a partir da coleta de dados das entrevistas, relacionando às teorias apresentadas anteriormente, com o intuito de compreender o papel que ocupa o ensino de Literatura na escola de Ensino Médio.

3.1 Contexto das entrevistas

O local da pesquisa é o município de Humaitá - AM, que possuía uma população de cerca de 57.473 habitantes em 2022, segundo o censo do IBGE, com uma estimativa de 63.454 para 2025. O município se destaca pela logística, conectado à capital de Rondônia, Porto Velho e, apesar de certa distância geográfica, também possui conexão com a capital do estado do Amazonas, Manaus, através da BR-319, e é banhado pelo Rio Madeira.

A coleta de dados foi realizada em três das maiores escolas estaduais de EM da área urbana do município; em cada uma delas, foram entrevistados um professor e três alunos do 3º Ano do EM, somando assim: três professores e nove alunos entrevistados. Cada uma das escolas se localiza em um bairro da cidade, e dispõem de estruturas diferentes umas das outras. Nesta pesquisa, por questões de ética, elas foram nomeadas com nomes fictícios, respectivamente, como Escola “um”, “dois” e “três”. Foi constatado que as três possuem biblioteca, apesar de que a da escola “um” possuir uma estrutura melhor por ser em um prédio com mais espaço. Além disso, a escola “um” é a única com ensino integral. No mais, as três possuem salas de aula com quadros brancos e cadeiras, no entanto, a escola “dois” é a com o menor espaço, além de ser uma das escolas mais antigas do lugar, apesar disso, é conhecida pela população do município por ter um “bom ensino”.

Conforme a LGPD (Lei Geral de Proteção de Dados) e os termos de ética devidamente assinados pelos participantes da pesquisa, os nomes reais dos entrevistados também foram omitidos. Os professores foram referenciados como P1, P2 e P3. E os alunos foram referenciados como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8 e A9.

P1 é professora na escola “um”, possui duas pós-graduações e trabalha como professora há 29 anos. P2 é professora na escola “dois” e possui o grau de mestre, ela não informou o tempo de profissão. E P3 é professor na escola “três”, trabalha na área há 31 anos.

Os alunos A1, A2 e A3 são alunos de P1, e foram indicados por ela para as entrevistas. Os alunos A4, A5 e A6 são alunos de P2, e foram indicados pela pedagoga da escola para as entrevistas. E os alunos A7, A8 e A9 são alunos de P3, porém, apenas A7 foi indicado pelo

professor, enquanto A8 e A9 foram selecionados por serem maiores de idade e terem aceitado a entrevista - outros dois alunos haviam sido indicados pelo professor, mas os pais não deram autorização para a entrevista.

3.2 Análise dos resultados das entrevistas

A análise dos dados seguiu os preceitos metodológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), estruturando-se em três fases: (I) a pré-análise, mediante a leitura flutuante das entrevistas; (II) a exploração do material para a constituição de categorias temáticas; e (III) o tratamento dos resultados e interpretação.

3.2.1 - Professores

Essa parte dedica-se à interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os três docentes da rede estadual de ensino no município de Humaitá-AM. Para a sistematização desta análise, adotou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), estruturando o *corpus* em categorias temáticas que revelam a tensão entre a prescrição normativa (BNCC) e a vivência pedagógica em sala de aula.

3.2.1.2. A Literatura na "gangorra" curricular: entre a norma e a prática fragmentada

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe promessas de integração, mas a realidade relatada pelos docentes aponta para um fenômeno de “apagamento” ou “diluição” da literatura dentro do componente de Língua Portuguesa. A docente **P1** utiliza uma metáfora contundente para descrever sua rotina pedagógica.

"Ano passado mesmo eu tinha uma aula de Língua Portuguesa. Aí então era Língua Portuguesa, ou você ia ler a produção de texto, ou você ia a Literatura. Então a gente tem que ficar escolhendo daquela gangorra, aí você começa a tomar aula essa semana, o conteúdo dessa semana, e vai ter aula só na semana seguinte."

Esta “gangorra” denunciada por **P1** materializa o que a autora Perrone-Moisés (2006) considera como risco de sumiço da Literatura como campo de saber específico. Quando a Literatura é tratada como uma escolha excludente em relação à produção de texto ou à Gramática, ela perde seu estatuto de arte e passa a ser apenas um “apêndice” curricular. Essa

fragmentação corrobora a tese de Zilberman (2012) sobre o triunfo do ensino instrumental: a Literatura deixa de ser o centro da experiência estética para se tornar um pretexto para o ensino de normas gramaticais ou de competências para exames, além disso, essa forma pragmática de ensino não explora a função social que a literatura pode exercer.

A percepção de **P1** sobre o período pós-pandemia como “trágico” para o ensino literário reforça a crise de recepção. A redução da carga horária dedicada especificamente à literatura impede o desenvolvimento do que Cosson (2021) denomina como letramento literário, que exige tempo de maturação, leitura e interpretação que o modelo de “uma aula semanal” não comporta.

3.2.1.3. O silenciamento institucional e o desamparo da formação continuada

Um dos pontos mais críticos revelados pela pesquisa é a ausência de suporte estatal para a atualização dos docentes frente às novas demandas da BNCC. O relato de **P3** é emblemático e revela um hiato de quase duas décadas na formação específica da área:

"Faz muito tempo, tem mais de 15 anos, eu não tive uma formação continuada da literatura. A gente vai lendo por conta própria, tentando se atualizar, mas o Estado não oferece esse suporte."

Esta fala expõe a fragilidade da implementação de políticas públicas em regiões afastadas dos grandes centros, como o interior do Amazonas. A ausência de formação por 15 anos significa que o docente atravessou toda a transição dos PCNs para a BNCC sem mediação institucional. De acordo com Cosson (2021), o letramento literário exige que o professor seja, ele mesmo, um “professor-leitor” em constante atualização. No entanto, quando o Estado se omite, o docente é forçado a um “auto letramento” que nem sempre dá conta da complexidade das novas competências exigidas pelo currículo. Além do mais, isso requer tempo, dinheiro e motivação em meio a um contexto de pouco tempo, má remuneração e desmotivação dos professores.

Embora todos os docentes entrevistados afirmem conhecer o documento, suas afirmações a respeito da BNCC podem ser consideradas superficiais, algo justificável se levarmos em consideração essa ausência de formação continuada. Quando questionados se conhecem a BNCC, as respostas são monossilábicas - “sim” - no entanto, ao serem provocados a identificar as diferenças que a BNCC introduziu na prática, os professores não citaram competências, habilidades ou os “campos de atuação” (como o campo

artístico-literário) que fundamentam o novo currículo. Sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (2016), o “não dito” ou o “dito superficialmente” também é um dado que, nesse caso, revela o distanciamento na relação entre os professores e a BNCC.

A resposta mais longa sobre o documento normativo foi a da **P1**, porém, ela aborda mais a “gangorra” do que propriamente sobre os conteúdos ou sobre o que o documento traz de aspectos positivos e negativos sobre o Ensino de Literatura, o que revela que, para a docente, a mudança refere-se mais à carga horária e à fusão de disciplinas, uma visão da base como uma mudança administrativa que desorganiza o trabalho dela. Além disso, a fala longa de **P1** também mascara certo desconhecimento sobre a base, o que pode justificar o foco nas mudanças administrativas.

Quanto ao conhecimento sobre a BNCC, **P2** apresenta uma perspectiva mais abrangente sobre seu conteúdo, com uma resposta que demonstra o conhecimento sobre o texto do documento:

“Em relação a mudanças na literatura o documento destaca o foco na leitura e no leitor ativo e crítico, capaz de se envolver, se emocionar e relacionar o que foi lido com o que vivemos em sociedade, muito diferente da abordagem anterior que focava o estudo nos movimentos literários, autores e obras. Além disso, incluíram as literaturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e contemporâneas interligadas a outras disciplinas e outros tipos de linguagens como cinema, música dentre outras.”

Essa fala de **P2** surge quase como uma transcrição técnica e literal do texto oficial da BNCC e demonstra o conhecimento direto da professora sobre o texto do documento. É provável que esse conhecimento tenha relação com a formação de **P2**, sendo, dentre os docentes entrevistados, a com a maior formação. De certo modo, isso confirma a existência do desamparo por parte do Estado e que a maior parte dos conhecimentos docentes sobre a base foram adquiridos por meios próprios. No entanto, emerge como uma resposta impessoal, que aponta o que é dito oficialmente na lei, mas não há informações sobre como isso afeta diretamente o trabalho com os alunos ou de como ela aplica isso em suas aulas, não há menções sobre as dificuldades de implementação no contexto do município, tampouco aspectos positivos ou negativos a respeito das afirmações no documento.

A inferência que se extrai das respostas dos professores entrevistados é que a BNCC é aplicada em Humaitá de cima para baixo, sem considerar a realidade estrutural das escolas. **P3** aponta que a falta de diretrizes claras e apoio técnico transforma a inovação curricular em

mera burocracia, de modo que o professor “faz o que pode” com as ferramentas que possui, mantendo o Ensino de Literatura muitas vezes atado a modelos historiográficos tradicionais que a própria BNCC diz pretender superar. Assim, o documento oficial, diluindo ou não a literatura, seja pelo tempo de sua existência seja feita pela falta de formação continuada por meio das Secretarias de Educação, ainda não chegou totalmente às escolas.

3.2.1.4. Imediatismo digital e a possibilidade do encontro entre discente e literatura

Esta categoria trata da relação entre o texto literário e as novas tecnologias, e revela um conflito geracional e cognitivo. **P2** destaca a dificuldade de manter a atenção do aluno em uma obra literária em tempos de consumo digital veloz:

"O desafio é fazer com que eles gostem de ler... eles querem tudo muito rápido, e a literatura exige esse tempo de parada, de reflexão. A internet acostudou eles ao que é raso."

Nesta fala, identificamos a materialização da crítica de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a Indústria Cultural. O “raso” mencionado por **P2** é o efeito da cultura de entretenimento que busca o prazer imediato e a ausência de esforço crítico. Em contrapartida, Italo Calvino (2007), referenciado nesta dissertação, afirma que o clássico exige um tempo de “releitura” e silêncio, algo que colide frontalmente com a instantaneidade das mídias sociais.

Nesse contexto, o professor de Literatura em Humaitá não luta apenas contra um certo “analfabetismo funcional”, mas contra uma mudança cultural sobre o que prende a atenção do estudante. Como aponta Zilberman (2009), a Literatura perde espaço para os meios de comunicação de massa porque estes oferecem uma identificação facilitada, enquanto o texto literário exige uma negociação de sentidos que o aluno, habituado ao imediatismo, muitas vezes não está disposto a realizar. A percepção docente é de que o interesse do aluno é mediado por uma economia da atenção que privilegia a instantaneidade das mídias sociais, de vídeos curtos de redes sociais como o *tik tok* ou o *instagram*, onde os usuários pulam de vídeo em vídeo, os quais boa parte das vezes possuem menos de trinta segundos, cada um com um conteúdo diferente e, geralmente, sobre algo trivial. Uma espécie de vício, que destrói o poder de atenção, a capacidade de dedicar tempo ou de refletir sobre o conteúdo, tornando o texto literário um objeto estranho e, frequentemente, cansativo. A inferência aqui é que os

professores não lutam contra a falta de inteligência, mas contra um condicionamento tecnológico que repele a introspecção necessária para a fruição literária.

P1 também apresenta uma percepção de alunos que não gostam de ler e relata a necessidade de criar formas para que eles leiam:

“Aí a gente elabora direitinho, nós já trabalhamos o portfólio e agora eu senti a necessidade de trabalhar a literatura brasileira com eles. E aí você tem que criar técnicas porque eles não gostam de ler.”

Essa fala revela um certo “abismo” entre o estudante e o livro, apontado pela professora, que tenta superar isso através de atividades como seminários e portfólios, no entanto, ela afirma que, para que os alunos leiam, muitas vezes eles precisam ser “forçados” ou mesmo “ameaçados” para isso:

“Mas assim, enquanto está lendo, é aquela situação que você precisa estar assim, gente, eu vou pedir para que ele pare, se você não acompanhar, eu vou pedir para você ler, você tem que estar atento, é meio que vai naquela chantagem, sabe? E aí o outro vai indo, vai indo, vai indo. Não, não é para dormir não, postura. Você entende? É sofrido isso.”

Ao dizer que esse é um processo “sofrido”, **P1** revela certa decepção em relação ao desinteresse dos alunos pela leitura, pois, obviamente, preferiria que eles lessem sem que fossem “forçados” a isso. Porém, em outro momento, ela demonstra certa esperança:

“Aí o que eu percebi que vocês (alunos) são bastante curiosos, é que você dá um pouco, fala um pouco da história, um pouco do personagem aqui, o professor precisa estar sempre atento à questão da leitura.”

Esse trecho mostra que, em dado momento, os alunos se interessam pela história contada no texto literário, e que esse interesse é maior quando ouvem as explicações da professora sobre o que estão lendo e, desse modo, exige que o docente seja também um leitor e tenha conhecimento sobre a obra abordada, para exercer o papel de mediador.

Ao ser perguntado sobre o interesse de seus alunos pela leitura, **P3** responde:

“O gosto pela leitura vem desde a família, a vivência deles, se os pais têm contato com os livros, se os pais não têm contato com o livro, e os melhores alunos são os que lêem. Eu tenho aluno aqui que já publicou

livro, já tem publicado com outros alunos, algumas poesias já publicadas, e aí eles também produzem diários, eles gostam de escrever, mas a motivação mesmo para a leitura influencia muito. Uns começam a gostar de ler; e outros trazem outros livros, não de literatura, mas de outras obras, mas eles começam a gostar a partir de despertar nessa leitura. O gosto pela leitura tem que ter um despertar ali, uma motivação mais aprofundada para uma aula, só para motivar eles a fazerem essas leituras.”

