



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



Henrique Moreira Pacheco

**ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM**

Humaitá – AM

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



Henrique Moreira Pacheco

**ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, campus Vale do Rio Madeira, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula.

Linha de Pesquisa: 1 - Ensino das Ciências Humanas.

Humaitá – AM

2026

Ficha Catalográfica

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

P116e Pacheco, Henrique Moreira
 Ensino de literatura: concepções e práticas da leitura literária nos anos
 finais do ensino fundamental de Humaitá-AM / Henrique Moreira
 Pacheco. - 2026.
 110 f. : il., color. ; 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. Leitura Literária. 3. Formação do leitor. 4.
 Anos finais do ensino fundamental. I. Paula, Douglas Ferreira de. II.
 Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em
 Ensino de Ciências e Humanidades. III. Título

Henrique Moreira Pacheco

**ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas, vinculado ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, campus Vale do Rio Madeira, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula.

Linha de Pesquisa: 1 - Ensino das Ciências Humanas.

Aprovado em 03 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula
(Presidente)

Profa. Dra. Marlene Schussler Daroz
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Profa. Dra. Ariceneide Oliveira da Silva
(Membro Externo - UFAM)

À minha mãe, Nerilda, das Nereidas de Nereu,
aquela que me auxilia em meio às tempestades,
presente em todas as etapas da minha vida e
trajetória educacional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula, pela paciência, sensibilidade e pela escuta atenta ao longo de todo o percurso de escrita, especialmente nos momentos mais turbulentos deste processo. Suas orientações e seu acompanhamento foram fundamentais para a consolidação deste trabalho.

Agradeço à minha mãe, Nerilda Pereira Moreira, por toda a vida. Seu apoio incondicional, seu incentivo constante e sua confiança foram essenciais em cada etapa da minha caminhada pessoal e acadêmica. Este trabalho é também reflexo de sua dedicação e de tudo o que me ensinou.

À minha avó paterna, Andrelina Braga Pacheco, deixo meu agradecimento. Mesmo com pouca instrução acadêmica, sempre me ensinou que o conhecimento é o bem mais precioso que podemos possuir e que ninguém pode nos tomar. Suas palavras e seu exemplo seguem presentes em minha formação.

Agradeço às minhas amigas, Vanessa da Conceição Nascimento Pereira e Beatriz Rodrigues Nogueira, que desde a graduação têm sido presença constante, oferecendo apoio, escuta e incentivo nos momentos de dúvida e cansaço. A amizade e o suporte de vocês foram fundamentais para que eu continuasse nesse percurso.

Agradeço às Deusas primordiais, aos espíritos ancestrais e ao Deus vivo, pelas forças que me sustentam, pela proteção ao longo do caminho e sabedoria que permeia minha trajetória. Reconheço nessas presenças espirituais o amparo nos momentos de incerteza e a energia necessária para resistir, aprender e prosseguir no percurso.

À banca examinadora, agradeço o aceite em compor este momento e pelas contribuições realizadas, marcadas por um olhar minucioso e atento ao aprimoramento deste estudo. As considerações apresentadas foram essenciais para o fortalecimento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) e Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) agradeço a oportunidade de desenvolver esta pesquisa. Aos professores do programa, expresso minha gratidão por compartilharem diariamente suas experiências e conhecimentos, contribuindo de forma significativa para minha formação ao longo dessa jornada como pesquisador.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agradeço pelos subsídios concedidos, que possibilitaram minha permanência na pesquisa e os meios necessários para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores participantes da pesquisa, registro meu sincero agradecimento pela disponibilidade e pela confiança. Ao permitirem a realização deste estudo, suas contribuições tornaram-se o cerne desta investigação.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha trajetória acadêmica e pessoal, e que me ajudam diariamente a me constituir como o pesquisador que sou.

RESUMO

PACHECO, Henrique Moreira. **Ensino de Literatura:** concepções e práticas da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental de Humaitá-AM. 2026. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidade) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2026.

Esta dissertação, que investiga como a leitura literária é trabalhada nas escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, da rede municipal de Humaitá-AM, está atrelada à linha de pesquisa I: Ensino das Ciências Humanas, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O estudo tem como objetivo geral compreender as concepções e as práticas que estão na base do ensino de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental, além de conceituar os textos literários e sua importância para a leitura literária no ensino de Língua Portuguesa; estudar as concepções presentes em torno do ensino de textos literários/artísticos; avaliar os princípios legais que estão na base do ensino dos textos literários; identificar as percepções dos professores, do Ensino Fundamental - Anos Finais, da rede municipal de Humaitá-AM sobre o trabalho com textos literários em sala de aula; e analisar como o trabalho com os textos literários é realizado em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada com sete professores efetivos da rede municipal de Humaitá-AM, lecionando Língua Portuguesa; utilizando entrevistas semiestruturadas para coleta de dados e Análise de Conteúdo para analisar os dados coletados. O referencial teórico fundamenta-se nos estudos sobre ensino de literatura, leitura literária e formação docente, a partir de teóricos como Candido (2011), Cosson (2010; 2021), Zilberman (2012) e documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), dentre outros. Por meio das falas dos profissionais investigados, os dados revelaram que, embora reconhecida como importante, a leitura literária ocupa lugar secundário na maioria das vezes em suas práticas, apresentando baixa frequência na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental; afinal, os professores relatam estarem condicionados a planejamentos engessados e prescritos, voltados principalmente para sistemas de avaliações internos e externos (AVALIA Humaitá e SAEB, principalmente), dentre outras problemáticas. Em suma, ressalta-se que essa pesquisa contribui para a reflexão sobre o ensino de literatura, pela perspectiva da leitura literária, e trabalho docente nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Leitura literária; Formação do leitor; Anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

PACHECO, Henrique Moreira. **Teaching Literature:** conceptions and practices of literary reading in Middle School in Humaitá-AM. 2026. 110 f. Dissertation (Master's Degree in Science and Humanities Teaching) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá (AM), 2026.

This dissertation, which investigates how literary reading is taught in Middle School of the municipal school system of Humaitá-AM, is linked to research Area I: Teaching of Humanities, of the Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) of the Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) of the Universidade Federal do Amazonas (UFAM). The overall objective of this study is to understand the conceptions and practices that underpin the teaching of literary texts in Middle School, as well as to define literary texts and their importance for literary reading in Portuguese language teaching; to study the concepts surrounding the teaching of literary/artistic texts; to evaluate the legal principles underlying the teaching of literary texts; to identify the perceptions of teachers in Middle School of the municipal school system of Humaitá-AM regarding working with literary texts in the classroom; and to analyze the use of literary texts is implemented in the classroom. This is a qualitative study conducted with seven tenured teachers from the municipal school system of Humaitá-AM, who teach Portuguese; it uses semi-structured interviews for data collection and content analysis to analyze the collected data. The theoretical framework is grounded in studies on literature teaching, literary reading, and teacher education, drawing on theorists such as Candido (2011), Cosson (2010; 2021), Zilberman (2012), and official documents such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), among others. Based on the statements of the teachers surveyed, the data revealed that, although recognized as important, literary reading often takes a back seat in their teaching practices, occurring infrequently in the Middle School; after all, teachers report being constrained by rigid, prescriptive lesson plans, focused primarily on internal and external assessment systems (mainly AVALIA Humaitá and SAEB), among other issues. In short, it should be emphasized that this research contributes to reflection on the teaching of literature from the perspective of literary reading and teaching practice at this educational level.

Keywords: Teaching literature; Literary reading; Reader training; Middle school.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETAM	Centro de Educação Tecnológica do Amazonas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PIBIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGECH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Município de Humaitá - AM.	30
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas e procedimentos da pesquisa	28
Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão na pesquisa	29
Quadro 3 - Identificação dos profissionais.....	33
Quadro 4 - Perfil dos professores	34

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	19
1.1 Natureza da pesquisa: fundamentos epistemológicos e abordagem	19
1.2 Delineamento metodológico da pesquisa	21
1.2.1 Pesquisa bibliográfica e de campo	21
1.2.2 Instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada	23
1.2.3 Técnica de análise dos dados: Análise de Conteúdo.....	24
1.2.4 Sobre o <i>locus</i> da pesquisa	29
1.2.5 Sobre os participantes da pesquisa	31
CAPÍTULO 2 O ENSINO E A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	36
2.1 Ensino de leitura e de Literatura: contexto e perspectivas.....	38
2.2 A chamada crise da Literatura	48
2.3 A importância da leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental ..	53
CAPÍTULO 3 ENSINO E LEITURA LITERÁRIA: VOZES E EVIDÊNCIAS	68
3.1 Impressões e análises gerais	69
3.1.1 Motivações para a escolha da docência e da área de Língua Portuguesa	70
3.1.2 Contribuições da formação inicial e das experiências acadêmicas	71
3.1.3 Formação continuada, deslocamentos profissionais e impactos na prática	72
3.2 Categorização das falas dos entrevistados	73
3.2.1 Dificuldades pontuais na leitura literária em sala	73
3.2.2 Estratégias pedagógicas e tentativas de motivação dos alunos	78
3.2.3 A presença da obra literária em sala e o espaço que ocupa	80
3.2.4 O planejamento pedagógico e seus limites no ensino de Literatura	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA IEAA.....	93
APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA SEMED	94
APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS	95
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DO LIVRE ESCLARECIDO	96
APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA.....	99
ANEXO - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA	101

APRESENTAÇÃO

A trajetória acadêmica que conduz à presente pesquisa está diretamente relacionada às experiências que vivi ao longo da minha formação escolar e universitária. Desde os anos iniciais da educação básica, a escola constituiu-se para mim como um espaço significativo, não apenas pelo acesso ao conhecimento formal, mas também pelas relações estabelecidas e pelas práticas que despertaram meu interesse pela leitura e escrita, principalmente. Mesmo que, naquele momento, a escolha profissional não estivesse muito clara, a figura do professor já era uma referência mais que provável, ainda mais considerando que no contexto familiar não havia outra referência de profissão advinda de uma formação formal como a graduação.

Minha vivência escolar foi marcada, desde cedo, por uma relação afetiva com a leitura, escrita e com a oralidade, expressa nas atividades lúdicas, como o brincar de “escolinha” e na produção de textos pessoais. Ao lado disso, o contato com a biblioteca escolar, sobretudo a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, desempenhou um papel mais decisivo na minha formação leitora. Inicialmente mediada por leituras de histórias em quadrinhos, essa experiência ampliou-se com o acesso a obras literárias sem ilustrações, permitindo a descoberta de novas formas de leitura e de interpretação, bem como o fortalecimento do vínculo com os livros. Esse percurso contribuiu para que a leitura literária se configurasse como uma prática significativa, capaz de ampliar o imaginário e estimular a reflexão.

A escrita, por sua vez, consolidou-se como prática constante ao longo da infância e da adolescência, assumindo diferentes formas, como cartas, diários e poemas, que acompanharam momentos diversos da minha vida escolar. Embora, em determinados períodos, outros projetos tenham se sobreposto a esse interesse, a leitura e a escrita permaneceram como elementos basilares da minha relação com a linguagem e com o conhecimento de modo geral.

Após a conclusão do Ensino Médio, minha primeira experiência no ensino superior ocorreu em um curso fora da área de Letras (Arquitetura e Urbanismo pela UFAM), o que me possibilitou reconhecer, posteriormente, que forças maiores me encaminharam para o retorno e redirecionamento da trajetória acadêmica. O ingresso no curso de Licenciatura em Letras, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), representou uma curva acentuada nesse percurso. Ao longo da graduação, o contato sistemático com os estudos literários, com as disciplinas pedagógicas e com as experiências proporcionadas por projetos de iniciação à docência como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), Estágios Supervisionados e programas institucionais como a Residência Pedagógica

e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), ampliaram minha compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura na Educação Básica.

Essas vivências evidenciaram para mim as tensões presentes no trabalho docente, especialmente no que se refere à valorização da profissão e às condições concretas de ensino, mas também despertaram reflexões sobre o lugar da Literatura na escola e sobre as práticas de leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. O confronto entre a relevância atribuída à Literatura nos discursos educacionais e sua presença efetiva no cotidiano escolar constituiu-se como uma inquietação central, que gradativamente se transformou em problema de pesquisa. Dessa forma, a presente dissertação emerge dessa articulação entre minha trajetória pessoal, minha formação acadêmica e minha experiência educacional.

Apesar disso, esta temática não foi a primeira pensada para ingressar no mestrado. Quando escolhi adentrar no programa, submeti um projeto com a pesquisa voltada para o trabalho com a Gramática Normativa e Ensino de Literatura, ambos voltados para o Ensino Médio. Mas nos encontros com meu orientador, discutimos a possibilidade de focarmos numa outra direção, pensando talvez na leitura literária anterior ao Ensino Médio. Dessa forma, rememorando minha trajetória educacional, nasceu esse interesse nos anos finais do Ensino Fundamental. Confesso que a princípio não demonstrava muito interesse em ingressar no programa de mestrado em ensino, entretanto, entre conversas com outros colegas pesquisadores, foi nascendo aos poucos essa necessidade de aperfeiçoamento e busca por melhores condições profissionais e por esse motivo, aqui estamos, finalizando este trabalho.