Observa-se que **P3** apresenta uma visão mais positiva, fala sobre seus alunos leitores e cita, inclusive, um aluno escritor com livro publicado. Além disso, destaca a importância da família na criação de leitores. Contudo, essa fala revela um desafio ao professor: o que fazer quando a base familiar do aluno é frágil? Para que o “despertar”, indicado pelo professor, não seja exclusivamente para os que já possuem bagagem familiar, faz-se necessário uma carga horária e um currículo que não sufocem os professores com a “gangorra” mencionada por **P1**.

Ao serem perguntados sobre como os textos literários são abordados nas avaliações, os docentes apontaram trabalhos, provas, seminários, portfólios e atividades com esses textos, no entanto, por vezes, o texto serve apenas como ferramenta de preparação para provas como o ENEM, algo reconhecido por **P1** como uma metodologia ultrapassada, por trabalhar com fragmentos e não em prol do entendimento do texto em si:

“Então, ele precisa ter o conhecimento lá, dos livros, principalmente da literatura brasileira, e vai cair nessas avaliações. Aí fragmentos, para que eles entendam aqueles fragmentos, algumas falas de autores, algumas cenas ou alguma coisa assim, por exemplo, uma página que a gente leia, e eles vão lá sublinhar o que você achou mais interessante, o que você chamou mais atenção nessa leitura que a gente fez. Ou uma síntese, um pequeno resumo, são técnicas que a gente usa. Ultrapassadas? Sim, mas é o que temos para uso.”

De modo geral, os três professores entrevistados apontaram que trabalham a literatura através do trabalho direto com o livro ou o texto (quando não há livro para todos):

P1 - “Livros, com certeza.”

P2 - “O próprio texto, uma vez que não temos o livro para todos.”

P3 - “O livro, na literatura não tem como não usar o livro, o livro é o que mais tem frequência” [...]

Essas falas mostram que, mesmo em um contexto pressionado por provas e exigências pragmáticas, os professores ainda buscam desenvolver a leitura literária em sala de aula e que o livro e o texto ainda são apontados como protagonistas. Também é possível identificar isso em uma das falas de **P2**:

“Por meio da leitura do texto literário incentivo meus alunos a se conectarem com a história, os personagens e a linguagem, permitindo que eles expressem seus pensamentos sobre os temas abordados principalmente em narrativas. Busco mesclar os autores cânones e contemporâneos, além de outras literaturas. Apesar das dificuldades, sobretudo no que diz respeito a uma leitura efetiva, procuro estratégias para que todos tenham conhecimentos das principais ideias e temas do texto e assim dou início a uma sequência que envolve leitura, análise dos elementos da narrativa, análise dos temas, discussões e debates.”

Nesta fala, a professora aponta que existem dificuldades no Ensino de Literatura, “sobretudo no que diz respeito a uma leitura efetiva”. É possível que tais dificuldades sejam causadas pelas pressões de um currículo que não tem a literatura como protagonista, apesar de os profissionais transparecerem o desejo de que assim fosse, pois, como aborda **P2** nesse trecho citado, ela busca trabalhar os textos literários e reconhece o valor e as potencialidades que estes possuem.

3.2.1.5. Funções social e humanizadora

Apesar do cenário adverso, as entrevistas revelam lampejos de sucesso pedagógico quando a Literatura cumpre suas funções social e de humanização. **P3** relata uma experiência com a obra de Mário de Andrade:

“A literatura nos mostra como é o ser humano... como o do Macunaíma, que é engraçado, mas o refrão da obra é ‘ai que preguiça’, e a partir daí os alunos dizem ‘mas eu só vivo falando isso, então tu é filho do Macunaíma’... isso influencia muito na vida social dos alunos.”

Este relato é a comprovação empírica da tese de Candido (1995) sobre o “Direito à Literatura”. Para Candido, a literatura humaniza porque permite que o sujeito viva dialeticamente os problemas. Quando o aluno se identifica com a “preguiça” ou a esperteza de *Macunaíma*, ele está realizando uma “autocrítica” mediada pela arte. A literatura deixa de ser

um conteúdo para o vestibular e passa a ser uma ferramenta de compreensão do “eu” e do “outro”, mesmo nesse contexto humorístico.

Embora o sistema force o ensino para o pragmatismo, o docente resiste ao utilizar a literatura como um espaço de discussão ética e social. Ao ver-se em Macunaíma, o aluno não apenas lê um livro, ele lê a própria realidade.

Quanto a identificação dos alunos com a obra literária, **P1** também traz o exemplo da obra de Aluísio Azevedo, *O Cortiço*:

“Então, a escola hoje, para eles, é uma, digamos assim, uma válvula de escape, para não fazer coisa errada, para diminuir o orçamento da família. E aí, eles conseguem. E alguns já até citaram, porque os 3º, ano passado, que era o segundo, eles leram o cortiço. Que tem muita coisa. O Cortiço tem quase 200 anos que foi escrito e é real, é bem atual a linguagem dos personagens, algumas situações ali, algumas mazelas ainda da sociedade. É atual. Então, quando eles conseguem fazer, quando a literatura leva eles a pensar e a comparar, o contemporâneo já é um avanço. Essa visão crítica, nossa, antigamente já acontecia, o que acontece atualmente. Então, eu penso que a literatura ainda é, quando a gente consegue fazer com que eles leiam, quando eles conseguem parar para analisar, quer ver, quando eu gosto, quando a pessoa, eles leem, ah, professora, agora eu entendi. Nossa. Mas é sobre isso, acho que a literatura ainda é uma esperança para muitos adolescentes.”

Nessa fala, inicialmente, **P1** destaca a função da escola, vista por ela como uma válvula de escape, na qual o aluno realiza atividades que podem colaborar para seu bom desenvolvimento, longe da criminalidade urbana, além de contribuir com o orçamento familiar através das refeições oferecidas na escola, principalmente na escola de tempo integral. Logo, a fala de **P1** sugere que, no contexto humaitaense, há estudantes em situação de vulnerabilidade, e ela aponta a Literatura como uma esperança para estes adolescentes.

Este trecho simboliza fortemente o poder da leitura, em especial a literária, pois, como a docente relata, eles percebem semelhanças com a própria realidade e, desse modo, passam a refletir a respeito disso. Além disso, ela aponta como os discentes conseguem se identificar com obras literárias, mesmo que estas sejam de épocas diferentes. Essa afirmação de **P1** mostra que, mesmo que de modo limitado, a função social da Literatura ainda é explorada no EM humaitaense e que os professores reconhecem as potencialidades da literatura, apesar da “gangorra” na qual ela está subordinada.

3.2.1.6. O conflito de identidade e a pressão das provas e vestibulares

Por fim, a análise aponta para uma angústia existencial do docente de Literatura. **P1** expressa um sentimento de perda em relação à sua formação original:

"Eu tinha aquele sonho do comecinho da faculdade de trabalhar a literatura de forma profunda, mas hoje a gente acaba fazendo essas 'coisas de prova' [ENEM/SAEB]."

Esta fala revela a precarização subjetiva do professor. O docente parece pressionado a converter a Literatura em “questões de múltipla escolha” para atender aos índices de produtividade. Há um conflito entre o "professor mediador de sonhos" (do início da carreira) e o "professor treinador para exames" (da realidade atual).

Essa tensão reforça a necessidade, apontada pelos alunos e apoiada pelos docentes, de um “professor específico de literatura”, conforme consta nas sugestões finais de **P1** e **P3**. A fusão das disciplinas sob o rótulo genérico de “Língua Portuguesa” descaracteriza a especificidade do fenômeno literário, transformando o que deveria ser uma experiência literária em uma tarefa utilitária de interpretação de textos técnicos.

3.2.1.7. Síntese interpretativa

A análise das entrevistas permite concluir que o papel do ensino de literatura em Humaitá está em uma zona de conflito permanente. De um lado, temos um aporte teórico (Candido, Cosson, Zilberman) que defende a literatura como direito e formação humana; de outro, temos uma prática asfixiada pela falta de tempo, pela falta de formação e pela pressão por resultados pragmáticos.

As inferências apontam que o sucesso do Ensino de Literatura hoje depende quase exclusivamente da resistência individual do docente. O “ato de ler” em sala de aula tornou-se um ato político contra a rapidez da internet e contra a frieza dos índices de avaliação. Para que a Literatura cumpra seu papel transformador em Humaitá, é urgente que o Estado supere o silenciamento institucional e devolva à Literatura o seu tempo e o seu lugar de centralidade na formação do cidadão crítico.

3.2.2. - Estudantes

Esta parte da análise volta-se para a percepção dos nove discentes entrevistados do 3º Ano do Ensino Médio. O objetivo é desvelar como a literatura é recebida por aqueles que são o alvo final das políticas educacionais e das práticas pedagógicas docentes. A partir da transcrição das falas, emergiram categorias temáticas que foram discutidas à luz do referencial teórico.

3.2.2.1 A motivação do leitor na contemporaneidade: entre o gosto pessoal e a formação estética

Ao serem perguntados se gostam de ler, a maioria dos alunos respondeu que sim:

A1 - Sim, bastante.

A2, A4, A6, A8 - Sim.

A3 - Sim, muito.

A5 - Gosto, mas temas específicos.

A7 - Até gosto...

A9 - Bom, eu não costumo ler muito, mas eu gosto um pouco.

Essas respostas mostram certo grau de afinidade dos alunos com a leitura, em contraste ao discurso comum de “desinteresse juvenil”. Alguns deles, principalmente os que afirmaram e utilizaram intensificadores como “muito” e “bastante”, citaram algumas obras que já leram, tanto no contexto escolar, quanto fora da escola:

*A1 - “Sim, eu já li bastante, assim, durante o meu nono, segundo e terceiro ano do ensino médio. **O Cortiço**, o **Macunaíma**, dentre outros, assim, de fora que eu li, tem um chamado que é... Esqueci o nome do texto... O autor que eu gosto, assim, é o... O autor de **Harry Potter**, né.”*

*A2 - “Eu já li... Além da Literatura Brasileira, eu li **Teto para Dois**, **Harry Potter**... Eu gosto muito de livros de romance, então... Eu já leio muitos livros.”*

Além dessas, também foram citadas obras como “*A Quarta Asa*”, “*No Meio Fio*”, “*O Começo Antes do Fim*”, “*O Quinze*”, “*Relógio de Ouro*”, “*Crepúsculo*”, “*Divergente*” e a Bíblia.

As afirmações sobre o gosto positivo pela leitura e citações de obras relacionadas ao contexto escolar ou não, mostra que há possibilidade de interesse dos jovens pela leitura. No entanto, somente afirmar que possuem certo gosto pela leitura não implica em engajamento

nas aulas de Literatura ou em leituras literárias, isso reflete no fato de que a maioria não conseguiu citar tantas obras e alguns não souberam dizer o nome de nenhuma obra (talvez pelo nervosismo de estarem sendo entrevistados).

Ao investigar o que motiva o jovem a ler, percebe-se um diálogo profícuo entre o desejo pessoal e a formação oferecida pela escola. O aluno A1 relata que sua porta de entrada para o livro passa por uma percepção inicial, influenciada pela cultura visual contemporânea e o aluno A6 conta sobre influência da popularidade na escolha do que ler:

A1 - “Assim, quando eu começo a ler um livro, normalmente eu começo... Eu leio ele começando já pela capa. Se a capa já me interessar, eu vou para a sinopse. Se a sinopse me interessar bastante, aí eu começo a ler ele.”

A6 - “O interesse e a alta popularidade dele.”

Estas falas refletem as observações de Zilberman (2012) sobre a influência dos meios de comunicação de massa na recepção do objeto livro. O interesse de A1 por obras de grande alcance popular, como a saga *Harry Potter*, demonstra que o hábito de leitura do estudante é alimentado por narrativas que dialogam com o seu tempo e seus interesses geracionais. Longe de ser um entrave, esse tipo de leitura é útil para o letramento literário. Conforme propõe Cosson (2021), o letramento literário é um processo contínuo que se fortalece na medida em que o leitor transita entre diferentes gêneros e complexidades textuais.

A pesquisa revela que a leitura de obras contemporâneas não exclui o interesse pelo cânone; ao contrário, parece pavimentar o caminho para ele. A1 afirma ter lido também obras como *O Cortiço* e *Macunaíma*, demonstrando uma capacidade de transitar entre o entretenimento e a literatura clássica. O fato de o aluno identificar que a leitura de obras densas trouxe “praticidade para esclarecer algumas coisas, para falar, para pensar” comprova que o ato de ler, independentemente da origem da obra, promove a humanização defendida por Candido (1995). Ao reconhecer que a leitura ajuda a organizar seu pensamento e sua fala, o aluno valida a tese de que a Literatura — seja ela clássica ou contemporânea — atua como uma ferramenta essencial de “organização do caos interior” e de compreensão do mundo.

Ao ser perguntada sobre o que motiva a leitura, A2 afirma:

“Sim, porque, através da leitura, eu não vivo, tipo... Eu não tenho a oportunidade de viajar, mas eu considero que eu já viajei várias vezes por conta da leitura, porque eu já visitei Florença, já visitei vários

lugares de outros universos, porque, para mim, eu vivo outras realidades quando eu estou lendo.”

Essa afirmação carregada de significado mostra que essa aluna experimenta a fruição literária e vivência da obra profundamente, uma leitura que vai muito além de estudos para trabalhos escolares ou provas, mas uma experiência literária real. É a confirmação de que os jovens são capazes de ter uma experiência literária significativa, e essa experiência pode ser iniciada na escola, com aulas de literatura direcionadas a isso.

3.2.2.2. A "escolarização" da literatura e o paradoxo das escolas literárias

Uma categoria recorrente nas falas dos alunos é a crítica ao modelo de ensino focado na historiografia literária. O aluno **A1** expõe uma lacuna pedagógica:

*"As aulas que a gente tem com ***, assim, normalmente são abrangentes de escolas literárias que a gente estudava muito... foca mais, assim, nas escolas literárias. Tipo, o realismo, o romantismo, as características desses movimentos."*

Este relato é um exemplo vivo de como o fenômeno literário é reduzido a um conjunto de etiquetas históricas (datas, nomes de autores e características de época), perdendo-se o contato direto com a obra. O aluno sente que deveria haver *"muito mais praticidade nas aulas, ter uma roda de conversa diretamente do livro"*, evidenciando que o modelo tradicional de ensino ainda impera em Humaitá, sufocando a experiência estética ou a função social em favor da memorização de conteúdos para avaliações.