INTRODUÇÃO

Este estudo refere-se à dissertação de mestrado, que busca responder ao problema científico: Como a leitura literária é trabalhada nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Humaitá-AM? A pesquisa está atrelada à linha de pesquisa I: Ensino das Ciências Humanas, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

O objetivo geral deste estudo é compreender as concepções e as práticas que estão na base do ensino de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental. A fim de alcançá-lo, ficaram definidos como objetivos específicos: a) Conceituar os textos literários e sua importância para a leitura literária no ensino de Língua Portuguesa; b) Estudar as concepções presentes em torno do ensino de textos literários/artísticos; c) Avaliar os princípios legais que estão na base do ensino dos textos literários; d) Identificar as percepções dos professores, dos anos finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de Humaitá-AM sobre o trabalho com textos literários em sala de aula; e e) Analisar como o trabalho com os textos literários é realizado em sala de aula.

Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, esta pesquisa buscou responder às seguintes questões norteadoras: a) Quais são as concepções teóricas que fundamentam o ensino de textos literários no Ensino Fundamental?; b) De que forma a leitura de textos literários é abordada no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?; c) Quais são as diretrizes legais que orientam o ensino de textos literários no Ensino Fundamental?; d) Como os professores dos anos finais do Ensino Fundamental concebem e desenvolvem práticas de leitura literária em sala de aula?; e) Quais desafios os professores enfrentam ao trabalhar com textos literários no Ensino Fundamental?; e f) Quais estratégias didáticas são empregadas pelos docentes para trabalhar e estimular a leitura de textos literários?

Diante de tudo o que foi colocado, a dissertação organiza-se em três capítulos principais, que se articulam de modo a contemplar os aspectos teóricos, normativos e empíricos do ensino de Literatura, a partir da perspectiva da leitura literária. Sendo assim, é válido descrever como aconteceram esses desdobramentos em cada um deles.

Portando, o primeiro capítulo, intitulado “Caminhos Metodológicos”, descreve os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa adotada e os procedimentos utilizados na investigação. Neste capítulo, são apresentados o contexto da pesquisa, os sujeitos envolvidos (professores de Língua Portuguesa da rede

municipal de Humaitá-AM), bem como os instrumentos de coleta de dados, que incluem a entrevista semiestruturada e a análise documental dos planos. Também são detalhados os critérios de seleção dos participantes e os procedimentos de organização e análise dos dados, com o objetivo de situar o leitor quanto às escolhas metodológicas que orientaram o estudo.

O segundo capítulo, denominado “O ensino e a Literatura no ensino fundamental”, apresenta um panorama sobre o ensino da leitura e da Literatura, situando o tema no contexto histórico educacional. Discute as concepções e práticas que fundamentam o ensino de textos literários e reflete sobre a importância da leitura literária na formação dos estudantes, com destaque nos anos finais do Ensino Fundamental e considerando os desafios e possibilidades que envolvem esse processo.

Já no terceiro/último capítulo, nomeado “Ensino e leitura literária: vozes e evidências”, concentra-se na percepção dos professores da rede municipal de ensino do município de Humaitá sobre o ensino da leitura literária. E, por meio de suas narrativas, busca-se compreender como os docentes investigados concebem e aplicam o ensino da literatura, na perspectiva da leitura literária, em suas práticas pedagógicas, bem como identificar desafios, limitações e possibilidades para o aprimoramento dessa abordagem no contexto escolar.

A pesquisa será finalizada com as “Considerações Finais”, seção na qual serão sintetizados os principais achados do estudo, bem como as reflexões e encaminhamentos para finalização do estudo. Aqui são retomados os objetivos da pesquisa e apresentados os resultados do estudo, de modo a sistematizar os aspectos discutidos ao longo da dissertação.

A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho surge de experiências empíricas vivenciadas ao longo da minha formação básica, além é claro da formação superior como professor licenciado em Letras. Durante a vivência adquirida por meio dos estágios de observação e regência, dos projetos desenvolvidos no ensino regular, do breve período como professor substituto no município de Humaitá/AM, bem como das conversas com colegas professores da rede de ensino, comprovou-se a necessidade de se pesquisar a respeito da desvalorização da Literatura, cujo resultado é seu esvaziamento no ensino.

Além do que já foi mencionado, uma lembrança do ensino básico tem reaparecido com bastante frequência em minha memória, levantando questionamentos sobre o processo de amadurecimento que passei no Ensino Fundamental, especificamente em algum dos anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, nos quais as interações com os textos literários desempenharam um papel crucial na minha formação. Durante esse período, citando uma dessas experiências particulares, estudei em uma escola pública que, apesar de possuir biblioteca, raramente incentivava e/ou proporcionava acesso a esse espaço. Certo dia, uma gestora decidiu

não dispensar nossa turma em uma das ausências de um professor, nos conduzindo à biblioteca da escola para cumprir a carga horária, fato que se repetiu outras vezes. Chegando à biblioteca, nos desafiou a explorar livros sem figuras, argumentando que nossa imaginação seria capaz de preencher as lacunas visuais da história. Foi nesse momento que peguei um livro “desse tipo” e me vi envolvido de tal maneira pela narrativa que decidi me desafiar a explorar outras obras similares, folheando vários livros a partir daquele dia, com a descoberta de que eles estavam ali à nossa disposição.

Apesar de uma experiência como essa, de forma espontânea, ter dado início ao amadurecimento da leitura literária nesse pesquisador, nem todos têm ou tiveram a mesma oportunidade. Ao longo dos anos, com o desenvolver da criticidade, principalmente cursando a licenciatura e as vivências que essa me proporcionou, foi possível refletir os anos de educação básica a partir de outras perspectivas, percebendo que, apesar de ter criado um bom relacionamento com a literatura, a partir daquela pequena experiência inocente, nem todos conseguem criar esses laços, devido ao próprio esvaziamento que o ensino da Literatura possui nos espaços educacionais.

Partindo desse pressuposto, vamos verificando de que forma se dá o processo de amadurecimento da prática leitora de textos literários no decorrer do ensino, além de verificar o que os teóricos dizem a respeito deste ensino estar em crise. Para isso, foi escolhida a etapa escolar dos anos finais do Ensino Fundamental, considerando que, nesta fase, deveria ocorrer um amadurecimento da experiência literária dos alunos, de modo que fossem preparados para as complexidades que o Ensino Médio lhes apresentará.

Pensando nisso, a BNCC (2017) discorre a respeito desse amadurecimento, apontando que, quando o estudante se insere nos anos finais do Ensino Fundamental, ele deveria participar de forma mais crítica em diversas situações comunicativas, interagindo com um número bem maior de interlocutores, especialmente no próprio ambiente escolar, onde já, pelo aumento no número de professores responsáveis por cada disciplina, se nota a diferença. Essa mudança em relação aos anos iniciais, além de aprofundar os conhecimentos das diferentes áreas, também se configura como um desafio de integrar esses múltiplos saberes. Nessa etapa, a constituição da autonomia deveria se intensificar, com os estudantes assumindo um papel de protagonismo nas práticas de linguagem tanto dentro quanto fora da escola.

Se tratando de ensino de Literatura, Cosson (2021) discorre que a escola deve garantir aos estudantes a prática da leitura literária, sendo esta um modo paradigmático de se chegar à literatura. De acordo com o autor, esta prática de leitura se divide em dois modos, sendo referidos inicialmente à leitura de textos em geral (leitura horizontal) e mais adiante à leitura

literária de textos literários (leitura vertical), sendo a primeira prática relacionada ao prazer e divertimento do leitor e/ou ouvinte e a segunda voltada para uma leitura interpelada pelos “estudos da crítica especializada em teorias sobre a literatura” (Cosson, 2021, p. 81). O autor especifica ainda que, para a primeira prática, os requerimentos seriam: “a disposição para ler ou ouvir e a capacidade de ler em geral. Já para a segunda, é preciso uma formação específica, um aprendizado sobre como identificar, selecionar, analisar, interpretar e apreciar os textos literários” (Cosson, 2021, p. 81). Quando mencionado o papel da escola na formação desses leitores, pela perspectiva do autor, ele se daria da seguinte maneira:

Na primeira prática, que por contraste chamaremos de leitura literária horizontal, a escola forma um leitor, isto é, um indivíduo capaz de decifrar e compreender os signos da escrita, fazendo uso deles em variados contextos. [...] Na segunda prática, a leitura literária vertical, objetiva-se a formação do leitor literário, isto é, considera-se que a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca). Entre uma e outra concepção, há diversas maneiras de se definir a leitura literária (Cosson, 2021, p. 82).

Sendo assim, a leitura literária não é meramente um ato de prazer, podendo ser vista como ato crítico de compreensão do mundo. Nesta fase, a leitura literária não só valoriza a imaginação e o puro entretenimento, mas estimula a reflexão sobre as diferentes realidades sociais, culturais e históricas. Os estudantes podem aprender a analisar, interpretar e questionar os textos, adquirindo uma visão mais ampla e complexa sobre a sociedade e as relações humanas. Para Antunes (2015, p. 12): “Um ingrediente fundamental dessa operação é a experiência literária plena que se deve proporcionar aos alunos. Somente explorando a força da própria linguagem é possível percorrer o texto literário e enredar-se em seus jogos e mistérios”, tomando a Literatura como uma ferramenta essencial para a formação dos indivíduos, agora conscientes e capazes de pensar de forma independente.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que orientam o desenvolvimento desta pesquisa, evidenciando as escolhas que fundamentam a construção do conhecimento acerca do ensino de Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia é compreendida aqui não apenas como um conjunto de procedimentos técnicos, mas como um percurso articulado a pressupostos teóricos, epistemológicos e interpretativos que sustentam o olhar do pesquisador sobre o objeto investigado. Ao destacar essas escolhas, busca-se assegurar a coerência entre os objetivos do estudo e o modo como a investigação foi conduzida, almejando o rigor científico e a consistência analítica necessários à pesquisa no campo da educação.

1.1 Natureza da pesquisa: fundamentos epistemológicos e abordagem

Dourado e Ribeiro (2023) nos apresentam que, durante e após o período pandêmico, ficou bastante evidente o crescente desinteresse e desvalorização da ciência por parte de uma parcela da população, principalmente aqueles considerados como leigos. A disseminação da desinformação nas redes sociais contribuiu para um cenário em que o conhecimento científico passou a ser questionado. Episódios como esse refletem não apenas uma falta de conhecimento sobre métodos científicos, mas também uma resistência à notoriedade da ciência, escancarada por meio de discursos políticos que faziam uso de questões de saúde pública para criar divergências entre o conhecimento de especialistas e a opinião pública. Desta forma, os autores argumentam que:

[...] o contexto atual exige dos diferentes campos científicos definições precisas da forma como eles recortam seus objetos e produzem suas análises, uma vez que a ciência, seus métodos e técnicas são questionados sobre a validade do que é produzido e revertido para as sociedades (Dourado e Ribeiro, 2023, p. 12).

Diante disso, destaca-se ainda mais a importância de justificar a relevância do conhecimento produzido e sua aplicação na sociedade, especialmente diante de críticas à credibilidade dos métodos científicos. Esse cenário exige maior transparência e rigor para garantir a confiança pública nos resultados científicos. Afinal, a crise está justamente em torno da falta de compreensão de como ocorre essa produção de conhecimento.

Deste modo, Latour (1994) nos chama a atenção para a dimensão social da ciência e como ela está intrinsecamente ligada às estruturas de poder. Para o autor, a ciência não é apenas uma dita “verdade objetiva e absoluta”, mas uma construção que deve ser compreendida no contexto de suas interações com a sociedade. Esta perspectiva sugere que, na verdade, o conhecimento científico é moldado por contextos culturais, políticos e históricos, reconhecendo que as experiências e concepções dos pesquisadores influenciam na produção de conhecimento. Essa reflexão é necessária para compreender a ciência como uma prática humana, permeada por valores e interesses, e não como uma entidade isolada e imparcial.

Pensando nisso, em meio à crise de confiança na ciência, é fundamental que os pesquisadores, especialmente no campo da educação, adotem metodologias bem fundamentadas, que garantam tanto a profundidade da análise quanto a validade dos resultados. Assim, a presente pesquisa busca, por meio de uma abordagem qualitativa, uma ferramenta eficaz para investigar e interpretar as dinâmicas de sala de aula e a forma como os professores de Língua Portuguesa trabalham com a Literatura no Ensino Fundamental. Ao optarmos por uma abordagem qualitativa, buscamos justamente contribuir para um ensino de Literatura mais crítico e cientificamente embasado.

Observe que muito se tem falado aqui sobre rigor na escolha de seus métodos, porém Feyerabend (1977) nos alerta para termos cuidado com a rigidez metodológica nesse processo de construção do conhecimento, além da ideia de que existe uma única forma correta de fazer ciência. Para ele, a “educação científica, tal como hoje a conhecemos, tem precisamente esse objetivo. Simplifica a ciência, simplificando seus elementos” (Feyerabend, 1977, p. 21). Ele afirma ainda que a ciência só pode avançar quando consegue compreender a pluralidade dos métodos. Ainda assim, não se diz aqui que métodos não são importantes, porém é necessário criar um equilíbrio diante da sua flexibilidade com uma estrutura que garanta a qualidade e a validade dos resultados, algo que tentaremos deixar evidente nesta pesquisa.

Portanto, para compreender qual a natureza desta pesquisa, apresentaremos referenciais que apontem para o seu desenvolvimento metodológico. Neste sentido, Alves-Mazzoti (1999, p. 159) ressalta que o valor “de um estudo pode ser demonstrado indicando sua contribuição para a construção do conhecimento e sua utilidade para a prática profissional e para a formulação de políticas”. Dito isso, revela-se que a presente pesquisa nasceu de uma inquietação acerca de pensar o ensino de Literatura, ou melhor, a sua ausência ou pura fragmentação, enquanto conteúdo, nas escolas do município de Humaitá-AM, onde a pesquisa de campo se concentrará.