A fala de **A6** reforça esse distanciamento:

"Aqui na escola não tem aula de literatura, é mais aula de língua portuguesa e letras... é mais focado em gramática, provas, por exemplo."

A inferência aqui é grave: ao fundir a Literatura no bloco genérico de Língua Portuguesa, o sistema de ensino (pressionado pela BNCC) acaba por diluir a Literatura. Ela deixa de ser a "arte da palavra" para se tornar suporte gramatical. Isso confirma o desprestígio da Literatura na escola contemporânea, apontado por Perrone-Moisés (2006) e as afirmações de autores como Cosson (2021) sobre a subordinação da literatura ao ensino de língua.

3.2.2.3. A Função social e a identidade: o aluno como "filho de Macunaíma"

Um dos pontos da análise é a identificação do aluno com a obra. Quando cruzamos a fala da professora **P1** sobre os alunos se sentirem "filhos de Macunaíma" devido à preguiça ou ao comportamento, percebemos a Literatura cumprindo o papel de alteridade. A Literatura oferece esse “outro” para que o aluno possa se olhar de fora.

Para Antonio Candido (1995), a Literatura é um direito porque nos permite conhecer a nós mesmos através do outro. O aluno que lê *O Cortiço* e percebe as “mazelas da sociedade” que ainda são atuais está desenvolvendo.

A fala de **A1** sobre o hábito de ler ter mudado sua visão de mundo é fundamental:

“Antigamente, eu não tinha a minha visão de muitas coisas... quando eu comecei a ler, eu comecei a ter mais praticidade para esclarecer algumas coisas... até, por exemplo, responder.” (A1)

Aqui, a Literatura atua como agente de letramento. Ela dá ao aluno o “poder da palavra”, permitindo que ele se posicione socialmente. É o cumprimento da função social da Literatura, que ultrapassa os muros da escola e atinge a vida civil do estudante de Humaitá.

Os próprios alunos são capazes de perceber a contribuição da Literatura em suas vidas:

A1 - “Eu tinha falado já me ajudou bastante na questão da minha fala, dos meus pensamentos, o que eu pensava antes e o que eu não tinha pensado agora. Então, me ajudou bastante.”

A2 - “Sim, principalmente a fala, né? Porque, principalmente quando a gente vai ler, a gente está trabalhando a sua dicção, também abre a nossa mente, né? A gente conhece o passado, assim, o presente, entendeu? É isso, né? A linguagem, no geral, assim.”

Essa percepção vai além do desenvolvimento de habilidades como a fala, a escrita e o conhecimento de vocabulário. Também há afirmações que mostram certo reconhecimento do caráter humanizador e do desenvolvimento do pensamento crítico e social sobre a realidade:

A2 - “Com certeza, sim, né? Leitura é praticamente um registro, assim, né? Ele registra sentimentos, né? A gente pode ver os sentimentos dos escritores, né? Sentimentos, fatos...”

A fala de **A2** revela como o aluno é capaz de identificar os sentimentos dentro de uma obra literária, além disso, eles também são capazes de vivenciar profundamente o que leem,

como uma espécie de catarse, na qual experimentam emoções através da leitura, como também aborda **A5**:

“A história, o prazer de poder ler, de conhecer, a sensação que a leitura te dá... é uma sensação de se imaginar na história, eu sinto essa sensação, de viver os mesmos sentimentos que a protagonista sente, eu acho isso muito bacana. Eu já chorei (lendo).”

Esse choro relatado pela aluna revela o nível de relação profunda que ela consegue ter com a obra literária, é nesse contexto que o texto literário exerce um grau elevado de seu caráter humanizador.

Além disso, temos falas como a de **A4**, que apresenta uma percepção crítica através da obra de Machado de Assis:

A4 - “Sim. Por exemplo, vou citar novamente “O Relógio de Ouro”, de Machado de Assis: ele retrata o período do século XVIII, podemos dizer, mais ou menos, século XVII que retrata a mulher submissa ao homem, no caso ali, a brutalidade do homem e também que, trazendo para a atualidade, também retrata essa semelhança, no caso, o homem ainda continuar sendo um grande, podemos dizer, assustador às vezes, para algumas mulheres... É um tema. E, também, a cultura indígena, que, às vezes, é um pouco não reconhecida por grandes escolas e, também, pelo mundo em si. Lendo, eu posso não só valorizar, mas também compartilhar essas informações que eu adquiri de acordo com a leitura.”

Nesse contexto, podemos dizer que a função social da Literatura foi explorada, um aspecto ainda mais positivo quando percebemos que isso aconteceu por meio da escola. Através da obra apresentada pela professora e das discussões em sala de aula, **A4** pode refletir sobre um problema social de sua realidade, desenvolvendo assim o pensamento crítico, provando que é possível explorar as potencialidades da Literatura no ambiente escolar.

3.2.2.4. O clamor pela especificidade: o desejo de um espaço para o literário

Talvez a conclusão mais unânime entre os entrevistados seja a necessidade de uma separação didática. O aluno **A7** e o aluno **A1** concordam em um ponto:

A1/A7 - “eu acho que deveria ter um professor específico para literatura.”

Essa demanda estudantil é uma resposta direta à “gangorra” curricular mencionada pela professora **P1**. O aluno sente que a Literatura é sempre deixada de lado quando o tempo aperta para a gramática ou para a redação. Quando o aluno **A6** diz que gostaria de ter mais aulas porque “*não sobra muito para ler*” e a vida pessoal é atribulada, ele está pedindo que a escola seja o espaço sagrado da leitura.

Esta necessidade de um “espaço dedicado” defende que a escola deve ser o lugar de acolhida da experiência de leitura, especialmente para aqueles que não possuem bibliotecas em casa ou tempo ocioso. A ausência de um “professor de literatura” específico é vista pelos alunos como uma desvalorização da disciplina, que passa a ser vista apenas como um “conteúdo a mais” dentro do ensino de português.

Ao serem perguntados se gostariam de ter mais aulas de Literatura, todas as respostas foram positivas:

A3 - Sim. Porque eu acho que é muito importante não só para os vestibulares, mas também para a gente mesmo, para nós mesmos sabermos o quanto é importante, porque muitas pessoas não têm o hábito de ler, muitas pessoas não sabem como é bom, e às vezes acham a gente está lendo palavras, mas eu não acho que a gente lê palavras, pelo menos eu, eu monto cenários na minha cabeça. Então, para mim, é como se eu tivesse assistido um filme e saber que tem gente que não tem a oportunidade disso, é muito triste.

Como uma jovem leitora, **A3** compreende que a Literatura é importante, e essa percepção vai além do discurso “robótico” da importância dos vestibulares, ela entende a relação da leitura com o desenvolvimento pessoal, demonstra prazer em ler e vivenciar as obras literárias.

A3 - Eu queria que a gente tivesse (aulas de literatura) com mais frequência, e eu queria que funcionasse também com o Clube do Livro, porque eu vejo que em outras escolas, não aqui, né? Mas, às vezes, a escola propõe obras literárias para trabalhar durante o ano, e aí eu não vejo tipo, ah, eu quero que vocês leiam essa obra literária e a gente faça uma roda de conversa. A gente não tem isso, a gente tem no Clube do Livro que a gente tem, mas aí não é na aula de literatura assim.

Nessa fala, **A3** demonstra o desejo por mais aulas de Literatura, mais leituras e, além disso, o anseio por leituras profundas e que possam ser discutidas em rodas de conversa, como

em um “Clube do Livro”, conforme ela propõe, revelando o clamor e o desejo de um espaço maior para o texto literário, não apenas com objetivos pragmáticos, mas com leituras e discussões profundas, que experimentam o caráter social e humanizador da literatura.

Realmente a cultura e a comunicação de massa exercem forte influência na mentalidade juvenil, no entanto, falas como a de **A3** desmistificam a imagem generalizada de que os jovens são desinteressados pela literatura e por conteúdos mais significativos.

3.2.2.5 Síntese interpretativa e inferências

A análise das falas dos alunos revela uma resistência silenciosa. Embora vivam imersos em uma cultura digital que privilegia o rápido e o superficial (como apontado por **P2**), os jovens ainda reconhecem na Literatura uma força de transformação pessoal e intelectual.

As principais conclusões desta seção são:

1. A Literatura em Humaitá sobrevive pelo esforço de reconhecimento: O aluno gosta de se ver na obra (*Macunaíma*, *O Cortiço*), e rejeita o modelo de ensino “datado” e historiográfico.
2. O ensino instrumental é uma barreira: A ênfase em provas e em gramática (escolarização) retira o prazer da leitura e afasta o aluno do livro.
3. Existe uma fome de mediação: O pedido por um “professor específico” indica que o aluno deseja mais do que informações sobre autores; ele deseja um guia na experiência estética da leitura.

Portanto, para que o Ensino de Literatura em Humaitá alcance o ideal de “Direito à Literatura”, como defende Candido, é necessário que a escola rompa com a “gangorra” gramatical e devolva ao estudante o tempo do deleite e da crítica, tratando a obra literária não como um objeto de estudo morto, mas como um interlocutor vivo da realidade.

CONSIDERAÇÕES

A presente dissertação propôs-se a investigar a realidade do Ensino de Literatura nas escolas estaduais de Ensino Médio de Humaitá-AM, sob a ótica da sua função social e humanizadora. Ao concluir, podemos afirmar que o ensino literário na região vive um paradoxo: ao mesmo tempo em que é reconhecido como essencial para a formação dos alunos, enfrenta um processo de silenciamento curricular e estrutural que compromete sua eficácia.

No capítulo 1, após a contextualização histórica, na qual percebemos o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, o apagamento do ensino de Literatura no Brasil, fundamentamos a pesquisa na premissa de que a literatura é um direito humano, conforme postulado por Antonio Candido. A revisão teórica permitiu compreender que o texto literário não deve ser um mero acessório pedagógico, mas um instrumento de humanização e de desenvolvimento crítico que permite ao indivíduo experimentar emoções, organizar-se internamente e fortalecer o pensamento crítico e social. Esta base teórica foi fundamental para sustentar a crítica feita ao longo do trabalho: a literatura é necessidade básica e sua oferta não pode ser negligenciada ou reduzida a fragmentos para ensino de gramática ou suplantada pela historiografia e por “características” de escolas literárias.

No capítulo 2, ao analisarmos o cenário normativo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), identificamos a origem de muitos dos desafios práticos. A transição da Literatura de uma disciplina com identidade própria diminuída dentro do campo de “Linguagens e suas Tecnologias” revelou-se problemática. A análise demonstrou que essa diluição curricular acaba por subordinar o literário ao ensino da gramática ou às competências puramente funcionais de leitura, esvaziando o potencial estético e crítico que o texto literário proporciona.

O Capítulo 3 trouxe um pouco da realidade escolar em Humaitá. Os dados coletados por meio das entrevistas com professores e alunos evidenciaram a distância entre a teoria e a prática. Ficou claro que os docentes enfrentam um cenário de abandono no que diz respeito à formação continuada, com relatos de profissionais que não recebem atualização específica há mais de uma década, que buscam preencher essa lacuna por meios próprios. Além disso, a pressão por resultados em exames como o ENEM e outras provas de grande escala impõe uma “gangorra curricular”, de maneira que a análise técnica e o resumo superam a leitura reflexiva e profunda.

Contudo, as vozes dos alunos em Humaitá trouxeram uma perspectiva reveladora. Embora muitos admitam não ter o hábito da leitura consolidado, eles manifestaram a consciência de que a literatura os auxilia a entender o mundo e a melhorar sua expressão. O desejo expressado por muitos discentes de contar com um professor específico de literatura é significativo, e indica que os estudantes percebem a necessidade de uma mediação mais profunda e dedicada, que a estrutura atual de Língua Portuguesa nem sempre consegue oferecer.

Desse modo, esta pesquisa responde ao seu problema inicial confirmando que o papel do Ensino de Literatura em Humaitá está em risco. É necessário rever a organização curricular local, garantindo que a Literatura tenha tempos e espaços preservados, sem ser sufocada por objetivos funcionalistas, implementar políticas de formação continuada para os professores da rede estadual em Humaitá, focadas em um Ensino de Literatura que explora suas potencialidades, em especial a função social, fomentar a biblioteca escolar como centro de convivência com o livro, e não apenas como depósito de materiais.

Por fim, este estudo reafirma que ensinar Literatura no contexto do interior do Amazonas é um ato de resistência política e pedagógica. Espera-se que estas reflexões possam auxiliar pesquisas futuras neste programa de pós-graduação e seja um incentivo a novas práticas e políticas educacionais que devolvam ao aluno o direito à literatura na escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradutor: ALMEIDA, GUIDO DE. Editora: ZAHAR, 1985.

ADORNO, T. **Teoria Estética**. São Paulo: Editora Ática: 1970.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANTUNES, Benedito. **O ensino da literatura hoje**. FronteiraZ, n. 14, p. 3-17, 2015.

BARBOSA, Socorro de F. Pacífico. **A literatura no contexto dos documentos oficiais**: Linguagens, usos e reflexões. Vol. 6. In ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (org.). João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. Vários escritos, v. 3, p. 235-263, 1995.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CASSAVIA, Gilberta. **O Ensino da literatura no Brasil**: Um histórico. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1981.

CECHINEL, André. **Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura**. Revista Brasileira de Educação, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240035>

COSSON, Rildo. **Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação**. Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>

EAGLETON, Terry. **Marxismo e Crítica Literária**. Trad. Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: Uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. Livraria Martins Fontes Editora, São Paulo: 2006.

FIGUEIRA, Lauro. SILVA, Cássia. AGUIAR, Carlos. **O ensino médio e o ensino da literatura - antes da BNCC**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-32, e020030, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araújo. **Literatura no ensino médio: reflexões e proposta metodológica**. Revista Brasileira de literatura comparada, v. 15, n. 22, p. 179-198, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, Atlas, 1991.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARQUES, Helton. **Literatura e ensino na BNCC: reflexões críticas**. UEMS, Dourados, 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3ª edição, Sulina, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Na história do ensino da literatura no Brasil: Problemas para o século XXI**. Editora UFPR, Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

PEREIRA, E. L. **A consolidação da crise da literatura no ensino médio**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura para todos**. Literatura e Sociedade, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 9, p. 16–29, 2006. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 5 abril, 2024.