Desse modo, este estudo adota uma abordagem qualitativa, apropriada para a investigação de fenômenos considerados complexos e para a exploração das perspectivas dos participantes em relação ao ensino de Literatura no Ensino Fundamental. Conforme Minayo (2002, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Esse enfoque possibilita a compreensão aprofundada das práticas pedagógicas, oferecendo uma visão interpretativa das experiências dos professores.

À vista disso, Creswell (2014, p. 50) complementa ao nos apresentar que: “a pesquisa qualitativa hoje envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou ‘presença’ dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam”. Neste sentido, o autor deixa claro que os pesquisadores não são meros observadores nesta perspectiva, ou seja, a “presença” do pesquisador produz interpretações e reflexões, o que molda os resultados, tornando a investigação um processo dinâmico e contextualizado. Isso sugere que a validade da pesquisa qualitativa está ligada à transparência e à compreensão do ambiente em que a pesquisa se insere.

1.2 Delineamento metodológico da pesquisa

O delineamento metodológico desta pesquisa corresponde ao conjunto de escolhas que orientam a organização do estudo, articulando os objetivos propostos, a abordagem adotada e os procedimentos utilizados para a produção e a análise dos dados. Entendido como um percurso intencional e sistematizado, o delineamento não se restringe à definição de técnicas, mas envolve decisões que permitem ao pesquisador recortar o objeto de investigação e construir um caminho coerente para compreendê-lo. Dessa forma, a apresentação desse delineamento busca explicitar a lógica que estrutura a pesquisa, assegurando a consistência entre o problema investigado e as estratégias metodológicas adotadas.

1.2.1 Pesquisa bibliográfica e de campo

Para além de “um método específico”, a pesquisa qualitativa é, segundo Denzin e Lincoln (2011), sobretudo multimétodo, ou seja, faz uso de várias fontes e técnicas para coleta de dados, o que permite uma maior triangulação e a validação dos resultados. Deslandes (2002)

destaca que a pesquisa científica é um processo sistemático, definido por diversas partes, nas quais se desempenham, desde a construção do referencial teórico até a análise de dados, papéis fundamentais na construção da qualidade e validação do estudo. Neste sentido, quando nos referimos a composição de um projeto de pesquisa, por exemplo, a autora prossegue:

Quando escrevemos um projeto, estamos mapeando de forma sistemática um conjunto de recortes. Estamos definindo uma cartografia de escolhas para abordar a realidade (O que pesquisar, como, por quê?). Esta etapa de reconstrução da realidade, entendida aí enquanto a definição de um objeto de conhecimento científico e as maneiras para investigá-lo, traz em si muitas dimensões (Deslandes, 2002, p. 34).

Algumas das dimensões que a autora comenta fazem referência à pesquisa bibliográfica e à pesquisa de campo, por exemplo. Essas etapas, em conjunto, garantem a compreensão do fenômeno investigado e assim constituem a abordagem metodológica do estudo de um modo mais consistente. Tendo em vista isso, é importante trazermos definições do modo de funcionamento de cada uma delas.

A pesquisa bibliográfica, por exemplo, “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50). Ao utilizá-la para investigar o ensino de Literatura, criamos a possibilidade de uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais atuais e apontamos caminhos para uma abordagem mais integrada e significativa da literatura no contexto escolar. “A literatura pode ser revisada e usada para informar as perguntas que são formuladas, pode ser revisada no final do processo de pesquisa ou então pode ser usada unicamente para ajudar a documentar a importância do problema de pesquisa” (Creswell, 2014, p. 54). Além disso, vale destacar também que:

A importância atribuída a revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos não é apenas uma nova exigência formalista e burocrática da Academia. É um aspecto essencial à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado, se quisermos produzir conhecimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento teórico-metodológico na área e para mudanças de práticas que já se evidenciaram inadequadas ao trato dos problemas sociais (Alves-Mazzotti, 1999, p. 187).

Portanto, a escolha por essa primeira leitura e discussão da temática a ser desenvolvida, tem essa necessidade do levantamento bibliográfico para demonstrar quais as motivações e inquietações por trás dessa proposta de escrita. É por meio desse referencial que as ideias iniciais vão sendo comprovadas ou então refutadas, a depender dos objetivos traçados. Dito isso, destaca-se que foi nesta primeira etapa que conseguimos identificar a discussão a respeito de uma crise no ensino de Literatura, antes de buscar na prática uma base de dados que comprovem as marcas que esta crise pode ter deixado nas salas de aula da Educação Básica.

Em relação à pesquisa de campo, ela envolve a coleta direta de informações no ambiente em que o fenômeno a ser estudado ocorre, garantindo uma compreensão mais profunda da realidade investigada. Pensando no contexto desse projeto de pesquisa, a pesquisa de campo desempenha um papel essencial, pois permite uma aproximação direta com os professores de Língua Portuguesa, investigando suas perspectivas sobre o ensino de Literatura no seu campo de atuação. Segundo Neto (2002, p. 51):

Após termos definido, através de um projeto de pesquisa, nosso objeto de estudo, surge a necessidade de selecionarmos formas de investigar esse objeto. Em Ciências Sociais, tendo como referência a pesquisa qualitativa, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Para Gil (2008), essa aproximação maior tem por objetivo investigar aspectos reais e concretos, permitindo que a interação ocorra no contexto natural, possibilitando informações mais detalhadas e específicas. Para o autor, a pesquisa de campo é essencial em estudos que buscam compreender comportamentos, opiniões ou características de grupos sociais.

1.2.2 Instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada

Os dados gerados a partir deste estudo seriam coletados por meio de dois instrumentos principais, sendo eles: entrevistas semiestruturadas com professores efetivos de Língua Portuguesa da rede municipal do município de Humaitá/AM, que ministram aula para os anos finais do Ensino Fundamental; além de uma análise documental dos seus planos de aula. As entrevistas poderiam nos permitir captar a percepção dos docentes sobre o ensino de Literatura no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, e os planos permitiriam visualizar que conteúdos de leitura eram previstos. Porém, importa salientar aqui que, inicialmente, quando optamos por realizar uma análise documental dos planos desenvolvidos pelos professores, buscávamos realizar uma análise comparativa dos seus planos com a prática que seria refletida por meio das falas das entrevistas. Entretanto, considerando os relatos dos profissionais a respeito desse material ser produzido pela rede de ensino e previamente disponibilizados para eles, nos foi constatada uma certa limitação na autonomia dos docentes enquanto à elaboração dos seus planos. Por esse motivo, preferimos nos atentar apenas às discussões em torno da reflexão deles, ou seja, somente com os dados das entrevistas semiestruturadas.

Dito isso, para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa, pois possibilita a obtenção de dados ricos e profundos,

respeitando a liberdade de expressão do entrevistado, mas sem perder o foco da investigação, é “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (Triviños, 1987, p. 146).

A avaliação dos planos de ensino está ligada à análise documental, sobre a qual Bardin (2016) destaca que ela consiste em examinar registros ou documentos escritos, imagens ou sons com o objetivo de responder a questões de pesquisa, sendo um método adequado para a análise de conteúdo: “Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação” (Bardin, 2016, p. 51), ou seja, essa técnica permitirá verificar como o ensino de Literatura está estruturado no planejamento dos professores e como isso se materializa no cotidiano escolar.

Em relação ao nosso tipo de pesquisa, destacamos que essa será de natureza interpretativa, o que implicará a busca por uma compreensão profunda das práticas pedagógicas e das percepções dos professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino de literatura. De acordo com Gil (2008), a pesquisa interpretativa tem por objetivo compreender os significados que os indivíduos atribuem a suas ações, condutas e experiências, de modo subjetivo, portanto “o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas” (Gil, 2008, p. 178). Neste contexto, o estudo se concentra na interpretação dos relatos dos professores e da análise dos documentos pedagógicos, a fim de compreender como o ensino de Literatura se configura em suas práticas diariamente.

1.2.3 Técnica de análise dos dados: Análise de Conteúdo

Sobre a técnica principal de análise de dados, optamos pela Análise de Conteúdo de Bardin, pois esta nos permite a obtenção de uma interpretação sistemática e mais objetiva das mensagens contidas nos relatos que serão coletados. A Análise de Conteúdo é muito utilizada em investigações qualitativas, por sua capacidade de revelar significados que ficam subentendidos, além de apresentar padrões presentes nos discursos analisados. Apesar desse método poder ser utilizado em ambos os tipos de investigações (qualitativo e quantitativo),

muitas vezes até se apoiando, seria importante identificar em que momento se diferem na análise. Por esse motivo, Gaspi, Maron e Júnior (2023, p. 237) destacam que:

Na abordagem quantitativa, o tratamento dos dados se dá pela frequência com que determinadas características aparecem no conteúdo. Já na análise qualitativa, observa-se a presença ou ausência de uma característica, ou conjunto de características que aparecem em fragmentos dos dados, podendo utilizar a análise estatística como apoio, mas não obrigatoriamente.

O interessante da abordagem qualitativa está justamente na profundidade da investigação, por isso justifica-se sua escolha. Antes de prosseguirmos com as discussões, reconhece-se a importância de trazer uma definição desse método de análise, o que é possível a partir de Bardin (2016, p. 48), quando define a Análise de Conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Em suma, a autora destaca que a análise de conteúdo vai muito além da simples descrição dos dados, ela busca interpretar os sentidos ocultos das comunicações, conectando-os às condições de produção e recepção do discurso. Um dos aspectos dessa análise, diz respeito ao fato de realizar inferências e isso significa dizer que a análise de conteúdo: “[...] tem a finalidade de efetuar deduções lógicas (inferências) e justificadas, referentes à origem da mensagem, considerando o emissor e o seu contexto, ou os efeitos que ela possui” (Gaspi, Maron e Júnior, 2023, p. 238). Dessa forma, podemos começar a tecer uma linha de raciocínio na análise, antes mesmo de nos aprofundarmos teoricamente nas falas dos entrevistados.

Essa escolha pela Análise de Conteúdo como método de análise neste estudo se justifica pela compatibilidade com o objetivo de compreender as percepções dos professores de Língua Portuguesa sobre o trabalho com textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as especificidades do contexto educacional e cultural em que estão inseridos. Dessa forma, Puglisi e Franco (2005, p. 8) apontam que: “Dentre as manifestações do comportamento humano, a expressão verbal, seus enunciados e suas mensagens, passam a ser vistos como indicadores indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas educativas e a seus componentes psicossociais”. Os autores dizem ainda que as inferências são fundamentais na Análise de Conteúdo, pois:

[...] confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica

comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (Puglisi e Franco, 2005, p. 26).

Dessa forma, inferir significa ir além do que está explicitamente apresentado nos textos ou comunicações, buscando compreender os significados escondidos e estabelecer relações com os contextos em que os dados obtidos foram produzidos. Essa forma de transpor o conteúdo produzido é o que permite ao pesquisador construir interpretações mais amplas sobre o objeto de estudo. As inferências devem ser feitas de forma fundamentada e sistemática, sendo guiada pelo referencial teórico e pelos objetivos da pesquisa (Puglisi e Franco, 2005).

Para muito além de apenas inferências, Bardin (2016) estabelece que a aplicação da análise de conteúdo deve seguir três fases, chamadas de polos cronológicos, sendo: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação. Cada um desses polos se subdivide em outras fases, demonstrando que a Análise de Conteúdo segue um princípio sistemático e complexo. Desta forma, a autora estabelece:

1. A PRÉ-ANÁLISE

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...]. Geralmente esta primeira fase possui três missões: *a escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a *formulação das hipóteses* e dos *objetivos* e a *elaboração de indicadores* que fundamentem a interpretação final.

2. A EXPLORAÇÃO DO MATERIAL

Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas [...]. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

3. TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS E INTERPRETAÇÃO

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise [...]. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas [...]. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes (Bardin, 2016, p. 131-32).

Todo esse processo estruturado da Análise de Conteúdo serve para garantir que os dados coletados sejam tratados de maneira sistemática e objetiva, permitindo que as produções de interpretações sejam mais confiáveis. Essa leitura inicial na pré-análise, por exemplo, nos ajuda a se aproximar do material e identificar padrões que possam nos orientar na investigação. A exploração do material, com a codificação, decomposição ou enumeração, organiza as

informações de modo claro, juntando temáticas e certos padrões que podem passar despercebidos em uma análise mais superficial. Por fim, a etapa de tratamento dos resultados é fundamental porque transforma os dados brutos em conhecimentos significativos, situando-os de acordo com o contexto que se estuda e seu referencial teórico. Esse processo garante uma compreensão não apenas do que está sendo dito, mas também dos significados escondidos (Puglisi e Franco, 2005). Em outras palavras, Gaspi, Maron e Júnior (2023, p. 239) resumem bem as três fases desses polos cronológicos, estabelecendo que:

Na primeira fase, realiza-se a denominada leitura flutuante e formulam-se as hipóteses e indicadores. Na segunda etapa, é realizada a codificação dos dados e elaboração da categorização, reagrupando as informações por categorias e análise posterior. Nessa fase também são criadas as unidades de registro que são as palavras, frases ou temas que são repetidos ao longo dos textos, e unidades de contexto é o local no qual ocorrem os eventos das unidades de registro. E a terceira e última etapa é a chave de todo o processo na pesquisa qualitativa, na qual surgem as categorias de análise e são realizadas as inferências.

Pensando no contexto de aplicação prática da Análise de Conteúdo envolvendo essa pesquisa, conforme sistematizada por Bardin (2016), podemos inferir que as três fases mencionadas aqui foram aplicadas de maneira integrada ao tratamento dos dados gerados pelas entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas com os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Humaitá/AM, por exemplo: na primeira fase, a pré-análise, foi realizada uma leitura inicial e exploratória das transcrições das entrevistas, permitindo assim um primeiro contato com esse material. Durante essa etapa, foram identificados temas gerais relacionados às percepções dos professores sobre o ensino de literatura no Ensino Fundamental - Anos Finais, como desafios, estratégias pedagógicas e o papel da literatura na formação dos alunos. Essa leitura flutuante, serviu como base para a formulação das hipóteses e a definição dos indicadores que guiaram a análise, como as possíveis recorrências de menções à falta de tempo para explorar obras literárias ou à necessidade de maior apoio didático para o trabalho com textos literários.

Na segunda etapa, correspondente à exploração de fato do material, o momento é de partir para a codificação dos dados. As respostas dos professores foram segmentadas em unidades de registro, como frases ou trechos que podiam mencionar práticas pedagógicas, dificuldades enfrentadas ou percepções sobre o impacto da literatura nos alunos. Em seguida, essas unidades foram agrupadas em categorias temáticas, como "dificuldades estruturais", "estratégias de motivação" e "impactos formativos da literatura", por exemplo. Também foram consideradas as unidades contextuais, como o ambiente escolar ou as condições específicas de ensino relatadas pelos professores, para que pudessemos compreender melhor o significado das

respostas. Para finalizar, na terceira etapa, foi realizado o tratamento dos resultados, momento em que as categorias criadas foram analisadas com maior profundidade em acordo ao referencial teórico utilizado. Nessa fase, foram realizadas as inferências que permitiram compreender de forma mais ampla os desafios e as possibilidades do ensino de Literatura no contexto investigado, conectando as percepções dos professores às condições estruturais e culturais das escolas em que atuam. Essa abordagem sistemática possibilitou uma interpretação detalhada e fundamentada dos dados que foram coletados.

É importante ressaltar que essa descrição apresentada até este ponto foi apenas uma simulação antecipada do processo de aplicação da Análise de Conteúdo, tendo como base a estrutura metodológica proposta por Bardin. Esse exercício teve como objetivo ilustrar de forma prática como as fases foram conduzidas no contexto da pesquisa. No entanto, o desenvolvimento completo da análise dependeu da obtenção dos dados reais, a partir das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com os professores. Após a coleta dos dados, o processo de análise foi melhor aprofundado, considerando as especificidades das informações levantadas e buscando garantir o rigor da fundamentação teórica em todas as etapas. Desse modo, a aplicação da Análise de Conteúdo inclui os ajustes metodológicos necessários para responder aos objetivos da pesquisa, promovendo uma interpretação criteriosa e significativa dos dados.

Portanto, considerando a construção dessa estrutura metodológica, ao articular a abordagem qualitativa, o caráter interpretativo da pesquisa, os instrumentos selecionados e a técnica de análise de conteúdo, organizamos as etapas conforme Quadro 1:

Quadro 1 - Etapas e procedimentos da pesquisa

Etapas	Procedimentos
Primeira Etapa	Produção do projeto de pesquisa e submissão da pesquisa ao Comitê de Ética de Pesquisa - CEP, com a apresentação dos instrumentos de coletas dos dados, compostos pelo roteiro das entrevistas;
Segunda Etapa	Revisão bibliográfica, de levantamento, leitura e discussão de obras para composição dos capítulos da dissertação;
Terceira Etapa	Seleção dos participantes da pesquisa e aplicação do instrumento de coletas de dados em campo;
Quarta Etapa	Discussão e análise dos dados obtidos através dos instrumentos e ferramentas; produção da versão preliminar/final da dissertação.

Fonte: Autor (2024).

A princípio, cogitamos alcançar um número de 10 profissionais de Língua Portuguesa para serem entrevistados. A partir disso, nos utilizamos de alguns critérios para incluir ou excluir os profissionais necessários para o desenvolvimento da pesquisa, sendo eles representados no Quadro 2:

Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão na pesquisa

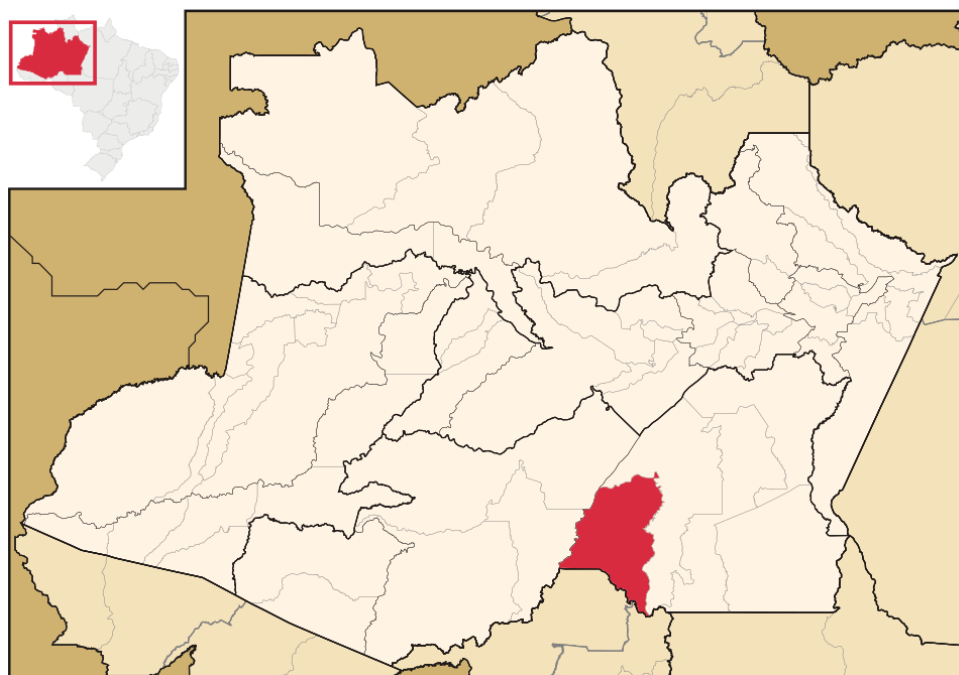
Critérios de Inclusão	Critérios Exclusão
Professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na rede municipal de Humaitá-AM;	Professores celetistas que não fizeram parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino;
Os professores deverão fazer parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino;	Professores que não tenham pelo menos três anos de experiência;
Os professores devem aceitar voluntariamente participar da pesquisa, por meio de autorização formal assinada, garantindo o consentimento informado e a ética na coleta dos dados;	Professores que estejam afastados temporariamente de suas funções, seja por licença médica, licença maternidade, ou qualquer outro motivo de afastamento;
Os professores selecionados devem estar disponíveis para participar da entrevista, além de fornecer documentos relacionados ao planejamento de ensino, como seus planos de aula.	Qualquer professor que não aceite participar da pesquisa ou não assine o Termo de Consentimento do Livre Esclarecido.

Fonte: Autor (2024).

A partir desses procedimentos metodológicos adotados, a pesquisa foi sendo gradualmente construída. Mas, antes de adentrar propriamente na apresentação bibliográfica e discussão dos dados, faz-se necessário situar melhor o *lôcus* em que o estudo foi desenvolvido, bem como caracterizar os participantes da pesquisa, uma vez que esses elementos são fundamentais para a compreensão das escolhas realizadas e das interpretações que serão apresentadas na seção de análise.

1.2.4 Sobre o *lôcus* da pesquisa

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Humaitá, localizado no sul do estado do Amazonas, às margens esquerda do rio Madeira, ocupa uma extensa área territorial de 33.111,129 km². Em termos demográficos, o último censo realizado em 2022 registrou uma população de 57.473 pessoas, enquanto as estimativas para 2025 somam um crescimento populacional expressivo, alcançando aproximadamente 63.454 habitantes. O atual gestor da cidade é o senhor José Cidenei Lobo do Nascimento.

Figura 1 - Município de Humaitá - AM.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Humait%C3%A1_%28Amazonas%29, 2026.

Os primeiros habitantes da região onde hoje se localiza o município de Humaitá foram povos indígenas que viviam, predominantemente, de uma economia de subsistência, com destaque para as etnias *Torá*, às margens do rio Maici; *Tenharim*, na região do rio Marmelo; e *Parintintin*, *Pama*, *Arara* e *Mura*, que habitavam áreas próximas ao rio Madeira. A ocupação não indígena intensificou-se a partir da segunda metade do século XIX, quando o comerciante José Francisco Monteiro chegou à região, em 15 de maio de 1869, e se estabeleceu em um local conhecido como Pasto Grande, então sede da Freguesia de São Francisco, no rio Preto, próximo à atual cidade. Em decorrência de conflitos frequentes com as populações indígenas, em 1888 a sede da Freguesia foi transferida para o local onde hoje se encontra o município de Humaitá, passando a denominar-se Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Beem de Humaitá. O topônimo Humaitá é de origem indígena e resulta da junção dos termos hu (negro), ma (agora) e itá (pedra), podendo ser interpretado como “a pedra agora é negra” (Prefeitura de Humaitá, 2026).

No que se refere ao campo educacional, o município de Humaitá dispõe de uma infraestrutura voltada ao atendimento das demandas da comunidade local. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), o município conta com 95 instituições de ensino, sendo 89 da rede pública, das quais 77

pertencem à rede municipal e 11 à rede estadual, além de 5 instituições privadas, que ofertam desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Além disso, no âmbito do Ensino Superior, o município de Humaitá dispõe de um *campi* da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), denominado Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA); o Núcleo de Ensino Superior, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), O Campus Humaitá, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM); o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM); e diversos polos de educação à distância.

A Secretaria Municipal de Educação, representada pela então atual Secretária da Educação Senhora Arnaldina do Socorro Chagas, constitui o órgão responsável pelo sistema municipal de ensino, do qual utilizamos como espaço de pesquisa, cabendo-lhe planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar as ações educacionais desenvolvidas pelo Poder Público Municipal no âmbito da educação básica. E como já mencionado ao longo deste trabalho, optamos por trabalhar com a etapa dos anos finais, situadas no âmbito municipal de ensino, na região urbana do município.

1.2.5 Sobre os participantes da pesquisa

Nesta seção, realizamos uma apresentação descritiva dos entrevistados e das primeiras impressões que obtivemos ao entrar em contato com os professores e suas respectivas instituições de ensino nas quais lecionam. O foco é contextualizar os sujeitos investigados, na tentativa de evidenciar suas experiências, práticas e reflexões sobre o ensino da leitura de textos literários no capítulo de análise.

Partindo desse pressuposto, vale destacar que, a princípio, a pesquisa sugeria uma expectativa de alcançar um total de dez professores de Língua Portuguesa para a realização das entrevistas, número esse que poderia permitir uma maior diversidade de perspectivas acerca da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, ao buscar esses profissionais, percebemos que isso não seria possível, portanto, demonstraremos um pouco de como se deu esse processo de identificação e convite dos nossos participantes da pesquisa.

A primeira atitude que tomamos foi a de buscar as autorizações necessárias, ainda no período de submissão do projeto no CEP. Com documento oficial em mãos, emitido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no qual a senhora Secretária de Educação autorizava a realização da pesquisa e o contato com as escolas da rede municipal, iniciamos a etapa de aproximação com as escolas. Apesar do foco não ser a instituição de ensino, mas sim o profissional, dialogar com elas se mostrou essencial para alcançar esses profissionais.

Entramos em contato, presencialmente, com cinco escolas que atendiam os anos finais do Ensino Fundamental, etapa essa que nos interessava para o estudo. Nessas instituições, o primeiro diálogo ocorreu com os membros do apoio pedagógico e/ou da equipe gestora, a quem foram apresentados o documento encaminhado pela Secretaria, os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Nesse primeiro momento, foram coletadas informações sobre os professores efetivos do quadro da escola que atuavam nas turmas correspondentes ao 6º ao 9º Ano, permitindo-nos criar um esquema inicial dos possíveis participantes. A partir dessas informações, solicitamos um encaminhamento aos docentes identificados, a fim de verificar o interesse e a disponibilidade em participar voluntariamente das entrevistas, cientes das informações necessárias para a participação, garantindo que os princípios éticos que orientam a pesquisa científica seriam respeitados.

A partir desse contato estabelecido com as cinco escolas da rede municipal, foram identificados um total de doze professores efetivos de Língua Portuguesa em docência nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse quantitativo, três docentes recusaram-se a participar da pesquisa: um deles justificou sua recusa pela falta de disponibilidade para a realização da entrevista; outro alegou que, embora possuísse uma ampla experiência de sala de aula, estava lecionando Língua Portuguesa pela primeira vez, já que sua trajetória profissional esteve sempre vinculada ao ensino de Língua Espanhola; já o terceiro profissional não chegou a ter um contato direto conosco, sendo a recusa comunicada por meio do profissional de apoio pedagógico da escola, que nos informou que, em razão de experiências negativas anteriores com pesquisas acadêmicas, o docente optou por não participar.

Em relação aos profissionais que inicialmente demonstraram interesse, um deles foi posteriormente excluído da pesquisa por não atender aos critérios estabelecidos, uma vez que se tratava de um professor recém-formado, com menos de um ano de atuação profissional, ou seja, não contemplava o tempo mínimo de experiência exigido para a composição dos dados da investigação. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa passou a ser composto por oito professores que atenderam a todos os critérios de inclusão que tinham sido estabelecidos. Entretanto, dentre esses participantes, um dos profissionais recusou-se a autorizar a gravação da entrevista. Embora o encontro tenha sido realizado, os dados obtidos mostraram-se breves e pouco aprofundados, uma vez que as informações precisaram ser registradas por escrito durante a fala do profissional, o que limitou a fluidez do relato e a profundidade das respostas. Considerando a natureza qualitativa da pesquisa e a necessidade de um material mais consistente para a análise de conteúdo, optamos por não incluir esses dados, preservando a coerência metodológica e a

qualidade interpretativa do estudo, permanecendo, então, com os dados de sete profissionais para serem utilizados na pesquisa.