PRIGOL, E. I.; BEHRENS, M. A. **Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin**. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 33, n. 2, p.5 - 25, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18566>. Acesso em: 19 maio, 2024.

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, 2019.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera - Porto Alegre AMGH, 2010.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do Século XXI**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SILVA, Antônio de Pádua Dias da. **O ensino da literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

THEISEN, Marieli. TONIN, Graziliane. CASSOL, Cladionel. **O Apagamento da Literatura no Novo Ensino Médio**. Rev. Edu. Foco, Juiz de Fora. Vol. 27, Fluxo contínuo, 2022.

WILLIAMS, Raymond. **Culture is ordinary**. A Cultura é de todos. Trad. Maria Elisa Cevalco, Departamento de Letras, USP. 1958.

WILLIAMS, Raymond. **Base e Superestrutura na Teoria Cultural Marxista**. Trad. Bianca Ribeiro Manfrini. Revista USP: São Paulo, n.65, p.210-224,, março/maio, 2005.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba, Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, nº14, 2009.

ANEXOS

ANEXO A - Perguntas e respostas das entrevistas com professores e alunos

Entrevista com docentes

Nome: P1

Carga horária: Eu tenho 20 horas pela manhã, 20 à tarde, no caso 40, mas com cursos distintos.

Tempo de profissão: 29 anos

Formação: Normal Superior pela UEA e Letras, Língua Portuguesa e Literatura pela Uniasselvi. E pós-graduação em Historiografia do Amazonas e pós-graduação em Letras.

Sexo: feminino

Escola “um”

Sobre a BNCC:

1. Você conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

R= Sim.

2. Houve alguma formação para que se apresentasse esse documento normativo da educação?

R= Quando foi implantado, nós tínhamos, por exemplo, eu não morava nesse município, em Humaitá eu estou há três, quatro anos agora. E de onde eu vim, que era do Apuí, nós sempre tivemos capacitações, reuniões, discussões sobre... É porque sempre está mudando.

3. Você pode identificar diferenças que a BNCC introduziu no ensino de Língua Portuguesa e, particularmente, no ensino de literatura?

R= Olha, eu vou falar assim agora dos últimos anos. E aí uma coisa pode ser que eu esteja sendo, como o meu chefe diz, e tanto ele vendo com os termos, mas assim, a me ouvir, tanto em Língua Portuguesa, principalmente em Literatura, nesses, pós pandemia, foi trágico. Ano passado mesmo eu tinha uma aula de Língua Portuguesa. Aí então era Língua Portuguesa, ou você ia ler a produção de texto, ou você ia a Literatura. Então a gente tem que ficar escolhendo daquela gangorra, aí você começa a tomar aula essa semana, o conteúdo dessa semana, e vai ter aula só na semana seguinte. E aí você vai ter que retomar, e nunca vai na quantidade. Então eu tive que escolher. Assim, essa situação em tempos de aula foi horrível, foi horrível. Nós tínhamos antes cinco, cinco aulas semanais. Aí eu conseguia, assim, subdividir, e aí um dia da semana a gente juntava todas, por exemplo, gramática, normativa, leitura específica, literatura, literatura brasileira, produção de texto, e aí tinha uma aula específica e a gente fazia tudo isso numa leitura ou numa produção de texto. Agora não mais, nós temos só três. E aí ainda, dessa forma, eu fico ainda escolhendo. A gente tem trabalhado, infelizmente, agora para Havan, para Saeb, para fazer essas coisas de prova, e para o Enem. Especificando, porque é o que, infelizmente, é o que os alunos precisam passar para chegar na universidade. Então, perde-se aí tempos de... Às vezes eu pego, assim, um mês ou um bimestre para gramática normativa. Eu tive um curso rápido, assim, pela UFAM, em que eu discordei muito do pensamento do professor, porque ele fala assim, não, mas não pode separar gramática normativa. Especificamente, hoje teria que, se o aluno tivesse esse conhecimento, ele teria que estar dentro, usar isso num texto, usar isso numa produção. Mas ele nem tem o conhecimento básico. Então, você tem que trabalhar isso. Então, teve meio que um choque. Então, são coisas, assim, que vem postas de lá, que vem no papel muito bonito, muito bem elaborado, mas na prática é complicado, porque essa questão até... Entra várias situações, a questão de menino... A aprovação não reprova. Ou seja, ele não se dedica, porque ele sabe que não vai reprovar. É só ir para a escola. O que reprova hoje em dia é a falta. Então, o conteúdo mesmo, ele... Então, são situações, assim, que há essa crítica, porque no papel está muito bonito, é um projeto muito elaborado, mas a prática ainda está, que é a nossa parte, que é muito cobrado. Mas e aí? O que a gente faz? Uma coisa é pegar um conteúdo muito bem elaborado e aplicar numa turma que, de repente, você precisa, às vezes, até trabalhar a questão da leitura, não consegue ler, interpretar um básico, um texto básico. Entendeu? Então, é um documento muito bem elaborado, mas a prática a gente está sofrendo.

4. Você sente que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influencia nas suas aulas de literatura? De que modo?

R= Influenciam. Eu vou dizer mais uma vez o reforço. É um documento muito bem elaborado, porém, ao invés de... Isso me refiro a terceiro ano, tá? Esse ano, o primeiro ano e o segundo ano que eu trabalho, eles têm agora a LTEC, que são as... que eu trabalho como LTEC, que é Linguagem e Suas Tecnologias, que é só leitura em todos os textos, gêneros textuais, projetos, mas, ainda assim, vem de lá o projeto que, às vezes, não se encaixa para a realidade dos meninos. Então, são situações que eu penso que teria que ter também no terceiro ano. Agora, em outra situação, é um professor para a língua portuguesa, animativa, produção, e aí um só para texto. E aí, às vezes, a gente choca conteúdo que deveria ser uma continuidade. Em continuação, né? Então, assim, eu penso que teria que ser uma carga horária para o mesmo professor.

Sobre o ensino da literatura e sobre função social da literatura:

5. Como você aborda a literatura em suas aulas?

R= Como base, porque nós temos que ter uma base, eu faço primeiramente os gêneros textuais, os tipos textuais, por exemplo, a eles. E aí eu percebi que tem a necessidade de colocar, por exemplo, por que eu tenho que ler uma crônica e em que momento eu vou perceber no meu dia a dia essa crônica. Então, fazer entender em que momento ele pode usar, em que momento ele está, de repente, contando uma situação que ele vivenciou e aquilo é uma crônica se ele pôr no papel. Então, passar tudo isso aí. Agora, como eu tenho uma LITEC no segundo ano, eu estou com a base, tenho obrigatoriedade no projeto, o nosso projeto seria coletar aquelas tampinhas para o Hospital do Amor, então tem que ter um projeto. Aí a gente labura direitinho, nós já trabalhamos o portfólio e agora eu senti a necessidade de trabalhar a literatura brasileira com eles. E aí você tem que criar técnicas porque eles não gostam de ler. Sabe o que é triste? Inclusive, eu acabei de vir lá e não tem a estrutura da sala, eu estou olhando para todos eles, eles não estão em cadeiras. A gente fez uma mesa e aí eles vão ficar todos olhando, aí para que eles possam ler eu perguntei, vocês querem eu delimitar as páginas, nós temos que ler o livro até 20 de setembro, o cortiço. Vocês querem que eu delimite páginas para o dia ou a gente faz cada um vai ler uma página e a gente comenta através que o aluno lê. Então, uma turma escolheu para delimitar, a outra turma escolheu para fazer a leitura oral. Mas assim, enquanto está lendo, é aquela situação que você precisa estar assim, gente, eu vou pedir para que ele pare, se você não acompanhar, eu vou pedir para você ler, você tem que estar atento, é meio que vai naquela chantagem, sabe? E aí o outro vai indo, vai indo, vai indo. Não, não é para dormir não, postura. Você entende? É sofrido isso. Mas assim, precisa ser trabalhado. Aí o que eu percebi que vocês são bastante curiosos, é que você dá um pouco, fala um pouco da história, um pouco do personagem aqui, o professor precisa estar sempre atento à questão da leitura. Aí no cortiço a gente fala um pouquinho do personagem, e hoje em dia, infelizmente, a questão dos adolescentes, a gente tem a questão, muito marcante, não deveria, mas é a questão da sexualidade. Eu falei, olha, vocês que ficam aí querendo saber de historinhas picantes, tem também, sério, professora? E aí agora, você entende o nível? Entendeu? É isso aí, mas são técnicas que a gente tem, para que eles possam ler. Aí o menino, professora, esse aí eu vi uma história em quadrinhos. Então eu falei, leia, querido. Leia a história em quadrinhos, mas a gente vai continuar o nosso sistema aqui. A outra professora, eu vi, tem narrado, tem áudio. O outro, falei, gente, usem, só que a gente vai trabalhar isso no livro. Porque vai chegar um dia que você não vai ter, em algum momento você não vai ter o teu celular para você lançar a mão dele. Você não vai ter o áudio, você precisa ter o livro, tanto que você vai treinar a fala, a dicção, você vai treinar, vai ver como se escreve a palavra. Isso tudo vai ser necessário um dia, seja qual profissão você escolher. E essa é a medida da técnica que a gente vai usando. Às vezes é na chantagem, infelizmente é, menino, anota, menino. E é isso. Acho que você já está, já não sei se você trabalha em sala de aula [...] Não, agora, por exemplo, criança pequena, eu trabalhei todas as fases que tu pode pensar. Tanto que eu fui fazendo faculdades para, agora eu estou entrando em psicologia. Para poder sair um pouco do, agora assim, a minha tendência é a gente querer sair do ensino médio, porque vamos em outro nível. Tanto que você está buscando mestrado, que já é outro nível. Mas em todas as fases eu passei. Só que criança, os pequeninhos, assim, tipo, fundamental 2, eles, você consegue ainda, meio que, encantar com a história. Os adolescentes se distanciam com as coisas. É, os adolescentes. O adolescente é mais problemático, assim. Ah, os adolescentes são uma maravilha. Eles já estão, assim, vivendo situações que você acha que vai acontecer, mas já está na frente do tempo. E é isso.

6. Você acredita que a literatura pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades? De que forma? (Ex: pensamento crítico, empatia, criatividade)

R= Eu acredito. A questão nossa é fazer com que eles leiam. Quando eles começam a ter o gosto, e a gente conseguir fazer com que eles entendam que, se eles estiverem lendo uma mensagem, se eles estiverem lendo, seja, já é uma questão de leitura, no modo geral, é uma obra da literatura. Então, você coloca na cabeça, diz que vocês já estão lendo. Se você está lendo isso, é uma leitura. Então, eles já começam assim, opa, não é, não é. E outra, vou pegar o exemplo do cortiço. Lá falam em várias situações da sociedade que, às vezes, alguns deles estão vivendo. Nós temos aqui nessa escola, a Escola Integral, que, na convivência com os alunos, você percebe que alguns alunos, assim, nós temos uma família, são quatro adolescentes. Três estão no terceiro, em cada sala, e o outro está no segundo. E aí, eles se alimentam aqui. Quando estão em casa, no final de semana, aí a gente vai pesquisando. Então, a escola hoje, para eles, é uma, digamos assim, uma válvula de escape, para não fazer coisa errada, para diminuir o orçamento da família. E aí, eles conseguem. E alguns já até citaram, porque os terceiros, ano passado, que era o segundo, eles leram o cortiço. Que tem muita coisa. O cortiço tem quase 200 anos que foi escrito e é real, é bem atual a linguagem dos personagens, algumas situações ali, algumas mazelas ainda da sociedade. É atual. Então, quando eles conseguem fazer, quando a literatura leva eles a pensar e a comparar, o contemporâneo já é um avanço. Essa visão crítica, nossa, antigamente já acontecia, o que acontece atualmente. Então, eu penso que a literatura ainda é, quando a gente consegue fazer com que eles leiam, quando eles conseguem parar para analisar, quer ver, quando eu gosto, quando a pessoa, eles leem, ah, professora, agora eu entendi. Nossa. Mas é sobre isso, acho que a literatura ainda é uma esperança para muitos adolescentes.

7. Como os textos literários são abordados em suas avaliações (trabalhos, exames etc)?

R= Então, eu tenho feito assim, fazer com que eles façam o livro, eu leio um livro, voz alta, eles sabem que muitos vão assim e lá, mas outros vão só ficar ali ouvindo e nem entram. Primeiro faço a leitura, aí depois pegar fragmentos, porque eu uso algumas provas do Enem antigo, que tem alguns fragmentos na literatura, para mostrar que ainda usam. Então, ele precisa ter o conhecimento lá, dos livros, principalmente da literatura brasileira, e vai cair nessas avaliações. Aí fragmentos, para que eles entendam aqueles fragmentos, algumas falas de autores, algumas cenas ou alguma coisa assim, por exemplo, uma página que a gente leia, e eles vão lá sublinhar o que você achou mais interessante, o que você chamou mais atenção nessa leitura que a gente fez. Ou uma síntese, um pequeno resumo, são técnicas que a gente usa. Ultrapassadas? Sim, mas é o que temos para uso.