Definidos os profissionais, partimos para a coleta dos dados que entraria de fato na nossa análise. Sendo assim, para garantir o anonimato dos participantes, os professores entrevistados serão reconhecidos por nomes fictícios, logo, para identificarmos nossos entrevistados, preferimos a utilização de nomes de escritores da literatura brasileira, como forma simbólica de dialogar com a área de Língua Portuguesa, assim como está descrito no Quadro 3:

Quadro 3 - Identificação dos profissionais

Profissional	Pseudônimo
Profissional 1	Professor Graciliano (referindo-se a Graciliano Ramos)
Profissional 2	Professora Clarice (referente a escritora Clarice Lispector);
Profissional 3	Professora Carolina (de Carolina Maria de Jesus)
Profissional 4	Professora Lygia (de Lygia Fagundes Telles)
Profissional 5	Professora Conceição (de Conceição Evaristo)
Profissional 6	Professora Rachel (de Rachel de Queiroz);
Profissional 7	Professora Cecília (se referindo a Cecília Meireles).

Fonte: Autor (2026).

Para representarmos um pouco melhor o perfil de cada um desses profissionais, apresentaremos também, uma caracterização deles. Primeiramente, todos os sujeitos são docentes efetivos de Língua Portuguesa, da rede municipal de ensino, e atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, o que assegura uma vivência contínua com o possível contato e trabalho com textos literários nesse segmento. O grupo é composto majoritariamente por mulheres, realidade que reflete a configuração histórica da docência no Ensino Fundamental no contexto brasileiro. O tempo de atuação docente, ainda que variado, contribui para a diversidade de experiências e concepções expressas nas entrevistas e nos planos de ensino analisados, os quais apresentaremos mais detalhado nas próximas seções.

Quadro 4 - Perfil dos professores

Professor	Formação	Tempo geral de atuação	Tempo com L. Portuguesa	Pós-graduação	Turmas
Graciliano	Letras: Português/Inglês (IEAA, 2017)	8 anos	8 anos	Especialização, 2021 Mestrado, 2024	9º Ano
Clarice	Letras: Português/Inglês (IEAA, 2018)	3 anos	3 anos	Não possui	6º e 9º Ano
Carolina	Letras: Português/Inglês (IEAA, 2011)	14 anos	3 anos	Não possui	7º Ano
Lygia	Letras: Português/Inglês (IEAA, 2021)	3 anos	3 anos	Especialização Mestrado	7º Ano
Conceição	Letras: Português/Inglês (IEAA, 2013)	12 anos	4 anos	Especialização	8º Ano
Rachel	Letras: Português/Inglês (IEAA, 2016)	8 anos	8 anos	Especialização	8º e 9º
Cecília	Magistério (1989) Letras: Português (UFAM, 2001)	36 anos	8 anos	Especialização Mestrado	8º Ano

Fonte: Autor (2026).

Com essas primeiras informações, voltadas à caracterização do perfil desses profissionais, já conseguimos destacar algumas curiosidades sobre eles, por exemplo: os professores Graciliano, Clarice, Lygia e Rachel só começaram a atuar como efetivos no ano de 2025, após tomar posse de concurso realizado no ano de 2023 pela SEMED. Com exceção da Professora Cecília, todos os demais possuem a mesma formação, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, compartilhando de algumas situações em comum que poderemos analisar mais adiante. Este curso é oferecido pelo instituto de ensino superior IEAA/UFAM que está localizado no município de Humaitá-AM, cidade *locus* da pesquisa, onde todos os professores vivem e lecionam. Por se tratar de uma licenciatura dupla, é bastante comum encontrar relatos como os da professora Carolina e Conceição, que transitam entre o Português e o Inglês, e que por esse motivo, mesmo apresentando bastante tempo como professoras da rede, somente recentemente passaram a lecionar Língua Portuguesa. E isso se reflete nos concursos municipais para professores que houve na cidade, nos quais sempre foram

ofertadas vagas apenas para Língua Portuguesa. Mas como há esses profissionais de licenciatura dupla, costumam se utilizar dessa formação para realizar essa transição entre as duas disciplinas, o que vai depender muito da necessidade.

Em relação às formações continuadas, específicas em Literatura, somente as professoras Lygia e Conceição apresentam em seus relatos uma formação desse tipo. A professora Lygia possui Especialização em Estudos Literários e Mestrado em Letras, com especificação em Estudos Literários; e a respeito da professora Conceição, esta também possui especialização em Estudos Literários. Em relação aos demais, que mesmo relatando possuir especialização e/ou mestrado, estes não possuem especificações em Literatura, como é o caso do professor Graciliano, com especialização em Letramento Digital e Mestrado em Letras, com especificação em Linguística; e da professora Rachel, especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Gênero e Diversidade Escolar.

Em relação à professora Cecília, esta é uma curiosidade à parte, sendo ela a profissional com mais experiência lecionando para a Educação Básica. Ela tem graduação em Letras: Português (2001), pela UFAM, possuindo diversas especializações, tendo Metodologia da Língua Portuguesa como a mais próxima da área, porém nenhuma voltada especificamente para Literatura. Também possui Mestrado em Ciências Ambientais. Apesar de ser graduada somente em 2001, a professora alega lecionar desde 1989, com a formação do Magistério. Durante sua trajetória já lecionou Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, História e Geografia, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental, porém, nos anos finais começou mesmo em 2017, período em que se tornou efetiva na rede municipal.

A descrição mais detalhada dos professores participantes será retomada no capítulo de análise, no qual suas falas e experiências passam a ocupar lugar central na discussão. Nesse momento, será possível compreender melhor quem são esses sujeitos e como suas trajetórias e práticas se relacionam com o objeto desta pesquisa. Vale destacar ainda que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, sob parecer favorável nº 7.481.248 e CAAE: 86410724.7.0000.5020, conforme estabelecido no documento em Anexo.

CAPÍTULO 2

O ENSINO E A LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Muito se tem discutido nos últimos anos a respeito da Literatura e a importância que ela possui na formação humana. Neste sentido, partindo para uma busca de sua definição, encontramos em Candido (2011) uma resposta, quando esse define que a Literatura, de um modo geral, está relacionada às criações de caráter poético, ficcional ou mesmo dramático, entrepostas nos mais diversos níveis de uma sociedade humana, nas mais variadas formas de culturas existentes, “desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (Candido, 2011, p. 176). Desta forma, para o autor, a Literatura nada mais é do que uma necessidade universal humana, que precisa ser satisfeita constantemente por toda a vida, constituindo-se um direito como qualquer outro, logo:

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (Candido, 2011, p. 177).

Ao parafrasear a ideia do autor, quando pensamos no sentido humanizador da Literatura e na sua forte ligação com a compreensão do próprio ser, parece justificável a sua implementação no sistema educacional, atuando, pode-se dizer, como uma espécie de guia para que cada ser busque conceber sua própria humanidade. Desse modo, através da Literatura, conhecemos os valores prescritos pela sociedade, sendo eles considerados benéficos ou prejudiciais, quando são transpostos para as diversas manifestações das produções humanas. “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2011, p. 177).

Tendo em vista que partimos para uma relação da Literatura com o sistema educacional e o próprio pensar em ensinar Literatura, vale destacar que a consulta a documentos legais que embasam o sistema educacional é de suma importância para se compreender como este ensino se configura. Logo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que, desde 2017, é um documento central para se discutir e nortear o ensino de um modo geral, deve ser mencionada para reflexão do ensino de Literatura. Sendo assim, quando destaca a Literatura, o documento a inclui em um espaço que denomina de campo literário, nos apresentando que:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2017, p. 138).

Em uma primeira instância, o documento parece corroborar com o que nos é apresentado lá em Candido (2011), destacando a dimensão humanizadora como uma busca pela formação dos estudantes nas suas múltiplas capacidades, como composição de suas totalidades. Assim, destaca ainda a relevância desse campo para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais cruciais, como empatia e diálogo. Para a BNCC (2017, p. 139), o estudante poderá então “reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente”. Desta forma, ao promover o contato com uma vasta gama de valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, esses campos poderão oferecer abertura para diversas experiências humanas.

E, apesar de compreender que a Literatura é de extrema importância para a formação humana, parece válido mencionar que é quando ela se relaciona com o ensino que começa a se perder o seu real sentido, sofrendo um esvaziamento significativo. Pensando nisso, Cosson (2021, p. 77) afirma:

Enquanto matéria, o ensino de literatura é confundido com ou mais propriamente subordinado ao ensino de língua materna, seguindo de forma ainda mais empobrecida a abordagem formalista e moralista [...]. Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários são agora fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais [...].

Esse processo é evidente na forma como a Literatura muitas vezes é reduzida a um conjunto de obras prescritas, analisadas de maneira superficial e descontextualizada, em vez de ser explorada em toda a sua riqueza e complexidade. A ênfase excessiva na memorização de informações e na preparação para exames padronizados contribui para a perda do encantamento e do envolvimento crítico e emocional que a literatura pode proporcionar. Para o autor, cria-se então uma divisão do ensino de literatura em duas disciplinas, sendo elas: “o Português, onde a literatura é matéria subordinada ao ensino da língua materna, agora identificada com o ensino de gramática, e a Literatura Brasileira, cuja matéria é essencialmente a história da literatura contada por meio de uma sucessão de estilos de época [...]” (Cosson, 2021, p. 78).

Entende-se que o papel fundamental que a literatura tem desempenhado ao longo dos tempos está ligado à formação cultural das pessoas, principalmente a parte intelectual,

desenvolvendo assim o pensamento crítico em relação às complexidades dos seres em constante relação social. Entretanto, nas últimas décadas, verifica-se que, quando se trata de discutir o ensino de literatura nas escolas de Educação Básica, parece que existem algumas problemáticas a serem discutidas; sendo assim, teóricos da área dizem que parece haver uma “crise” envolvendo esse ensino em particular. Levando em consideração tal colocação, este estudo tem como objetivo discutir os fatores que ocasionaram ou ainda ocasionam a dita “crise no ensino de literatura”.

Diversos pesquisadores em educação apontam que essa crise está associada a múltiplos fatores, dos quais podemos citar: mudanças curriculares, problemas na formação dos professores, além da crescente pressão por resultados quantitativos em detrimento da qualidade do ensino (Zilberman, 2008). Dito isso, considera-se ainda uma desvalorização das áreas de humanidades, já que tem acontecido uma maior afeição para disciplinas voltadas mais para o caráter racionalizado, técnico e prático nos currículos escolares, visando primeiro à entrada imediata no mercado de trabalho (Perrone-Moisés, 2006).

Para compreender o estado atual dessa chamada “crise” do ensino de Literatura, é importante apresentar alguns marcos históricos do ensino de leitura de textos literários no Brasil.

2.1 Ensino de leitura e de Literatura: contexto e perspectivas

O ensino de literatura no Brasil tem passado por diferentes contextos históricos, marcados por transformações sociais, culturais e políticas do país. Desde o período da chegada dos colonizadores até os dias atuais, a literatura ocupou um espaço bastante relevante no processo educacional, seja como instrumento de catequização, de formação moral, de construção identitária ou de incentivo ao pensamento crítico. No entanto, essa trajetória também apresenta desafios que precisam ser analisados, pois a literatura nem sempre esteve acessível a todas as camadas da população, e as abordagens pedagógicas utilizadas ao longo do tempo muitas vezes limitaram sua exploração e apreciação plena e significativa.

Para compreender essa evolução, é essencial percorrer alguns desses períodos históricos e buscar entender de que forma a literatura passa a ser inserida no ensino formal. Cada fase do desenvolvimento educacional brasileiro evidencia avanços e/ou limitações, que impactaram e ainda podem impactar diretamente a formação de leitores e a propagação da cultura literária. Segundo Cassavia (1981), a história do ensino de literatura no Brasil deve ser analisada a partir de seus marcos estruturais, que refletem tanto o contexto sociopolítico quanto às metodologias

pedagógicas adotadas em cada época. Dito isso, começaremos pelo século XVI, no qual a autora destaca que o início com a chegada dos jesuítas, sendo assim, no:

[...] ano de 1549, no arraial do Pereira, na Bahia de Todos os Santos, desembarcaram da frota do primeiro governador do Brasil [...] 6 missionários jesuítas, chefiados pelo Padre Manuel da 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. 6-7).

Neste período, os governantes tinham como objetivo manter o controle da colônia no Brasil. Então, além de fortificar frotas militares para defesa do novo território conquistado, o propósito de catequização e propagação da fé cristã foi tarefa exclusiva dos missionários jesuítas. Logo, isso foi usado como uma justificativa da razão de ser do processo de colonização: levar a santa fé aos exilados (Cassavia, 1981).

Desse modo, a educação no Brasil estava sob controle dos jesuítas, que a utilizavam como instrumento de catequese e controle social. A literatura não era ensinada com um caráter estético ou crítico, mas sim como um meio para reforçar princípios religiosos e morais. O ensino estava voltado às camadas mais privilegiadas, excluindo a maioria da população, especialmente os povos nativos e os escravizados. Sendo assim, Cassavia (1981, p. 18) destaca que os povos indígenas

[...] eram catequizados nas ‘eschollas de leer e escrever’, através de catecismos, que, na maioria das vezes, se resumiam em cantos religiosos, tanto na língua latina quanto portuguesa e, mais tarde, em tupi-guarani [...]. Quanto aos filhos dos colonizadores, eram educados em suas casas e provavelmente alfabetizados com as ‘cartinhas’, trazidas com a mudança da família, importadas, ou levadas às suas casas pelos padres, que muitas vezes eram contratados pelas famílias para lecionarem em seus lares.

Já que se mencionou a língua latina, vale destacar que esta desempenhou um papel central na educação colonial, sendo a base do ensino formal conduzido pelos jesuítas. Como língua da Igreja e dos textos acadêmicos da época, o latim era considerado essencial para a formação intelectual e religiosa da elite colonial. Segundo Cassavia (1981), os estudos literários eram fortemente influenciados pelos modelos clássicos europeus, e o latim era não apenas um instrumento de comunicação erudita, mas também um símbolo de distinção social e acesso ao conhecimento.

O latim era a disciplina dominante do currículo e as outras disciplinas tais como Geografia, a Aritmética, o Vernáculo, não tinham estudo autônomo e eram ensinadas concomitantemente à leitura, versão e comentários de autores clássicos. Os objetivos metodológicos do curso se baseiam na religião e no ‘texto’, fundamentados, como vimos, na imitação, para que se pudesse adquirir o estilo literário dos autores clássicos (Cassavia, 1981, p. 21).

Além disso, o ensino jesuítico seguia o método estabelecido no *Ratio Studiorum*, um conjunto de diretrizes educacionais formulado pela Companhia de Jesus no final do século XVI (Cassavia, 1981). Esse modelo priorizava a memorização, a repetição e a análise gramatical dos textos, com pouca ênfase na interpretação crítica:

A pedagogia do *Ratio* estava centralizada no *Trivium* e no *Quadrivium*, disposto num currículo escolar que abrangia cinco classes: três de gramática (subdivididas em ínfima, média e suprema), uma de Humanidades e uma de Retórica [...]. O curso de Retórica abrangia as regras de oratória, estilo e erudição. O *canon*, no melhor estilo medieval, provinha dos antigos. “Autores exemplares” eram, para os jesuítas, Cícero, Aristóteles, Virgílio, Quintiliano. As classes de Humanidades eram baseadas no perfeito conhecimento da linguagem; sua finalidade era preparar, nos que terminaram a Gramática, o terreno para a eloquência (Cassavia, 1981, p. 20).

Segundo Cosson (2021), o *Ratio Studiorum* consolidou um modelo de ensino baseado na autoridade do professor e na transmissão de um conhecimento rígido, dificultando abordagens mais dinâmicas e reflexivas sobre a literatura.

Em suas escolas, os jesuítas acentuam o caráter formal dessas disciplinas [mencionadas na citação de Cassavia (1981)] por meio de exercícios intensos de composição, explicação e reprodução dos textos, fazendo da imitação dos modelos gregos e romanos uma maneira de instrumentalizar o ensino da moral cristã conforme seus propósitos religiosos (Cosson, 2021, p. 76).

No Brasil, com o passar do tempo, esse tipo de ensino ficou estabelecido como primário e secundário, podendo ser compreendido como uma extensão das escolas voltadas à alfabetização (“eschollas de leer e escrever”), posteriormente, os estudos superiores passaram a ser designados como “secundários”. Durante aproximadamente três séculos, essa foi a única modalidade educacional presente no país (Cassavia, 1981). Após esse período: “Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, a vida literária e intelectual da Colônia começa a se reanimar, com consequências de transformações sociais, econômicas e políticas, que visam a uma nova organização administrativa” (Cassavia, 1981, p. 36).

A necessidade de estruturar a administração colonial levou à criação de instituições de ensino voltadas à formação de uma elite burocrática e intelectual. Foram fundadas a Imprensa Régia, a Biblioteca Real e a Academia Militar, além da ampliação das aulas de latim, retórica e filosofia (Cassavia, 1981).

Pelas condições imediatistas que presidiram à formação da corte, os cursos [...] se desenvolveram em organizações isoladas, ou aulas régias, pois tinham como objetivo a profissionalização. Isso aparentemente apresentou uma espécie de ruptura com os vínculos jesuítos, mas a influência do *Ratio* ainda permaneceu por muito tempo. O tratamento dado aos estudos tinham um caráter mais “literário” que científico (Cassavia, 1981, p. 37).

Quando a autora destaca que o ensino estava mais voltado para um caráter literário do que científico, isso indica que o modelo educacional ainda estava pautado na repetição e na reprodução de manuais antigos, nos quais os alunos deveriam seguir rigidamente os modelos clássicos. Caso houvesse uma perspectiva científica, os conteúdos seriam testados e avaliados conforme as necessidades do período, tornando inviável a simples manutenção dos modelos tradicionais.

Além disso, é possível perceber que o ensino da literatura ainda está restrito às camadas mais privilegiadas, embora o período tenha começado a incorporar textos em Língua Portuguesa, refletindo um movimento de valorização da cultura nacional. Segundo Zilberman (2003), esse período marcou o início da institucionalização do ensino letrado no Brasil, preparando o terreno para a criação dos primeiros cursos superiores após a Independência. Apesar desses avanços, o ensino permaneceu elitista e distante das camadas populares, mantendo o foco na formação de uma classe dirigente.

Com a Independência do Brasil em 1822 e a criação das primeiras escolas públicas, a literatura começou a ser inserida nos currículos escolares. O ensino secundário foi influenciado pela tradição europeia, valorizando clássicos da Literatura portuguesa e francesa, enquanto a produção nacional começava a ganhar espaço com o Romantismo (Cassavia, 1981).

Até este momento, o que se experimenta não é exatamente uma disciplina de literatura como a compreendemos atualmente. Apesar de mencionar durante o texto a expressão “ensino de literatura”, o que se quer dizer realmente é “ensino da língua e leitura”, pois nestes períodos, mesmo com produções literárias e o costume de se ler literatura, quando relacionada ao regime educacional, podemos verificar que havia uma instrumentalização da literatura como intermédio para se aprender o estudo da língua, da leitura: “Desprovidos de autonomia e contexto, os textos literários são agora fragmentos de obras consideradas canônicas em termos linguísticos e morais [...]” (Cosson, 2021, p. 77). Dito isso, Cassavia (1981) vem nos apresentar que é somente no final do século XIX e início do século XX que há a formalização do ensino de literatura:

A disciplina Literatura Nacional aparece, com este nome, pela primeira vez, numa reforma de ensino em 1862, juntamente com a disciplina denominada, também pela primeira vez, de Português. Mas já havia surgido na escola paralelamente ao começo do grande surto literário da segunda metade do século XIX, e com razoável produção literária, desde a segunda metade do século XVIII (Cassavia, 1981, p. 34).

Após essa primeira formalização, a disciplina de literatura propriamente dita vem se apresentando no regime educacional com base em reformas ao longo dos anos. Cassavia (1981) sistematiza essas reformas, destacando desde o seu surgimento em 01/02/1862, sob o decreto

de nº 2883, denominada como Literatura Nacional, passando pelas reformas de 1870 (Reforma: Paulino de Souza, decreto nº 4468 - História da Literatura em Geral); 1876 (Reforma: José Bento da Cunha Figueiredo, decreto nº 6130 - Literatura Nacional); 1878 (Reforma: Carlos Leôncio de Carvalho, decreto nº 6884 - Literatura Nacional); 1881 (Reforma: Barão Homem de Melo, decreto nº 8051 - Literatura Nacional); 1890 (Reforma: Benjamin Constant, decreto nº 981 - História da Literatura Nacional). A autora destaca que apesar da disciplina não ser institucionalizada anteriormente, não há como negar a sua presença com outras nomenclaturas, como foi o caso da Retórica e Poética.

Cosson (2021) exprime que quando existe essa formalização do ensino de literatura como “um 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” (Cosson, 2021, p. 77). Então, a partir desse momento houve uma valorização crescente das produções nacionais e um desapego maior aos clássicos europeus, pois o que se almejava era construir uma literatura que refletisse exclusivamente a identidade brasileira: “Para tanto, os autores da antiguidade clássica são abandonados em favor dos autores nacionais e organizados historicamente em períodos ou estilos artísticos” (Cosson, 2021, p. 77). O autor discute ainda que essa nova perspectiva exprime um maior valor ao ensino sobre a literatura, teórico, sobre o seu processo, seus períodos e não necessariamente um ensino de literatura.

Zappone (2018) destaca que essa trajetória do ensino de literatura no Brasil, bem como de outras disciplinas, é muito particular de países com esse modelo político-econômico baseado na exploração da colonização. Decorrente disso, podemos verificar na fragilidade e nas lacunas do sistema educacional como isso foi prejudicial e só se tem uma valorização da educação bem tardiamente. Desta forma, a autora destaca que:

[...] partindo do ensino religioso dos jesuítas e passando pelas escolas informais do período colonial, o estabelecimento pleno de um sistema educacional só se deu em nosso país a partir do século XX, com a instituição do ensino médio obrigatório (em 1931, com a reforma de Francisco Campos), com uma parcial universalização do ensino fundamental e com a ampliação dos cursos de nível superior (Zappone, 2018, p. 409).

A autora elucida que antes do ensino secundário ou médio ter se tornado obrigatório, existiram tentativas de uniformização do ensino, estabelecidas pela propagação do modelo educacional do Colégio Pedro II, fundada lá em meados de 1837, que ainda era forte influência ao se pensar em educação. Entretanto, aos poucos foi se perdendo a confiança tendo em vista que este funcionava mais como uma espécie de cursinho preparatório para adentrar o ensino

superior. É interessante realizar esse destaque, pois já nesse período inicia-se uma valorização da disciplina Língua Portuguesa e a disciplina de Literatura é utilizada meramente como um modo de ensinar as normativas da língua, e apesar de existir uma maior valorização das produções literárias brasileiras, essas acabam sendo condensadas como uma espécie de manuais da língua, com o intuito de preparar os alunos para o curso superior. Então, a partir desse momento, criam-se novas normativas que passam a exercer a função que o Colégio Pedro II desenvolvia, sendo aplicadas pelo Conselho Nacional de Educação (1931) e a Comissão Nacional do Livro Didático (1938) (Zappone, 2018). E é ainda nessa mesma época que há

[...] a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, feita pelo ministro Gustavo Capanema, que institui a divisão do ensino secundário em dois ciclos: o 1º ciclo, ensino ginásial, composto de quatro séries, e o 2º ciclo, de três séries, nas modalidades clássico ou científico. A presença do estudo da língua portuguesa se intensifica, uma vez que a Reforma Capanema propunha a língua como elemento de “unidade espiritual” e de organização e conservação da cultura brasileira. Desse modo, todas as séries do ensino secundário são contempladas com grande carga horária de língua portuguesa. O estudo da literatura, por sua vez, aparecia a partir do último ano do primeiro ciclo e nas três séries do segundo ciclo, nos quais se enfatizavam noções gerais sobre literatura, períodos literários, versificação, gêneros literários, bem como história das literaturas portuguesa e brasileira (Zappone, 2018, p. 412-13).

É possível perceber que ambas as disciplinas passam a exercer uma função de instrumento do fortalecimento da cultura nacional, além de se estruturar como uma parte mais formal e técnica dentro do sistema educacional. Ainda sobre esta primeira metade do século XX, Segabinazi (2011, p. 29) no apresenta que:

A partir dos anos 30, com a modernização do país, ampliou-se a rede pública e também se impôs os diferentes graus de ensino, surgindo às primeiras universidades brasileiras, entre elas os cursos de Letras. Estes foram inseridos nas Faculdades de Filosofia com espaço privilegiado para o estudo das línguas e literatura.

A ideia que se tem até esse momento parece revelar que o ensino de literatura esteve desde cedo associado a essa consolidação de um projeto moderno de educação superior, muito vinculado à uma valorização das humanidades. E quando inseridos na área das filosofias, os cursos de Letras revelam essa posição estratégica que os estudos da língua e da literatura vinham ocupando na formação intelectual e na construção da identidade cultural nacional à qual se mencionava anteriormente.

Embora a contextualização histórica que tem sido feita até aqui possa sugerir uma certa valorização crescente da educação no Brasil, atrelada a essa trajetória do ensino de literatura, é importante destacar que, na prática, essa valorização só ganha consistência a partir da criação do Ministério da Educação, em 1930, e mais adiante, com a formulação das legislações educacionais. Antes disso, as reformas de certo modo eram mais centralizadas e necessitavam

de uma maior articulação com o ensino nacional como um todo. Sendo assim, Segabinazi (2011) estabelece que foi apenas com a estruturação de políticas públicas mais sistemáticas, especialmente com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, ao longo das décadas seguintes, que a educação passou a ocupar, realmente, um espaço central nas discussões sobre o desenvolvimento do país.

Diante disso, Segabinazi (2011) nos revela uma sistematização que deixa claro essa evolução das legislações. A autora destaca que a primeira LDB, promulgada em 1961, pode ser entendida como a representação de um esforço inicial de uma organização curricular e administrativa, enquanto que a de 1971 refletiu mais os interesses do Regime Militar, reforçando a ideia de instrumentalização do ensino, valorizando o tecnicismo, e a LDB de 1996, por fim, trouxe uma nova perspectiva para a educação nacional, com foco na democratização, flexibilidade curricular e destaque das disciplinas humanísticas, podendo citar aqui a literatura. Nos próximos parágrafos, apresentaremos uma breve análise de cada uma das LDBs, com base nas leituras de Segabinazi (2011), visando compreender como essas legislações refletiram os diferentes momentos históricos e suas concepções de ensino.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação brasileira é originária de décadas de discussão, entraves e pressão da sociedade a respeito da necessidade de haver políticas públicas para o ensino [...]. Com a aprovação da primeira LDB, em 1961, finalmente parece ter-se alcançado na lei a democratização do ensino, afinal seus artigos espelham a expansão e descentralização do Ministério da Educação, conferindo aos órgãos estaduais e municipais mais autonomia (Segabinazi, 2011, p. 32-33).