8. Em geral, como é o nível de compreensão/interpretação dos seus alunos em relação aos textos literários? Comente.

R= Se eles fizerem a leitura sozinhos, é triste. Mas se a gente for fazendo perguntas, e aí, mas o que você achou do personagem tal? O que você achou da situação tal? Aí eles vão interagindo. Mas ficar lá assim... Leu, aí eu faço uma pergunta, o que você entendeu? Basicamente, eu não entendi nada. Você entendeu? Agora, se você for ali dando fragmentos, eu tive um aluno, hoje ele é advogado, só que ele tinha um problema sério, muito inteligente de menino, ele não conseguia fazer uma produção de texto. Ele tinha uma oratória maravilhosa, podia perguntar, beleza, mas para uma redação do Enem, exemplo, precisa de escrever. Aí eu conseguia fazer assim, eu fazia a pergunta, ele respondia, aí fazia a pergunta, ele respondia, aí ele fazia assim, agora vai lá e tira todas as minhas perguntas e leia o que você escreveu. E ele foi fazendo isso, ele conseguiu. Ou seja, tentando responder a tua pergunta, é relativo de aluno para aluno. Um consegue ler um pedacinho, ah, nossa, já captar rapidamente a ideia, o outro, ah, não entendi nada. Por isso que a gente tem que ficar falando, olha, essa página aqui, vocês viram? Isso. Aí uns ficam olhando, está ali o corpo presente, mas a alma sabe Deus, e eles ficam olhando, mas assim, eles ainda, infelizmente, lê, e dali tirar uma... é complicado, tem que estar assessorando, não tem essa compreensão assim, sozinho, e é algo que a gente esperaria de terceiros anos, esperaria de ensino médio.

9. Nas suas turmas, você acredita que há muitos alunos que gostam de ler? O que você acha que pode influenciar o gosto deles pela leitura?

R= Eu tenho usado, assim, muito, como eu tenho bastante tempo de trabalho, usado alunos que não tinham gosto pela leitura, projetos, eu tive um projeto de literatura em que eles pensavam ler o texto,

montar um roteiro, fazer um teatro, e através disso eles foram adquirindo gosto. E alunos que nunca tinham lido um livro, terceiro ano de ensino médio, e aí eles pegaram o gosto pela leitura e escolheram uma profissão, por exemplo. Tem gente que quer ser advogada, e não gostar de ler, como é que vai ser? Vai sofrer, vai ser um bom advogado futuramente, mas vai sofrer, porque aí vai ter que adquirir o gosto pela leitura, porque é complicado. Mas, assim, são situações de ir exemplificando. Ah, tinha um aluno que não gostava, mas entendeu que é uma necessidade e tal. E a gente tem uma vantagem porque, quando você pergunta, assim, vocês estão no terceiro ano, principalmente agora, né? Estamos no meio do ano, praticamente. E aí? Já escolheram o que vão fazer? Né? Então, aí alguns não tinham pensado, aí eles começam a pensar. Uns já estão aí formando família. E aí, toda a forma que eles escolhem, ah, você não quer estudar, você vai trabalhar? De qualquer forma, você vai ter que estudar. Vamos pensar, um frentista, por exemplo, tem postos que eu gosto de ir, porque eu sou muito bem tratada, a pessoa tem todo o conhecimento básico. Ah, bom dia, como é que vai e tal? Todo aquele trato com a pessoa. E não é do nada que você aprende em algum lugar, ou vai àquela educação familiar, que hoje em dia nem tanto, ou ela vai pesquisar. Por que que fulano se dá bem? Hoje tem até a internet, né? Que mostra algumas situações. Então, ele vai ter, de qualquer forma, vai ter que estudar, vai ter que ler, vai ter... Mas, assim, dentro da sala já a gente mostra realidades assim, algumas experiências pra que ele escolha. E se escolher, não pensa que vai ser coisa, vai cair no céu. Precisa ter uma dedicação, precisa estudar. Em algum momento você vai ter que parar e fazer uma leitura de alguma coisa para que você se destaque no seja o que você escolher. Aí, desses alunos, assim, teve alguns, assim, que a hora chegou e eles já eram leitores antes? Talvez leiam fora da escola, essas coisas? Então, como eu tenho só três anos aqui, algumas turmas... Pra te dar uma ideia, tem turma que você chega e você tem que ensinar eles que pode conversar normalmente, baixinho. Você tá gritando. Tem turmas que você tem que esperar, falar, gente, senta, se acalma, silêncio, governa aí, sabe? Tem turma que tem que chegar a esse ponto e outra situação é a questão de adolescente. Você tem que falar e você tem que viver o que você tá falando. Por exemplo, se eu for falar de uma literatura, no mínimo eu tenho que ler o livro. E se eles não me veem lendo o livro, se eu não contar, como eles dão spoiler do livro, meu querido, pode esquecer. Não, você tem que ler esse livro. E aí, como é que é esse livro? Ah, ele é assim... Ah, não, lê aí que você vai... Desandou. Então, tem que dar aquilo... Você tem que falar um pouquinho da história pra daí, mas, assim, alguns alunos você percebe assim... Ah, professora, eu tentei ler, mas é muito chato. Eu tentei ler, mas dá sono. Sabe? Alguns, assim, que nascemos na biblioteca e aí, como é escola integral, eles não querem ficar ali que é muito quente, eles vão pra biblioteca. Mas a regra é essa. Se você estiver na biblioteca, você tem que estar com o livro na mão. O celular não pode. Ou já tem uns quebra-cabeça e tal, que a livreira entrega pra eles, mas, no geral, você vai ali pra ler. Então, tem uns que pegam uma revista em quadrinho, alguma coisa assim, mas está ali. Já tem outros, assim, esse ano, especificamente, é mais a questão que eles estão focados é a questão da profissão. Aí, eu não gosto de ler, mas eu tenho que ler porque eu quero ser... É a fala deles, eu não gosto, mas eu tenho que fazer porque é preciso e eu quero ser... Eu tenho a profissão X e eu sei que eu preciso ler.

10. Você costuma abordar temas sociais em suas aulas de literatura? Comente.

R= Com certeza. E, às vezes, assim, quando a gente não está pegando em si, eles trazem a temática. Mas, assim, não é a questão... É mais pra saber, assim, qual é a postura do professor. Não é tanto... Alguns, a gente percebe que você consegue fazer um pequeno raciocínio. Ou seja, eles vêm com o pensamento deles, eles perguntam, né? Porque eles perguntam direto, misericórdia. Professora, e o Todes? E o Elos, a linguagem neutra? Aí, assim, eles querem saber qual é a postura. Se eu vou destratar, se eu vou falar assim... Olha, até então, na gramática normativa, até onde eu estudei, até ontem, lá na gramática, não encontro esses pronomes. Mas, se um dia chegar a acontecer, eu já vou estar aposentada. Não vou mentir. Mas são coisas assim, gente... Mais do que eles abordam são essas questões desse estilo. Bullying, essa situação da linguagem neutra, racismo. Então, assim, eu tenho que estar muito melindrosa, porque eu tenho a minha visão. Por exemplo, eu tenho que colocar na cabeça da gente aqui a não ser trabalhar o intelectual de vocês. Não me interessa a tua cor, a tua raça, a tua altura. A gente tem que respeitar. E acabou. Então, se eu ficar focando muito nisso, eu vou perder alguma coisa assim que vai ajudar você na tua profissão futura. Então, uma pessoa, esses dias, ontem até uma menina falou assim, professora, eu me inscrevi em uma, não sei se era um concurso, alguma coisa, e eu coloquei cotas, porque eu não sou besta. Eu falei, mas, assim, a questão de cotas... É, cotas

para negro. Aí, olha onde que entra, porque eu agora entendo o porquê do sigilo (da entrevista). Eu falei, amada, é assim, a intenção de cotas foi até boa, mas ela não é na realidade. Por exemplo, pensa só, independente de cor, a pessoa que estuda, ela estuda, ela se dedica, independente de cor, de pele, e aí, pensa só, aí a pessoa fez o vestibular, se dedicou, passou, sem cota, aí entra na universidade. Até explicar, porque vai ter que em algum momento ficar explicando que, não, eu não entrei por cotas, eu entrei por... Então, de qualquer forma, ela está sofrendo preconceito ali. E eles trouxeram uma vez, foi bem comentado a questão, tinha duas doutoras, as duas do sul, só que uma era negra e outra branca, uma tirou 9,7 na prova e outra 7,3, e aí a que tirou 7 doutoras, 7,3, elas queriam entrar por cota. E aí eles, professora, o que é que a senhora acha? O que é que vocês acham sobre isso? Você tem que, né, tirar um pouquinho de nossa. É, o que é que vocês acham? Ah, eu acho, mas não é uma questão de cota? Aí outra, mas elas não são doutoras? Elas não estão no mesmo nível? Aí vai a cor da pele que vai ser diferente? Se entendeu? Até surge tudo isso, então, o negócio está... E é uma coisa que vai surgindo, a gente vai falando, porque eles sabem que eu vou dar corda para falar. Mas só que, por fim, eu preciso dar a minha opinião, e a minha opinião, às vezes, não é sempre o que eles querem ouvir, porque eu ainda acredito no merecimento, independente de cor, de raça, de sexo, seja qualquer, de instrução, independente que é algo, estude, se esforce, consiga e seja feliz. Não porque eu sou isso, porque eu sou aquilo, porque, entendeu? Você vai bater no peito, eu consegui porque eu batalhei, não é? Então, é bem complicado, mas a gente sempre fala sobre isso. Eu sou bem crítica, porque também tenho a minha opinião, só que, assim, tem que respeitar a do outro, então, mas a gente fala e sempre há debate. Por exemplo, agora, dia... Deixa eu ver, agosto. Estou querendo fazer bem aqui, debates para cada terceiro. Aqui, com o tribunal mesmo, júri, réu, aí são quatro advogados, dois defensores de acusação, mas para temática de Enem, porque eles têm na mente, assim, seja qual for o assunto, eu vou ter que abordar pontos positivos, pontos negativos, dar o meu parecer e... Então, seria essa situação. Mas sempre falando sobre temática social, já que é um assunto polêmico que fala...

11. Você acredita que os alunos conseguem refletir sobre a realidade social através das aulas de literatura na escola? Comente.

R= É, se eles não conseguirem, assim, eu vou lembrar aquele esquema, aquela situação que eu preciso lembrar que tem dois lados, duas teses, duas possibilidades. Entendeu?

12. Nas aulas de literatura, qual recurso didático você utiliza com mais frequência? Por quê?

R= Livros? Livros, com certeza. Como eles, assim, dominam a tecnologia, agora nós estamos, assim... Como é que eu posso dizer? Não vou falar que a escola não permite, porque se a gente marcar lá que eu vou usar o celular, a gente usa, normalmente, só que tem que estar com o procedimento, né? Olha, tal dia, tal turma, em tal momento, nós vamos usar a tecnologia. Mas a gente utiliza. Livro, pesquisa de celular, tem computadores, tem data show, o que mais? Produção, eles produziram, dá o parecer... Seminário, o que mais? É isso, acho que é isso. Certo.

13. Qual foi a última vez que você teve formação continuada sobre ensino de literatura?

R= Menino, se eu não estiver pesquisando sozinha, não... Não tem, né? Como eu disse, nós estamos focando, não é o que eu gostaria, mas, assim, a gente tem... A nossa parte é fazer com que eles consigam chegar numa universidade, caso for isso o desejo. Então, a gente tem focado muito na questão de avaliações. São os descritores, né? A gente tem que estar trabalhando. E os descritores não estão fora, assim, de visão crítica, de percepção, e tudo mais. Mas eu penso que a literatura, assim, leitura mesmo, pegar o livro lá, sentir o folhear do livro. Não que eu possa, eu não posso sentir o cheiro do livro, mas é a profissão, eu tenho uma alegria. Mas é pegar o livro, até aquele momento parar, agora eu vou ler. Seja, sabe, bem pouco, mas é extremamente importante para esses meninos. Só que, com o avanço da tecnologia, se a gente não acompanhar, a gente fica para trás. E hoje em dia nós temos, assim, um livro com áudio. Pega o livro, está acompanhando aqui, o áudio está aqui. Então, isso é um avanço. A gente tem que usar. Mas, se a gente não trabalhar, e a gente tem focado, infelizmente, só na questão de para passar em provas do Enem, para fazer uma boa prova no Saeb, que é estatística, para fazer uma boa prova na Havan, também é estatística, que a gente precisa fazer. Mas não é exatamente o nosso sonho lá do comecinho da faculdade, da profissão. Mas a gente tem que adaptar. Não pode perder o sonho, não pode desanimar, senão aí a gente para de ser. Eu penso que quando a gente desanimar tem que parar de ser professor. Se não...

14. Quais os principais desafios ao ensinar literatura na escola?

R= O menino parar para ler. O menino quer ler. Esse é o maior desafio. É eles pararem e vamos ler. Ai, meu Deus! Não gosto de ler, professora. Tem um menino que fala assim, eu não gosto de ler, não gosto de texto. Ai tem os textos dessas provas, mas você precisa. Eu não gosto de jiló, mas se precisar comer, eu vou comer. Você precisa. Ai ele tira boas notas quando lê. Ele não gosta, ele já entendeu. Mas ele fala, eu leio porque eu preciso. E quando ele lê, ele tem uma boa compreensão. Ai já tem outro que gosta, mas não entende. Tem outro que lê muito, mas quando vai fazer uma avaliação não consegue. É complicado, é relativo a questão de menino. O maior desafio é fazer com que eles leiam. Espero. Sempre foi, sempre será, infelizmente.

15. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre o ensino de literatura? O que?

R= Ah, eu gostaria de dizer que a literatura, por mais que ela ainda esteja livre, sendo... deixada um pouquinho de mão, porque já temos a tecnologia, é essencial. Você entender a pessoa, parar, olhar, perceber que tem, vou falar da questão dos livros, da literatura brasileira, é você olhar, ler um livro assim, olhar nossos adolescentes hoje em dia, só mudou a época, mas o comportamento que eles não aceitam, por exemplo, o apaixonamento, o encantamento, o sofrimento do término, está tudo na literatura, principalmente na literatura brasileira. Uma inocência, uma moreninha, só muda de época, mas os adolescentes são os mesmos. E se eles tivessem o conhecimento de pegar um livro desse, e quando chegar no momento do apaixonamento, entender que tem alguns passos que tem que ser cautelosos, no momento de um término, que a gente vê um menino aí chorando, sofrendo, precisa de ver, que não deixa de ser... Igual antigamente, se eles tivessem essa leitura desses romances, essas coisas que não se faz mais, de literatura, ah, não, vai passar, alguém me entende, coisa que eles não fazem, eles começam a fazer coisa assim que... Então, assim, é só épocas distintas, mas se eles tivessem o conhecimento ou interesse por leitura, iam ver que tudo é muito mais leve, alguém já passou por isso, já escreveu, e já deixou aquela dica de que vai passar, não é pra sempre, tanto coisa boa quanto coisa ruim, então é isso, pra mim literatura é, como diria, essencial, é assim, é questão de viver esse comportamento e superação até mesmo, dependendo da pessoa que entenda, né.

Entrevista com docentes

Nome: P2

Carga horária: 40 horas

Tempo de profissão: _____

Formação: Letras - Língua Portuguesa, Mestrado.

Sexo: feminino

Escola "dois"

1. Você conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

R= Sim.

2. Houve alguma formação para que se apresentasse esse documento normativo da educação?

R= Não. Apenas encontros rápidos com discussões rasas sem muito aprofundamento organizado pela SEDUC do município.

3. Você pode identificar diferenças que a BNCC introduziu no ensino de Língua Portuguesa e, particularmente, no ensino de literatura?

R= Em relação a mudanças na literatura o documento destaca o foco na leitura e no leitor ativo e crítico, capaz de se envolver, se emocionar e relacionar o que foi lido com o que vivemos em sociedade, muito diferente da abordagem anterior que focava o estudo nos movimentos literários, autores e obras. Além disso, incluíram as literaturas africanas, afro-brasileiras, indígenas e contemporâneas interligadas a outras disciplinas e outros tipos de linguagens como cinema, música dentre outras.

4. Você sente que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influencia nas suas aulas de literatura? De que modo?

R= De certa forma sim, uma vez que meu mestrado, voltado ao ensino da literatura, sempre focou na nova forma de ensinar e estudar os textos.

5. Como você aborda a literatura em suas aulas?

R= Por meio da leitura do texto literário incentivo meus alunos a se conectarem com a história, os personagens e a linguagem, permitindo que eles expressem seus pensamentos sobre os temas abordados principalmente em narrativas. Busco mesclar os autores cânones e contemporâneos, além de outras literaturas. Apesar das dificuldades, sobretudo no que diz respeito a uma leitura efetiva, procuro estratégias para que todos tenham conhecimentos das principais ideias e temas do texto e assim dou início a uma sequência que envolve leitura, análise dos elementos da narrativa, análise dos temas, discussões e debates.

6. Você acredita que a literatura pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades? De que forma? (Ex: pensamento crítico, empatia, criatividade)

R= Com certeza! Sempre converso com meus alunos sobre o poder que a literatura tem de despertar o senso crítico, a criatividade, aperfeiçoar as nossas habilidades cognitivas e emocionais. Por meio dos conflitos das personagens, podemos nos colocarmos no lugar das personagens e vivenciar experiências, desenvolvendo assim a empatia.

7. Como os textos literários são abordados em suas avaliações (trabalhos, exames etc)?

R= Faço mais atividades orais como debate e seminários de análises sempre os auxiliando, já nas em provas escritas utilizo textos já lidos para elaborar produções textuais, com foco na criticidade e observação nas informações que conseguiram absorver na leitura.

8. Em geral, como é o nível de compreensão/interpretação dos seus alunos em relação aos textos literários? Comente.

R= Percebemos a grande dificuldade da compreensão e interpretação dos alunos, alguns até mesmo no momento de seleção de informações básicas. Em textos literários, sabemos que temos que também ler nas entrelinhas, por isso verifico, antes, o nível de leitura de cada turma para dar início ao trabalho com o texto. Vou inserindo aos poucos os alunos que têm mais dificuldade nesse contexto de leitura.

9. Nas suas turmas, você acredita que há muitos alunos que gostam de ler? O que você acha que pode influenciar o gosto deles pela leitura?

R= Atualmente, quando os alunos chegam à escola para cursar a primeira série, vemos o grande desinteresse de alguns pela leitura. Então, foco em textos que eles possam ficar interessados e que possam buscar mais informações, além de buscarem mais leituras parecidas com as que foram aplicadas em sala de aula. Isso pode influenciá-los a obterem gosto pela leitura.

10. Você costuma abordar temas sociais em suas aulas de literatura? Comente.

R= Sim. Trabalho sempre com textos que os alunos possam interligar ficção e realidade e assim, além de se emocionar, possam questionar e debater sobre assuntos que vão do simples ao complexo, adquirindo repertório de leitura e possam utiliza-los em debates e atividades de outras disciplinas e também em seu cotidiano.

11. Você acredita que os alunos conseguem refletir sobre a realidade social através das aulas de literatura na escola? Comente.

R= Sim. Muitos alunos ao final das aulas relatam experiências, traçam pontos de vistas e como esses problemas poderiam ser solucionados. O que pode colaborar para que esse objetivo seja alcançado e a forma com que se aborda o texto literário, isso ajuda bastante. Buscar temas que se aproximem do cotidiano do aluno, e assim, a partir dessa identificação, possam começar a questionar certas situações que acontecem na vida real e o que deverá ser feito para mudá-las. Além disso, fazer um estudo prévio do contexto histórico antes de iniciar a leitura também ajuda bastante.

12. Nas aulas de literatura, qual recurso didático você utiliza com mais frequência? Por quê?

R= O próprio texto, uma vez que não temos o livro para todos.

13. Qual foi a última vez que você teve formação continuada sobre ensino de literatura?

R= Mestrado 2018, após, apenas leituras de pesquisas atuais, sobre a leitura literária.

14. Quais os principais desafios ao ensinar literatura na escola?

R= Estamos vivendo em um mundo cada vez mais conectado, com acesso imediato a informações. Dessa forma, observamos que a literatura compete diretamente com a velocidade e o dinamismo das redes sociais, o jogo como os dos videogames, o que se torna mais atraente do que ler um livro de literatura, pois a leitura exige tempo, concentração e reflexão para uma geração acostumada a conteúdos curtos e de consumo rápido. Além disso, muitos alunos chegam ao ensino médio com dificuldades na compreensão dos textos de diversos gêneros, o que torna a interpretação crítica e a análise literária ainda mais desafiadoras.

15. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre o ensino de literatura? O que?

R= Apenas enfatizar que podemos utilizar a literatura como fonte de diálogo. A aula de literatura pode ser um dos poucos espaços da escola onde os alunos podem expressar seu ponto de vista, questionar o mundo e se conectar com os outros indivíduos. Só por meio de uma nova abordagem a literatura deixará de ser algo distante e se tornará uma poderosa ferramenta para que os alunos entendam a si mesmos e o mundo ao seu redor.

OBS: Como professores de Língua Portuguesa e literatura, precisamos nos reciclar diariamente, e para conseguirmos isso, precisamos não só de nossa força de vontade, mas também do apoio dos nossos superiores e coordenação da Seduc em relação a cursos de aperfeiçoamento.

Entrevista com docentes

Nome: P3

Carga horária: Eu trabalho com as turmas da tarde, com literatura e língua portuguesa. Os terceiros anos, turma 1, turma 2, turma 3 e turma.

Tempo de profissão: Em torno de 31 anos.

Formação: Letras - Língua Portuguesa

Sexo: Masculino

Sobre a BNCC:

1. Você conhece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

R= Sim.

2. Houve alguma formação para que se apresentasse esse documento normativo da educação?

R= Uma formação específica, não. Mas dentro das áreas que a gente faz para a graduação, a gente tem a parte da disciplina na estrutura do componente curricular. A gente tem uma leitura, tem o conhecimento da BNCC. E sempre que a gente está nos planejamentos das aulas, a gente pesquisa a BNCC para fazer os planejamentos, os objetivos nos planos.

3. Você pode identificar diferenças que a BNCC introduziu no ensino de Língua Portuguesa e, particularmente, no ensino de literatura?

R= A gente introduziu, fez uma introdução muito boa que fazia a interdisciplina, fazer um parâmetro aí, a gente acompanha os professores de história, faz a comparação na literatura, a parte da literatura, comparando com a história, filosofia e sociologia. A gente conversa com os professores de história e toca nos assuntos de história também, assim como filosofia e um pouco de sociologia. E a BNCC enfatiza essa parte aí, para a gente fazer essa interdisciplinaridade e também focar na parte real,

motivando os alunos à leitura, comparando a parte da literatura com a vivência do aluno na realidade, quais os pontos que são comuns, o que não são, o que eles estão vivendo na atualidade e o que viveram, o que a gente está estudando na literatura.

4. Você sente que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influencia nas suas aulas de literatura? De que modo?

R= Influencia, porque ela dá um norte para a gente. Como eu falei, comparando as disciplinas e, de outra forma, também motivando a parte da literatura, que são características humanas daquela época, mas que também elas aparecem na parte atual de cada aluno e fazendo com que o aluno desperte o senso crítico, observe a sociedade de um outro ângulo, tendo uma visão de mundo melhor, não só da literatura brasileira, mas também da literatura mundial e, às vezes, da literatura regional e até da literatura local. De alguns atores a gente consegue ainda fazer essas comparações.

Sobre o ensino da literatura e sobre função social da literatura:

5. Como você aborda a literatura em suas aulas?

R= Eu faço mais aulas seguidas. Por exemplo, o pré-modernismo, que a gente inicia aqui nos terceiros anos, a influência do pré-modernismo. Aí vêm as características do pré-modernismo. Eu coloco para eles, assimilarem as características, o que caracteriza o pré-modernismo, o modernismo, qual foi as influências que tiveram, as vanguardas que tiveram, o que elas influenciam a gente hoje e onde aparece essa vanguarda atualmente na nossa realidade, que elas influenciam muito, tanto na parte social. E aí eu abordo as características, vem o momento histórico que foi vivenciado, que foi feito, as obras, e vejo os autores, os principais autores, alguns autores, os escritores que fizeram algumas obras importantes, e leio a parte de umas obras dele, duas, três, e fazem a leitura. Então, durante as aulas, os alunos têm acesso aos livros, é imprescindível ter o livro, a gente tem muita dificuldade na motivação, mas de 30 alunos, 25, 20, eles se aprofundam mesmo, eles gostam. Mas sempre tem um estímulo que não se identifica, não gosta de leitura, mas seria isso normal.

6. Você acredita que a literatura pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades? De que forma? (Ex: pensamento crítico, empatia, criatividade)

R= No momento que eles fazem a leitura, eles identificam os personagens, as virtudes, os erros vistos nos personagens, assim como também a época que viveu alguns personagens nas obras, por exemplo, Cortiço, alguns gostavam do Cortiço, mas a parte realista, e identificam como é que se formou uma sociedade em volta dos trabalhadores, como é que se forma a sociedade a partir daí. Já no modernismo, a parte da industrialização, nas obras mostram muito bem, e com particularidade, a influência da industrialização na sociedade, desde a Inglaterra até aqui no Brasil mesmo, a formação da sociedade, o comportamento deles, daquela época até hoje. Então, eles mostram, porque se a gente for ler a fundo mesmo, fazer uma análise, houve uma grande influência, há uma grande influência e a gente acaba entendendo mais como se formou aquela sociedade e pode ter uma visão melhor, uma visão mais crítica, para se situar melhor nos tempos de hoje. Certo.

7. Como os textos literários são abordados em suas avaliações (trabalhos, exames etc)?

R= As avaliações são feitas, são seminários, eles apresentam seminários, alguns produzem vídeos das obras, mostrando as suas características, dentro das obras também aparecem as figuras de linguagem, onde aparecem as figuras de linguagem, poucas, mas eles identificam ali a parte literária, que é uma linguagem totalmente diferente, cada escritor, cada poeta tem a sua particularidade e eles conseguem identificar as características das obras. O rebuscamento da escrita, no começo é um pouco complicado, eles leem, leem e não entendem, aí eu vou lendo e relendo de novo, aí eles começam a entender como é que foi escrito, como é que é a obra. Sempre eu levo em consideração os personagens, o tempo, o ambiente, o enredo e aí eles conseguem entender melhor a obra. Tem que motivar primeiro, primeiro

tem que motivar, conversar com eles sobre as obras, sobre os autores, porque se empurrar de uma vez e ler isso, não vai. Tem que ler junto, algumas partes ler junto, por exemplo, eu li a última vez com eles o Macunaíma, eles acharam muito engraçado, mas não é uma leitura fácil, porque às vezes tem que ter um dicionário ao lado, mas eles começaram a entender aquela parte sátira que tem o pré-modernismo, que é o Macunaíma.

8. Em geral, como é o nível de compreensão/interpretação dos seus alunos em relação aos textos literários? Comente.

R= Então, essa interpretação eles têm um pouco de dificuldade, não todos, mas alguns, como eu falo para eles, têm que focar na imaginação, você vai ler o livro como assistir um filme, ou até melhor que você mesmo produz a sua criatividade, e a partir daí você vai sentir prazer em ler, e vai entrar melhor na história, vai entender melhor. Então tem que ter essa motivação, e ler junto com eles. Eu costumo fazer duas, três aulas, só aula de leituras mesmo, eles ficam na sala, ou então eles ficam na biblioteca, e é aquela aula de leitura, cada um vai pegar a sua parte, o seu livro, e vai ler a literatura, vai ter um momento para eles lerem em silêncio mesmo, cada um sentado nessa carteira, e alguns têm dúvida, quando eles têm dúvida, perguntam o que é isso, o que é não entender essa parte, essa outra, e a gente vai pesquisando, e vai olhando, e vai melhorando a compreensão das obras.

9. Nas suas turmas, você acredita que há muitos alunos que gostam de ler? O que você acha que pode influenciar o gosto deles pela leitura?

R= O gosto pela leitura vem desde a família, a vivência deles, se os pais têm contato com os livros, se os pais não têm contato com o livro, e os melhores alunos são os que lêem. Eu tenho aluno aqui que já publicou livro, já tem publicado com outros alunos, algumas poesias já publicadas, e aí eles também produzem diários, eles gostam de escrever, mas a motivação mesmo para a leitura influencia muito. Uns começam a gostar de ler, e outros trazem outros livros, não de literatura, mas de outras obras, mas eles começam a gostar a partir de despertar nessa leitura. O gosto pela leitura tem que ter um despertar ali, uma motivação mais aprofundada para uma aula, só para motivar eles a fazerem essas leituras.