Mesmo a autora reconhecendo que há pontos positivos na LDB de 61, principalmente ao se referir à descentralização e abertura para os sistemas estaduais e municipais, a mesma reconhece que existem muitos limites práticos nessa descentralização, ao dizer, por exemplo, que: “A questão é conseguir que as escolas e redes de ensino mobilizem seu corpo docente, senão suas secretarias, para pensar projetos políticos pedagógicos flexíveis e adequados às peculiaridades regionais”(Segabinazi, 2011, p. 34). Afinal, conforme ela destaca, o que ocorre na prática são: “[...] cópias e mais cópias de programas institucionalizados por livros didáticos, exames vestibulares, agora delineados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) [...]” (Segabinazi, 2011, p. 34). Dessa forma, mesmo almejando currículos mais flexíveis, a aplicação da LDB/61 ficou bem abaixo das expectativas. A autora evidencia que a liberdade concedida às escolas acabou gerando, na prática, poucas inovações, prevalecendo o uso indevido de materiais prontos.

Outra curiosidade sobre a LDB/61, quando focada no nível médio, é que a partir dela se “[...] institui três modalidades: o secundário, o técnico e o magistério [...], o ensino de grau

médio pauta-se, principalmente pela formação de [...] técnicos e profissionais do magistério para atender à demanda do mercado de trabalho [...]” (Segabinazi, 2011, p. 35). Ao verificar isso, a autora discorre que apesar desse discurso de descentralização, a lei reforça um modelo de ensino voltado para uma profissionalização muito adiantada, principalmente por meio desse ensino técnico e do magistério que comprometeu uma formação mais ampla e crítica, especialmente no campo da literatura. E essa nova categorização do grau médio não ficou apenas alheio a ele, pois ocasionou forte influência no ensino superior também, no qual:

Amarra-se outra vez um conjunto de disciplinas para o ingresso ao curso superior [...] ressalvadas as exceções, se percebe a expansão dos cursos técnicos [...] e até mesmo o aproveitamento de experiência para suprir a deficiência no magistério, proletarizando cada vez mais a profissão docente (Segabinazi, 2011, p. 35).

A crítica da autora está em torno de que, a lei, ao privilegiar essa rápida inserção ao mercado de trabalho, contribuiu para a desvalorização e empobrecimento da formação docente, o currículo e o papel do professor. E quando nos referimos ao ensino de literatura isso se mostra mais evidente, pois há esse afastamento das áreas voltadas às humanidades, influenciando negativamente a construção de uma prática pedagógica voltada à leitura crítica e de valorização estética da literatura.

Uma década após a LDB/61, cria-se uma nova LDB, promulgada em 1971. Esta nova lei está situada em um contexto “[...] econômico e capitalista em expansão, com forte presença da indústria estrangeira se instalando no Brasil, necessitando de mão-de-obra e de consumo para suas máquinas [...]” (Segabinazi, 2011, p. 35). A autora evidencia que esta LDB reformula o ensino secundário, transformando-o em ensino técnico e profissionalizante de modo geral, independente de ser escola técnica ou não, e o ensino obrigatório passou de quatro para oito anos. A autora destaca ainda que:

Subordinada aos investimentos de capitais estrangeiras, e seus ideais, outra vez nos deparamos com os traços coloniais de educação. A tão desejada reforma de dos intelectuais da Escola Nova foi adiada e a escola traçou outros caminhos para a história da educação brasileira, reforçando o poder das elites e deu continuidade a inércia paralisante do pensamento, desqualifica a capacidade intelectual do povo brasileiro, evidenciando ainda mais, seu vínculo com o poder e com a ideologia opressora desse país (Segabinazi, 2011, p. 38).

É importante mencionar que além dessa forte influência estrangeira, o contexto brasileiro se encontra em Regime Militar, caracterizado por um período de forte alienação dos ideais políticos militares e supressão das literaturas, ou seja, a Literatura, nesse cenário, perdeu espaço enquanto disciplina formativa, sendo desvalorizada frente às exigências do mercado econômico, político e ideológico. E a profissionalização dos cursos de Ensino Médio e a

ausência de preocupação com a formação crítica dos alunos refletiram negativamente na forma como a literatura passou a ser tratada. Apesar do que foi apresentado, a autora deixa claro que:

[...] a LDB/71 foi a principal reforma da educação no Brasil desde o período colonial. Percebemos que os objetivos e programas foram claros a respeito do que se desejava com a educação brasileira, a qual sempre precisou correr atrás para superar o quadro de subdesenvolvimento e precariedade na formação de profissionais, de quadros intelectuais e políticos e, até hoje, de pesquisadores (Segabinazi, 2011, p. 44).

Isso significa dizer que, mesmo não se alcançando o nível ideal de educação, esta LDB garantiu uma institucionalização educacional pelo período que prevaleceu, até que se pensassem em preencher as lacunas deixadas por ela. E é pensando justamente nessas lacunas que se promulga uma nova LDB, de 1996, perdurando até os tempos atuais. Partindo desse princípio, Segabinazi (2011) estabelece que:

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, é fruto de uma longa discussão, a qual já tem antecedentes antes mesmo da primeira LDB, em 1961. Seu advento, em parte, foi apenas a regularização de currículos e atividades que já vinham sendo exercidas em âmbitos administrativos e acadêmicos ; e, em parte gerou obrigações e resolveu impasses na educação brasileira (Segabinazi, 2011, p. 58).

Apesar de a LDB/96 ter trazido avanços como a ênfase na formação docente e na flexibilização curricular, na prática, sua implementação encontrou muitas resistências e dificuldades. A lei reforça a importância das licenciaturas e do papel pedagógico da universidade, mas, segundo a autora, o curso de Letras ainda falha ao manter um modelo de ensino centrado na História da Literatura e em práticas pouco dialogadas com a escola básica. A LDB/96 aponta para a necessidade de uma maior articulação entre ensino médio e superior, entretanto, esse diálogo é frágil e quase inexistente na realidade. Mesmo assim, a autora destaca que:

Polêmicas e idealismos à parte, a verdade é que esta lei foi a primeira a apresentar-se sob aspectos mais globalizantes, intervindo e constituindo de fato relações mais abrangentes entre as instâncias do ensino e valorização do magistério. E, se até hoje tem gerado mudanças é porque talvez os gestores da educação tenham finalmente reencontrado o caminho do diálogo com os segmentos da sociedade que diretamente se beneficiam com ela: pais, pesquisadores e discentes, o que até bem pouco tempo era quase impossível de ser observado (Segabinazi, 2011, p. 58-59).

Além dessa abertura maior para o diálogo, a LDB/96 representou uma profunda reformulação da educação básica brasileira, estabelecendo diretrizes mais flexíveis e democráticas para a organização do ensino. A nova lei consolidou a educação básica como um direito de todos e um dever do Estado, dividida em etapas bem definidas, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil passou a ser ofertada pelo

sistema público, o ensino fundamental teve a obrigatoriedade de matrículas a partir dos seis anos de idade, bem como a ampliação dos oito anos para nove anos de ensino. Em relação ao ensino médio, a educação ofertada passou a ser baseada em “competências que dessem condições aos jovens progredir no trabalho e em estudos posteriores, revitalizando as ciências humanas e retirando a carga disciplinar orientada pelos exames vestibulares” (Segabinazi, 2011, p. 60).

Vale destacar aqui que o que traz maior validação para essa nova estruturação da educação básica, amparada pela LDB/96, são a criação de diretrizes curriculares para guiar o ensino. Diante disso, a autora nos apresenta que:

Foram criadas em 1998 as diretrizes curriculares nacionais para todos os níveis do ensino básico: infantil, fundamental e médio e, logo a seguir, foram publicados os parâmetros curriculares para estes níveis. Todos os documentos foram frutos de discussões em comissões. Inclusive, alguns deles foram revisados, havendo alterações e aplicações, é o caso Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio+ (PCNEM+), em 2002, e a inserção de capítulos nestes mesmos documentos em 2006 (Segabinazi, 2011, p. 60-61).

Importa dizer que algumas das maiores conquistas para a educação no século XX foram de fato a LDB/96 e as diretrizes curriculares que se baseiam a partir dela e, permanecendo até os dias de hoje com sua forte influência. Como já mencionado, a LDB/96 ainda se encontra vigente, porém em se tratando das diretrizes curriculares, podemos apresentar como referência ao século XXI um novo documento regulamentador para a educação brasileira, que enfrenta ainda embates e tenta conquistar seu espaço como uma referência. Este documento, nada mais é do que a Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017 e complementada em 2018 com parte referente ao Ensino Médio, que tem como tendência enfatizar o ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades. Não discutiremos este documento, bem como as outras diretrizes neste momento, pois serão melhores debruçadas nos capítulos adiante quando iniciarmos as discussões sobre diretrizes e legislações, pensando no ensino da literatura. Entretanto, para nos situarmos em relação a esses últimos séculos discutidos neste tópico, ao pensarmos em ensino de literatura, Ipiranga (2019) nos diz que existem discursos atrelados ao “literário” e ao “ensino de literatura”, desse modo, a autora especifica que:

Os textos literários representam um repositório dos saberes experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem. Neles, desenham-se comportamentos, perfis, modos de vida que nos descortinam os processos, muitas vezes tortuosos, de ‘ocupação’ humana e oferecem subsídios para refletir sobre nosso presente e as condições em que pretendemos colocar nosso futuro (Ipiranga, 2019, p. 107).

Ao fazer tal colocação, a autora nos quer dizer que isto é o campo literário. Quando se verifica essa potencialidade, o literário sai da esfera artística e adentra o campo pedagógico,

passando então a se situar como ensino de literatura. Esse processo se caracteriza por uma formalização de matéria da arte para matéria didática, obtendo então uma seleção de abordagem metodológica e conteúdos específicos. A autora continua ainda, ao mencionar que: “Ao mudar de instância de atuação, a literatura ganha objetivos: formar leitores despertos e competentes, agilizar a compreensão de outros conteúdos, ampliar a formação para o emprego etc” (Ipiranga, 2019, p. 107).

Vale destacar ainda que o ensino de literatura sofreu com todas essas transições, e mesmo consolidada ao longo de séculos pelo que se chama de tradição literária, a disciplina de literatura passou, em sua trajetória escolar e acadêmica, por complexos processos de revisão. Esses processos buscaram avaliar o real impacto de seu ensino e propor mudanças tanto nos modelos de aprendizagem quanto na seleção dos conteúdos abordados, visando “reconfigurar o ensino a fim de adaptá-lo ao novo modelo de sociedade que se desenha: informatizada, ágil, fragmentada, imagética” (Ipiranga, 2019, p. 107). E é isso que as LDBs, as diretrizes curriculares e a própria BNCC tem tentado fazer, reconfigurar esse ensino. Porém, o que se tem analisado é que na tentativa de reconfigurar este ensino, atentando para o ensino de literatura, é que há uma crescente fragmentação do mesmo. Diante de tal achado, os pesquisadores apresentam uma constante narrativa de que o ensino de modo geral, mas também voltado para o campo literário tem se situado em uma crise do ensino de literatura. Diante disso, importa verificar de que forma esta crise vem ocorrendo, caso este que será desenvolvido no tópico seguinte.

2.2 A chamada crise da Literatura

Rotineiramente, costuma-se, “dos altares acadêmicos”, olhar para o ensino básico com certa superioridade, apontando os erros e acertos cometidos. Partindo desse pressuposto, Tardif (2012, p. 270) evidencia:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para "aplicarem" esses conhecimentos.

Para o autor, esse modo de pensar o ensino é visto como uma simplificação das relações entre teoria e prática, desconsiderando que o ensino é um processo complexo e que a prática docente envolve muito mais do que a aplicação de teorias. Ao mencionar o modelo aplicacionista, aponta que esse não valoriza os saberes docentes, que são construídos em

contextos específicos e mediante experiências concretas. Supõe-se então que, muitas vezes, o que ocorre na Educação Básica nada mais é do que uma consequência das falhas no Ensino Superior. Sendo assim, ao analisar o ensino de Literatura, podemos verificar na academia as possíveis causas. A partir disso, é possível considerar que:

É uma verdade e um lugar-comum dizer que a maior função dos cursos de Humanidades (Letras e Ciências Humanas) é a função crítica. As Humanidades são o lugar onde a sociedade critica a si mesma, onde se estimula o senso crítico dos alunos etc. [...] Da Universidade, esperam-se críticas, mas também propostas. E é nesse ponto que verificamos certo comodismo, e até mesmo certa arrogância na conduta dos professores universitários [...] (Zilberman, 2006, p. 19).

A autora ressalta a importância de discutir o ensino e suas problemáticas, mas sendo necessário parar de apenas teorizar para propor possíveis soluções. Reconhecendo a necessidade dessa prática, ao pensar no ensino de Literatura, Antunes (2015, p. 4) discorre, apresentando outro fator para a discussão:

Como a herança humanista mantém a literatura nos currículos, professores de Português que não leem são obrigados a repetir o bordão da importância da leitura e são levados a impor a leitura de obras que eles próprios desconhecem, ou conhecem apenas indiretamente, sem que as tenham experimentado enquanto produto estético.