10. Você costuma abordar temas sociais em suas aulas de literatura? Comente.

R= Não tem como fugir dos temas sociais. Os dramas sociais, as causas sociais têm muita influência, e assim não dá para fugir disso, porque a partir daí eles vão entender melhor a situação daquela região, daquele lugar ou daquela época onde ocorreu, e a obra literária seria um espelho, uma forma de ver melhor, uma crítica aos personagens, às pessoas que vivenciaram aquela época, mas também de modo ficcional. Sabemos que é ficcional, mas o espelho desperta o senso crítico da realidade.

11. Você acredita que os alunos conseguem refletir sobre a realidade social através das aulas de literatura na escola? Comente.

R= Sim, a parte literária é quando eles leem mesmo, eles ficam mais críticos, ficam mais espertos, e você conhece várias culturas através do livro, tem conhecimentos de várias outras regiões, dos costumes, das formas de pensamento, de comportamento de vários outros lugares, sem sair mesmo da sala de aula, sem ter viajado. Muitos alunos falam, professor eu leio porque eu vou ter vários conhecimentos de vários lugares, de várias outras culturas, de outras formas de convivência social.

12. Nas aulas de literatura, qual recurso didático você utiliza com mais frequência? Por quê?

R= O livro, na literatura não tem como não usar o livro, o livro é o que mais tem frequência, nós temos aqui o livro literário, várias obras, tem obras que dá para cada um aluno ler, fazer a leitura de uma só obra, então nós temos bastante aqui, mas a literatura é mais livre. Eu uso o Datashow para explicar a literatura, para ilustrar-se melhor, e alguns vídeos, algumas obras literárias se transformaram em

filmes, ou abordaram aquela obra ou determinada obra, mas o livro é imprescindível, sem o livro não tem literatura, é igual você vai ter aula de natação, mas não tem a piscina, então não tem aula, o livro é de extrema importância.

13. Qual foi a última vez que você teve formação continuada sobre ensino de literatura?

R= A parte literária, faz muito tempo, estamos em 2025, não tenho lembrança, faz muito tempo, tem mais de 15 anos, eu não tive uma formação continuada da literatura. Eu busco por conta própria, às vezes nas redes sociais, e sempre está observando novas abordagens, mesmo das obras antigas, as obras clássicas, eu tento dar uma outra visão, procurar outra visão de outros críticos naquelas obras, e toda vez a gente vê uma nova ideia, uma nova abordagem.

14. Quais os principais desafios ao ensinar literatura na escola?

R= O principal desafio é fazer com que o aluno goste da leitura, depois que eles começam a gostar da leitura, aí eles se desenvolvem, então o principal é fazer eles gostarem, fazendo eles gostarem, aí eles vão gostar de história, filosofia, vão ter um engajamento, vão ter um norte, mas eles gostando da leitura, de sentar mesmo e ler um livro. Nós temos aqui muitos alunos que gostam de ler mesmo, não saem da sala, ficam lendo, ou sempre carregam um livro na mão, só um pouco, de 30 alunos, 5, 6, eles andam com livros, sem ser livros da disciplina, dos componentes curriculares que nós temos aqui. Mas o principal desafio é esse, fazer com que eles gostem de ler, eu priorizo essa parte aí, quando vou fazer abordagem, eu faço todo um preparo para que eles conheçam a obra, para que eles tenham um impacto positivo para fazer essas leituras.

15. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre o ensino de literatura? O que?

R= A literatura nos mostra como é o ser humano, os comportamentos, os personagens mostram, abordam as características dos seres humanos, o amor, as coisas ruins também, a raiva, o medo, o ciúme, são características que eles trazem e são inerentes, pertencem às pessoas, aos humanos. E a literatura mostra isso, também as virtudes, a compaixão, a empatia, dependendo dos personagens, a gente aprende com eles, esses sentimentos, aborda nessa parte aí, e aí acaba que a gente faz uma autocrítica, será que os personagens parecem comigo, será que esse outro parece com outra pessoa, esse tipo humano aqui é bom, é ruim, o que é bom nele, o que é bom, o que é ruim, o que eu posso aproveitar, o que eu não posso aproveitar, eu faço essa parte aí, e isso influencia muito na vida social dos alunos, como o do Macunaíma, que é engraçado, mas o refrão da obra é aí que preguiça, aí que preguiça, e a partir daí os alunos, mas eu só vivo falando isso, então tu é filho do Macunaíma, ou é alguma coisa do Macunaíma, levanta e vai ter o outro tempo, aí que preguiça, então é dessa forma, é um pouco engraçado, mas acontece e a gente acaba fazendo esse comparativo, é muito bom.

Entrevista com alunos

Nome: A1
Idade: 19
Sexo: Masculino
Escola um

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Sim, bastante.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Sim, eu já li bastante, assim, durante o meu nono, segundo e terceiro ano do ensino médio. O Cortiço, o Macunaíma, dentre outros, assim, de fora que eu li, tem um chamado que é... Esqueci o nome do texto... O autor que eu gosto, assim, é o... O autor de Harry Potter, né.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= Assim, quando eu começo a ler um livro, normalmente eu começo... Eu leio ele começando já pela capa. Se a capa já me interessar, eu vou para a sinopse. Se a sinopse me interessar bastante, aí eu começo a ler ele. Normalmente eu vou em situação bem exagerada, assim, na sinopse, porque quando você vai ler ele, é totalmente diferente, né, totalmente...

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Sim. Antigamente, eu comecei a ter o hábito de ler no segundo ano. Antigamente, eu não tinha a minha visão de muitas coisas, o que aconteceria fora ou dentro de nosso ambiente, assim. Quando eu comecei a ler, eu comecei a ter mais praticidade para esclarecer algumas coisas, para falar, para pensar, para... Até, por exemplo, responder. Sobre as aulas de literatura.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= Ela passou um seminário para a gente, eu não tive a participação no seminário, mas as aulas que a gente tem com ela, assim, normalmente são abrangentes de escolas literárias que a gente estudava muito, já era para ter estudado antes, né, só que no terceiro ano já era para a gente ter um nível de entendimento muito alto do que é para a gente ter aqui, só que a gente não tem, uma coisa que é para a gente estudar muito antes, não tem, a gente não tem. Então eu acho que deveria ter muito mais praticidade nas aulas, ter uma roda de conversa diretamente do livro, ter totalmente uma... absolutamente, né, ter uma visão geral, uma visão geral, assim, do livro, entendeu? Porque muitas vezes a gente pega para ler ali, lê esse livro, mas tem gente que não lê, então meio que fica... fica chato essas coisas. Foca mais, assim, nas escolas literárias. Tipo, o realismo, o romantismo, as características desses movimentos.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Com bastante frequência. Teve uma prova e a gente realmente leu bastante, porque a gente tinha textos muito grandes lá, de... teve até uma roda no segundo ano do Cortiço, o também que caiu, e a gente... realmente, bastante, tem que... a gente lê bastante. Mas essas leituras são voltadas para a prova, e também para aprendizado também, né, se a pessoa se dedica àquela pergunta e querer buscar mais sobre elas, ela mesmo se dedicando, né, ela acaba aprendendo muito mais.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= O que eu mais gosto é quando realmente todo mundo está focado, focado num livro, num livro ou qualquer coisa que a gente esteja lendo na aula e participando diretamente da aula, né? E o que menos gosto é quando as pessoas realmente não estão focadas e não estão realmente participando.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Eu tinha falado já me ajudou bastante na questão da minha fala, dos meus pensamentos, o que eu pensava antes e o que eu não tinha pensado agora. Então, me ajudou bastante.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Sim, bastante, porque tem livro, tem... livros, têm histórias que eu gostaria de aprender, só que eu mesmo não sou tão motivado, mas acho que com essas aulas fossem mais intensas, a gente poderia ter um olhar mais diferente daquele, porque às vezes a gente vê uma coisa e pensa que, ah, é chato, mas com alguém falando com a gente, ah, lê, vai, que seria legal, a gente aprende, a gente consegue aprender melhor.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Não.

Entrevista com alunos

Nome: A2

Idade: 17

Sexo: masculino

Escola um

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Sim.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Assim, não... Assim, quando eu comecei a ler, assim, eu não terminei de ler. Eu leio mais, assim, quando é pedido por pedagógico, assim, né? Por questão pedagógica. Eu li o 15, eu gostei do 15.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= É mais pela história mesmo, assim.

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Com certeza, sim, né? Leitura é praticamente um registro, assim, né? Ele registra sentimentos, né? A gente pode ver sentimentos dos escritores, né? Sentimentos, fatos...

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= (o aluno não estava sabendo responder, então perguntei sobre como foi a leitura de “15”) - Ela trouxe pra gente, né? A gente leu, cada um leu, né? Aí depois a gente fez uma roda de conversa... esse foi no meu 9º ano. Acho que aqui foi mais gramática mesmo. Não lembro assim de literatura aqui. Não tem muito. No primeiro ano a gente ia mais na biblioteca.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Ela traz textos para interpretar, é comum.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= Assim, como eu falei, me interessa mais pela história, assim, né? Pela história. E também, porque, principalmente quando é antigo assim, tem palavras que eu não conheço, assim, né? Desconheço, assim, aí eu vou pesquisar depois. Não pensei em nada, assim, que eu não goste, assim.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Sim, principalmente a fala, né? Porque, principalmente quando a gente vai ler, a gente está trabalhando a sua dicção, também abre a nossa mente, né? A gente conhece o passado, assim, o presente, entendeu? É isso, né? A linguagem, no geral, assim.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Sim, principalmente se fosse, não só eu ler, tipo, se fosse essa aula toda, entendeu? Interagindo, assim. A gente lendo, assim, com os colegas aí. Discutindo os textos.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Assim, eu gosto delas. Como eu falei, eu estudei mais no meu nono e oitavo ano, assim. Eu gostava, eu gostei que a gente pegava os textos, grandes textos, assim. Aí a professora dava, né, ela passava as cópias para a gente. A gente lia, a gente... Depois a gente interagia, fazia uma roda de conversa, a gente falava sobre os textos, assim. A gente até lia, assim, na roda de conversa.

Entrevista com alunos

Nome: A3

Idade: 17

Sexo: Feminino

Escola um

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Sim, muito.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Eu já li... Além da Literatura Brasileira, eu li Teto para Dois, Harry Potter... Eu gosto muito de livros de romance, então... Eu já li muitos livros.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= A história dele. Eu gosto... Eu sou uma pessoa que, se eu começar um livro, e a história do começo não me interessar, eu não consigo avançar. Agora, se a história me prende do começo, eu vou até o fim.

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Sim, porque, através da leitura, eu não vivo, tipo... Eu não tenho a oportunidade de viajar, mas eu considero que eu já viajei várias vezes por conta da leitura, porque eu já visitei Florença, já visitei vários lugares de outros universos, porque, para mim, eu vivo outras realidades quando eu estou lendo.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= A gente fez um seminário sobre as escolas literárias, dos movimentos literários, na verdade. E ela passa testes, questões também que envolvem textos.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Eu lia muito na aula de português. Com bastante frequência. A gente teve um intensivão de uma prova, então a gente leu muito, muito mesmo. É mais voltado, assim, para provas. Acho que só na nossa primeira série que a gente tinha aula, e o professor levava a gente para a biblioteca e pedia um relatoriozinho.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= Eu gosto das aulas de literatura, a forma como eles abordam os autores brasileiros, e eu gosto muito de história, então a literatura sempre é uma história na questão dos movimentos literários, e o que eu menos gosto é de não ter essas aulas com mais frequência.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Sim, ela me ajuda a desenvolver muitas habilidades, como a fala, e também a questão que eu falei, que eu me sinto em outros lugares quando eu vejo, então eu tenho repertório, então eu posso falar sobre tudo um pouco. Em questão também da escrita, como eu leio, eu vejo muitas palavras, eu aprendo palavras novas, e também na redação eu vejo que eu tenho bastante repertório com todas as coisas que eu leio, mesmo que eu leia bastante besteira.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Sim. Porque eu acho que é muito importante não só para os vestibulares, mas também para a gente mesmo, para nós mesmos sabermos o quanto é importante, porque muitas pessoas não têm o hábito de ler, muitas pessoas não sabem como é bom, e às vezes acham a gente está lendo palavras, mas eu não acho que a gente lê palavras, pelo menos eu, eu monto cenários na minha cabeça. Então, para mim, é como se eu tivesse assistido um filme e saber que tem gente que não tem a oportunidade disso, é muito triste.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Eu queria que a gente tivesse (aulas de literatura) com mais frequência, e eu queria que funcionasse também com o Clube do Livro, porque eu vejo que em outras escolas, não aqui, né? Mas, às vezes, a escola propõe obras literárias para trabalhar durante o ano, e aí eu não vejo tipo, ah, eu quero que vocês leiam essa obra literária e a gente faça uma roda de conversa. A gente não tem isso, a gente tem no Clube do Livro que a gente tem, mas aí não é na aula de literatura assim.

Entrevista com alunos

Nome: A4

Idade: 17

Sexo: Masculino

Escola dois

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Sim.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Sim. Machado de Assis, o conto, no caso, “O Relógio de Ouro”, entre outros. Também Álvares de Azevedo. Crônicas. Literatura indígena, que estudamos na escola.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= Não é apenas só ler o livro também, é refletir o que está dentro dele, a imaginação, e também trazer para o mundo real o que ele quer transmitir para o leitor.

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Sim. Por exemplo, vou citar novamente “O Relógio de Ouro”, de Machado de Assis: ele retrata o período do século XVIII, podemos dizer, mais ou menos, século XVII que retrata a mulher submissa ao homem, no caso ali, a brutalidade do homem e também que, trazendo para a atualidade, também retrata essa semelhança, no caso, o homem ainda continuar sendo um grande, podemos dizer, assustador às vezes, para algumas mulheres... É um tema. E, também, a cultura indígena, que, às vezes, é um pouco não reconhecida por grandes escolas e, também, pelo mundo em si. Lendo, eu posso não só valorizar, mas também compartilhar essas informações que eu adquiri de acordo com a leitura.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= É recorrente, ao entrar na instituição, aqui na escola né, ali na primeira série já foi bem recorrente grandes literaturas como Machado de Assis, o quinhentismo né, de 1500, ali a colonização do Brasil e entre outros. Na segunda série também, como a cultura indígena, a literatura indígena, o romantismo e entre outros e também agora na terceira série também.

No ensino fundamental não era tão recorrente... o contato com a literatura começou mais no ensino médio, mas eu já praticava a leitura por conta própria.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Às vezes depende do meu intervalo de tempo que eu tenho né, porque tem as questões da escola, atividade também, da qual a professora passa alguns conteúdos relacionados a algumas literaturas né. Como, por exemplo, o romantismo também, o que nós estamos estudando, que já foi passado, as vanguardas europeias.

Ela apresenta textos desses temas, slides, nós também apresentamos sobre os temas... refletem trazendo assim para a atualidade em comparação ao fictício.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= Ver como que funciona o real, nossa realidade em comparação a uma literatura, o que que ela tenta dizer para um leitor, o que realmente ela quer buscar, o que ela quer enfatizar... também, algumas literaturas, elas buscam fazer o leitor mudar um pouco a sociedade, por exemplo, moldar, fazer alguma mudança também, que torna ele mais educado e também que a educação dele evolua.

Na literatura, não vejo nada assim que eu não consiga gostar, mas, às vezes tem alguns textos da literatura que são bem extensos também, enfim.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Ela ajuda de várias formas, sendo principalmente: conhecimento, você obtém mais conhecimentos, além do que você tem, e também traz outras reflexões para sua vida, seu cotidiano, que fazem você se tornar melhor ainda, melhorar aquilo que você aprendeu numa literatura num livro, por exemplo, faz com que você mude de atitudes, algumas atitudes que você tinha, e que não eram tão boas, que você acaba excluindo ela e inserindo novas atitudes boas... você aprende com a literatura.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Gostaria sim, apesar de ser recorrente, são vários bimestres, ali uma literatura, um conteúdo. Por ser uma coisa que eu gosto, seria interessante, e também para aprender mais sobre a cultura africana e a cultura indígena, porque essas duas são meio esquecidas, apesar de que aqui tem, mas toda escola precisa ter esses dois tipos de literatura.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Que eu, como aluno, e já anteriormente lendo livros de literatura, eu recomendo que isso seja contínuo na vida na vida de várias crianças, adolescentes e adultos, que isso seja recorrente na vida das pessoas, não é só por estar em uma instituição educacional, que você só vai ler durante seu período

escolar, não, é para o resto da vida, no seu cotidiano, dia-a-dia, é fundamental ter essa parte da literatura entre outros conceitos, como fábula, crônica, enfim.

Entrevista com alunos

Nome: A5

Idade: 17

Sexo: Feminino

Escola Dois

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Gosto, mas temas específicos.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Eu não lembro das obras, mas eu lembro que eu já li do Machado de Assis. Fora da escola: Crepúsculo, Divergente... eu gosto de ficção, já li alguns livros, só que eu não tô me recordando agora.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= A história, o prazer de poder ler, de conhecer, a sensação que a leitura te dá... é uma sensação de se imaginar na história, eu sinto essa sensação, de viver os mesmos sentimentos que a protagonista sente, eu acho isso muito bacana. Eu já chorei (lendo).

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Ah! Com certeza! Porque, na leitura, os autores te dão uma outra visão do mundo, outros tipos de pensamentos, aí você vai comparando os seus com os deles e vai expandindo esse seu modo de pensar. Você se identifica com as personagens, com o sentimento que a personagem está sentindo naquele momento, ou com uma situação que você já viveu, que está no livro, mas que já aconteceu com você na realidade. Isso pode influenciar a ser uma pessoa melhor, lidar melhor com as situações da vida, porque aí você vai vendo, na leitura, coisas erradas que a personagem faz naquele momento, aí você vai comparando: “se eu fizer isso, pode não ser bacana”.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= Por meio de textos, ela vai comparando o que tem no conto, com a realidade. Ela já apresentou sobre Machado de Assis, sobre a literatura indígena. Ela vai passando seminários. Ela vai passando partes dos textos, faz com que a gente faça esses seminários para poder a gente entender, ler, porque é uma leitura difícil, querendo ou não, quando a gente lê para explicar é mais fácil de entender do que ler para você mesmo. Então ela faz essas coisas, passa poemas, crônicas, vários gêneros.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Depende de cada autor, porque cada autor tem uma forma de escrita. Tem uns que eu não consigo entender sem a explicação dela porque são realmente palavras muito difíceis. Mas, de certa forma, a todo momento eu estou tentando ler e compreender o assunto, tentar fazer uma comparação, então, acho que se fosse dar um de 10 (nota), eu daria um 6/10. Mas sempre estamos tendo contato com textos, mesmo que só entenda depois da explicação... expressionismo, realismo, até fotografias, que nós trabalhamos no segundo bimestre, a gente tirou fotografias dos lugares, a gente fez com as características do expressionismo e entregou para ela, essa foi uma forma de ela trabalhar com a gente também.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= Os assuntos das histórias (mais gosta), tem umas histórias que você para para ler, para para entender, você vai começando a achar muito bacana, o modo que o autor quer que você pense, a história, o modo da linguagem que ele usa lá, como me envolvo com o texto.

A parte chata é a parte de tentar entender, compreender quando é uma escrita muito difícil, que você lê, lê, relê dez vezes... eu já li um texto dez vezes e não consegui entender.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= A melhorar a linguagem, na escrita, no modo que eu penso... eu tinha uma mente muito fechada, e quando fui lendo, isso foi expandindo muito, mais ideias sobre certas situações.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Gostaria sim, porque é uma área que eu gosto, eu gosto de ler, de tentar entender as histórias, de conhecer novos autores, eu gosto muito dessa área de português, da literatura.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Não.

Entrevista com alunos

Nome: A6

Idade: 17

Sexo: Masculino

Escola Dois

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Sim.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Já. “A Quarta Asa”, “No Meio Fio”, “O Começo Antes do Fim”, alguns.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= O interesse e a alta popularidade dele.

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Sim. Eu aprendo muitas coisas lendo livros, como tratar as pessoas, por exemplo. Livros auto... (acho que ele ia dizer auto-ajuda), livros pessoais mesmo, como “Pai Rico, Pai Pobre”, que ensina a pessoa a lidar com questões financeiras... então me ajuda bastante.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= De forma que a gente possa estudar para o vestibular, passando vários textos, como os de ENEM, SAEB, SIS.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Zero, na aula de português zero, por conta que a professora explica o conteúdo e acaba não sobrando muito tempo para ler, mas em casa eu leio com frequência.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= O que eu menos gosto é quando eu começo a pegar interesse mesmo, parece que o tempo vai passando mais rápido e acaba, o tempo (de aula) é curto. E o que eu gosto é justamente isso também, o interesse pelo livro, quando prende a gente, acontece alguma coisa e você no suspense: “o que vai acontecer?”, “o que vai deixar de acontecer?”.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Sim. A fala, a escrita, antes de eu começar a ler, por exemplo, eu usava pouca acentuação, pouco início de frases, pouca vírgula... hoje eu já consigo interpretar bem as frases, as vírgulas eu consigo já utilizar, acentuação que eu não utilizava e hoje eu já consigo.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Sim. Eu gostaria de ter mais aulas de literatura por conta que, aqui na escola, não tem aula de literatura, é mais aula de língua portuguesa e letras, e acaba que não sobra muito para ler, aí, por conta do trabalho, por conta da minha vida pessoal, seria como se tivesse um espaço dedicado ali para mim, só para ler. É mais focado em gramática, provas, por exemplo.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Não.

Entrevista com alunos

Nome: A7

Idade: 18

Sexo: Feminino

Escola Três

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Até gosto.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Já li, mas não lembro também. No segundo ano era mais puxado para leitura mesmo. Eu li um... que era o nome... era de romance.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= Às vezes o que mais cativa para mim é a capa. Eu gosto de ler livros novos também.

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Eu acho. Assim... a gente aprende mais, lê mais. E também aprende sobre outros mundos também.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= Ele costuma, mais poemas, essas coisas... esse ano não tá puxando muito para literatura, mas ano passado sim. Fazemos alguns trabalhos.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Eu leio só aqui na escola mesmo, fora eu não leio muito porque não tenho tempo, mas eu gosto... sempre o professor traz textos.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= O que eu mais gosto é a leitura e o que eu menos gosto é resumir os livros.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Acho. Eu gosto do conhecimento que o livro traz e das histórias mesmo.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Gostaria sim. Eu gosto muito de leitura e de livros também (nas aulas).

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Não.

Entrevista com alunos

Nome: A8

Idade: 20

Sexo: Masculino

Escola Três

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Sim.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Sim, mas eu não lembro de qual. Eu lembro que nas segundas séries a professora passava bastante livro para gente ler, livros sobre literaturas. Eu gosto bastante de ler a Bíblia, livros que instruem religião, essas coisas.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= Eu acho que uma paz, alimentar o espírito, essas coisas.

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Sim, ela abre bastante a nossa mente e deixa a gente refletir sobre as coisas ao nosso redor.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= Bom, com referência do segundo ano, a gente estudava bastante uns livros que eles davam aqui na escola, sobre história do passado, alguns escritores, eles passavam pra gente e era bem bacana. Na escola tem livro disponível.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Bastante, eu acho, como a gente tem quatro aulas de português...

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= O que eu mais gosto é a parte da leitura. E a que eu menos gosto é quando a gente tem que desenvolver nosso próprio texto, nosso próprio poema, essas coisas.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Melhora tanto na escrita quanto na nossa fala, nossa dicção, essas coisas.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Ah, eu acho que sim, porque ajuda bastante as pessoas que têm dificuldade de escrever, a ler e conhecer a parte da leitura.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Ah, eu acho que é bastante legal. Eu acho que devia ter um professor específico só para literatura.

Entrevista com alunos

Nome: A9

Idade: 18

Sexo: Masculino

Escola Três

Sobre a leitura:

1. Você gosta de ler?

R= Bom, eu não costumo ler muito, mas eu gosto um pouco.

2. Você já leu textos literários? Quais?

R= Já sim, ano passado, com a professora do português, na manhã. Não me lembro muito os nomes, mas foram vários livros que nos prepararam para o Enem.

3. O que te motiva a ler um livro?

R= Bom, eu acho que ler um livro motiva para melhorar a grafia, as nossas falas. Falar, assim... como se diz... formal, direito, essas coisas.

4. Você acha que a leitura pode te ajudar a entender melhor o mundo ao seu redor? De que forma?

R= Sim, acho que sim. A leitura pode ajudar bastante. Bastante gente, como bastante gente que era analfabeta a ler um livro, pode aprender a se envolver mais com o mundo.

Sobre as aulas de literatura:

5. Como seu professor de Língua Portuguesa costuma desenvolver as aulas sobre literatura?

R= Eles costumam dar livros para nós, para nós lermos e fazer algumas atividades com a leitura. Fazem seminário, interpretação de texto.

6. Com que frequência você lê e interpreta textos literários nas aulas de Língua Portuguesa?

R= Bom, eu não frequento muito ler livros, não é um forte meu ler livros. Faço mais quando é, assim, uma atividade da escola, que tem às vezes.

7. O que você mais gosta e o que você menos gosta nas aulas sobre literatura?

R= Bom, o que eu mais gosto é na hora da leitura e o que eu menos gosto é quando o professor pede para fazer uma redação do livro, essas coisas.

8. Você acha que a literatura te ajuda a desenvolver alguma habilidade? Qual?

R= Sim, como eu disse, ajuda a melhorar a leitura, a grafia, a escrita, tudo isso.

9. Você gostaria de ter mais aulas de literatura? Por quê?

R= Sim, gostaria, como eu disse, não é meu forte, mas eu acho que se tivesse mais eu aprenderia mais assim.

Pergunta extra

10. Tem mais algo que você gostaria de dizer sobre as aulas de literatura? O que?

R= Bom, o que eu tenho a dizer é que eu acho que deveria ter um professor específico para literatura.

Anexo B - Parecer do comitê de ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.480.120

município de Humaitá - AM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios descritos adequadamente, bem como os meios de minimizar os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, com pesquisa de campo e análise documental. A análise documental refere-se à BNCC, onde analisa-se como a literatura é abordada nesse documento. A coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas com três professores (as) de Língua Portuguesa de três escolas de ensino médio do município de Humaitá-AM. Por fim, analisa-se os dados coletados tanto de documentos, quanto de entrevistas, através da análise de conteúdo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: adequada

Termos de anuências: adequados

Cronograma: adequado

Orçamento: próprio.

Instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista - adequado

TCLE e TALE: adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nessa segunda versão, o pesquisador responsável atendeu a todas as orientações deste Comitê, sanando as pendências, a saber, ajustou o cronograma manifestando explicitamente o compromisso de só iniciar a coleta de dados após aprovação pelo CEP/UFAM; caracterizou a amostra da pesquisa, descreveu como serão abordados os participantes, de que forma e em que local serão realizadas as entrevistas, conforme consta no projeto anexado; apresentou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para que os participantes maiores de 16 e menores de 18 anos possam expressar seu assentimento. Desse modo, salvo melhor juízo, o parecer é pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	10/03/2025		Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.460.120

Básicas do Projeto	OJETO_2471795.pdf	18:30:09		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleparaalunosmenores.pdf	10/03/2025 18:28:26	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto2.docx	10/03/2025 18:27:25	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	10/03/2025 18:25:28	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito
Outros	Entrevistassemiestruturadas.pdf	23/12/2024 13:33:58	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito
Outros	Cartadeanuenciaufam.pdf	23/12/2024 13:33:23	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito
Outros	Cartadeanuenciaseduc.pdf	23/12/2024 13:28:44	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclepaiseresponsaveis.pdf	23/12/2024 13:26:25	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleprofessoresealunos.pdf	23/12/2024 13:25:44	LEON VIEIRA BENTOLILA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 24 de Março de 2025

Assinado por:
Eliaana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

E-mail: cep@ufam.edu.br