Ou seja, continuamos reproduzindo os discursos acadêmicos, sem compreender a respeito do que eles falam. Como poderia um professor convencer o seu aluno sobre a importância de estudar Literatura, sem cogitar compreender ele mesmo a real importância desse ato? A conclusão não poderia ser outra: “À vista das questões expostas [...], à crise de seu ensino e à precariedade na formação dos professores, é preciso refletir sobre a maneira de se conduzirem as práticas de leitura em sala de aula para salvar a literatura de seu desaparecimento iminente enquanto disciplina” (Antunes, 2015, p. 10). Portanto, muitas vezes a problemática não está somente em torno do aluno, mas na base de sua formação, ou seja, no próprio professor.

Sendo apenas um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, focada no ensino da “Gramática”, a Literatura torna-se, na maioria das vezes, um mero desdobramento dessa. Pensando nisso, Cosson (2020) aponta que abordar a Literatura dessa forma está intimamente relacionada ao tipo de paradigma que se adota para ensinar Literatura, neste caso, o *paradigma moral-gramatical*, mencionado pelo autor, que funciona como uma abordagem tradicional do ensino de Literatura que subordina o texto literário a finalidades relacionadas ao aspecto moral ou normativo e o uso da gramática normativa como eixos centrais. Nesse paradigma, o valor da obra literária é reduzido à sua capacidade de transmitir ensinamentos éticos ou de exemplificar regras gramaticais, desse modo:

No caso do ensino da língua, os textos literários são, por um lado, tomados como modelos de escrita, determinando que suas estruturas composicionais e estilísticas sejam reproduzidas pelos alunos; por outro lado, são modelos de correção gramatical e uso adequado da língua, servindo de fonte autorizada para determinar o emprego certo ou errado de palavras, expressões e estruturas sintáticas, como se observa nos livros de gramática normativa (Cosson, 2020, p. 24).

Sendo assim, quando falamos da Literatura como um fragmento, e não uma disciplina integral, todo seu ensino organiza-se por meio de extratos, já que os alunos não conhecem de fato a complexidade de uma obra literária na sua totalidade. Pensando nisso, podemos citar o livro didático como uma peça central na propagação dessa fragmentação, considerando que muitas vezes limita a experiência estética e interpretativa dos estudantes, reduzindo a Literatura a um conjunto de datas, estilos e autores canônicos. Rodrigues (2006, p. 133-34) apresenta que, ao pesquisar sobre a escolarização da Literatura no livro didático, identificou que:

[...] o texto literário continua sendo usado como pretexto para o estudo de conteúdos gramaticais, ortográficos, para a aquisição do sistema de escrita, enfim, para o estudo daquilo que não é literário. Para atingir tal fim, o texto literário é descaracterizado, perdendo sua especificidade de linguagem artística. A necessidade da leitura de textos curtos, em decorrência da organização do tempo escolar ou da fase de desenvolvimento cognitivo dos alunos, faz com que o processo de transferência de texto para as páginas do livro didático se constitua de adaptações, cortes, supressões e mudanças de palavras e ilustrações que desvirtuam o sentido da obra.

A autora evidencia, por meio de suas falas, que esse modo como a escola apresenta os textos literários pode influenciar a relação dos alunos com a leitura, e dificilmente isso se dará de uma forma positiva. Afinal, a leitura de fragmentos ou a transposição dos textos para formatos didáticos, embora práticos e comuns, muitas vezes descontextualizam a obra, enfraquecendo sua riqueza estética e interpretativa, pois:

[...] a leitura de um fragmento do texto não é igual à leitura do livro em sua totalidade e, mesmo quando é apresentado o texto inteiro, a mudança de suporte impõe uma outra relação. Desse modo, as práticas de leitura literária do cotidiano não se assemelham às práticas de leitura escolar, mas estas últimas podem ter influência sobre a primeira, impondo práticas de leituras escolares “aceitáveis” para esse gênero. No entanto, tais práticas, muitas vezes, afastam os alunos dos livros de literatura, quando se espera que a escola os aproxime (Rodrigues, 2006, p. 132).

Vale mencionar ainda que, além dos aspectos gramaticais, outro fator que ganha grande destaque nesses fragmentos é um estudo pautado em aspectos do contexto histórico, sendo assim:

A história da literatura centrada no nacionalismo literário ainda é de longe a perspectiva dominante no ensino de literatura, desdobrando-se em sequência temporal numa lista de autores e obras cânones do português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas (Rezende, 2013, p.101).

Tal colocação nos faz refletir a respeito do real objetivo do ensino de Literatura, pois, de acordo com teóricos da área, na verdade o que ocorre está bem longe de ser o ideal. Partindo dessa constatação, a autora continua afirmando que o que acontece na realidade é “que se pretende ensinar algo sobre movimentos estéticos e estilos de época, seguindo-se uma determinada linha do tempo, dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto” (Rezende, 2013, p. 102).

Cosson (2020), na sua obra *Paradigmas do ensino de Literatura*, afirma que antes de cogitarmos analisar ou criticar o ensino de Literatura, é preciso identificar qual paradigma é adotado pelos docentes. Ele, então, nos apresenta muitos paradigmas, porém o que mais se tem visto nas aulas da Educação Básica nas últimas décadas seriam os paradigmas “moral-gramatical” e “histórico-nacional”. No primeiro, a “literatura é um corpo de obras dadas pela tradição, o que equivale a dizer que são textos que pertencem a um passado valorizado como referência para o presente em termos de idioma e cultura escrita” (Cosson, 2020, p. 21-22); já, em relação ao segundo, o “que importa aqui é menos o valor estético que a obra possa ter e mais o seu aspecto documental ou testemunhal de uma brasilidade que preexiste até mesmo à independência política do país” (Cosson, 2020, p. 44).

Outro fator a se considerar é que o ensino de Literatura, assim como a educação em geral, é marcado por uma distribuição desigual, refletindo as divisões de classe presentes na sociedade. A estrutura educacional tem a tendência de privilegiar as classes dominantes, enquanto limita o acesso das classes populares ao conhecimento. Saviani (1999, p. 17) aponta que “a educação [...] se converte num fator de marginalidade já que sua forma específica de reproduzir a marginalidade é a produção da marginalidade cultural, especificamente escolar”, ou seja, do modo como está organizada, a educação, em vez de promover a igualdade, tende a contribuir para a manutenção da divisão do trabalho e as desigualdades entre as classes sociais. Por isso, existe um reconhecimento de que, por um longo período, a produção e apreciação da literatura esteve favorável a grupos que detêm certo poder e influência, logo, Zilberman (2008, p. 15) aponta que:

[...] como a escola destinava-se sobretudo às elites, tratava-se de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula. Quando se expandiu a escola brasileira, na esteira do processo de modernização da sociedade, associada à industrialização, à migração do campo para a cidade e ao crescimento da população urbana, aquela resposta mostrou-se insuficiente. Os novos contingentes não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária, a quem cabia apresentar, talvez pela primeira vez.

Parece lógico dizer que o ensino de Literatura nunca fez parte da realidade das classes populares, sendo justificável que resulte daí alguns problemas. Pode parecer uma tentativa, nada

sutil, de imposição de um estilo de vida, do qual a grande massa nunca fez parte. Além dessa propagação de uma norma padrão, dita culta, acerca do uso da Língua Portuguesa. Aproveitando desta fala, é válido recorrer aos escritos de Bagno (2007) quando este menciona que a escola, com sua ideologia de certo e errado, do culto e do popular, acaba introduzindo o aluno em um campo de batalha, no qual já entra como perdedor, pois:

A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais. Assim como, no curso do tempo, tem se falado da Família, da Pátria, da Lei, da Fé etc. como entidades sacrossantas, como valores perenes e imutáveis, também a “Língua” foi elevada a essa categoria abstrata, devendo, portanto, ser “preservada” em sua “pureza”, “defendida” dos ataques dos “barbarismos”, “conservada” como um “patrimônio” que não pode sofrer “ruína” e “corrupção” (Bagno, 2007, p. 149).

Para o autor, a imposição da norma padrão, ou Gramática Tradicional, como assim denomina, foi apropriada como uma ferramenta de manutenção das desigualdades sociais, reforçando estruturas de poder que privilegiam as elites culturais e econômicas. E, assim como a norma padrão, a Literatura ensinada nas escolas tende a refletir valores e referências das elites culturais. Bagno (2007), focando em questões da Sociolinguística, deixa explícito que grupos periféricos e não urbanizados tendem a sofrer as consequências desse processo de imposição da língua, refletidos também no cânone literário que, muitas vezes, é tratado como fonte exclusiva de conhecimento literário, privilegiando obras que perpetuam uma visão eurocêntrica e urbana, distantes da realidade de classes populares.

Além desta distinção de classes, outro fator que podemos destacar para corroborar a discussão de crise do ensino de Literatura é que, quando falamos de Literatura, a problemática da leitura não está alheia a ela, mas correlacionada: “O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura [...]. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta avizinhar-se a um objeto tornado estranho no meio escolar” (Zilberman, 2008, p. 18).

O que costuma ocorrer é um afastamento do professor, e mais ainda do aluno, da obra literária, ou seja, o docente enfatiza informações desconexas sobre o autor e o texto, mantendo certa distância com a obra literária na sua integralidade. Reproduzindo as informações obtidas, o aluno não é de fato um leitor em primeira mão, ele não cria intimidade nem com a obra e muito menos com outros aspectos mais complexos, como os que envolvem o contexto de produção delas.

Em algum momento, o professor apresentará informações que dizem respeito a estrutura formal, histórica ou mesmo sobre questões particulares do autor ao aluno. “É verdade que o

sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento [...]. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fim*” (grifos do autor, Todorov, 2009, p. 31). Portanto, o docente precisa estar familiarizado com as obras literárias, na ilustre tentativa de guiar seus alunos para uma prática leitora mais significativa.

Assim, antes de informações históricas, culturais, estéticas, o aluno precisa mergulhar de cabeça na obra literária, adquirindo todo o conteúdo contido na obra, podendo, então, dialogar com outras informações, confrontando-as com suas primeiras impressões e inquietações a respeito do conteúdo com o qual está interagindo. Neste sentido, não somente a obra ou o autor, mas professores e alunos ganham vida de fato. Todorov (2009, p. 36) assegura que:

[...] a abordagem interna (estudo das relações dos elementos da obra entre si) devia completar a abordagem externa (estudo do contexto histórico, ideológico, estético). O aumento da precisão dos instrumentos de análise permitia estudos mais agudos e rigorosos; o objetivo último, porém, permanecia a compreensão do sentido das obras.

Contrastando essa perspectiva do autor com o que conhecemos do ensino de Literatura, podemos afirmar que existe certo esvaziamento do ensino de Literatura na educação, pelo menos no seu sentido primordial, de humanizar.

Reforçando isso, Antunes (2015) afirma que, em uma tentativa de manter a disciplina nos currículos escolares, foi necessário fragmentá-la enquanto disciplina. “De um lado, há tentativas de instrumentalizá-la, isto é, de usá-la para outras finalidades, como o ensino da História, da cultura; de outro lado, de vinculá-la a outras formas de arte e conhecimento, como o teatro, a música, o cinema” (Antunes, 2015, p. 6). Tal fato corrobora com a perspectiva de que a Literatura realmente está em crise, e que medidas precisam ser tomadas.

2.3 A importância da leitura de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental

Nesta seção abordaremos a importância da leitura de textos literários no Ensino Fundamental, especificamente nos anos finais, destacando seu papel na formação dos estudantes e no desenvolvimento e amadurecimento das suas habilidades de leitura e interpretação. Para isso, serão utilizadas referências que discutem a relevância da Literatura na escola e as estratégias para o ensino de textos literários, além de refletir sobre a escolha de obras literárias e de que forma elas podem ser apresentadas e utilizadas por alunos dessa etapa de

ensino, visando tornar a leitura significativa para eles, além de explorar os desafios da inserção da Literatura na escola e sua função na formação leitora.

Diante disso, serão realizados alguns movimentos nesta seção para melhor explorarmos as discussões em torno da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo de uma problematização a respeito da crise do ensino, verificada por meio das discussões de Zilberman (2012), demonstraremos as contradições da escola na sociedade atual quando esta parece querer ser o principal local do conhecimento, mas que historicamente excluiu uma considerável parcela de seu acesso. Além disso, será apresentada e defendida a importância da leitura literária, bem como sua definição e os problemas do ensino de Literatura na escola, explorando experiências que parecem fazer sentido nos anos finais do Ensino Fundamental.

É muito recorrente surgirem discussões em torno do ensino de Literatura, principalmente quando abordam que este é meramente um mecanismo de ensino e propagação das regras gramaticais da língua materna. Porém, Silva (2020, p. 75-76) nos apresenta que, na verdade:

No que tange especificamente às práticas de ensino de literatura, observo que é menos frequente a abordagem do texto literário como pretexto para a apreensão das regras gramaticais, no entanto, outros fatores como: a seleção de obras para leitura na escola, focadas no estudo de autores canônicos; a abordagem do texto literário sem consideração à sua natureza intertextual e plurissignificativa e o uso de fragmentos em detrimento da leitura integral da obra ainda são problemas que permeiam a discussão, assinalando que ainda há muito a se debater sobre o uso do texto literário em aulas de leitura.

Dessa forma, mesmo havendo avanços na compreensão do papel do texto literário em sala de aula, as práticas ainda se mostram limitadas pelas concepções tradicionais que diminuem a Literatura como um objeto de estudo desvinculado de suas dimensões estética e formativa. Logo, é necessário repensar o modo como a leitura literária é inserida no cotidiano escolar, priorizando que o aluno tenha acesso à experiência literária em sua plenitude, construindo um espaço de reflexão, imaginação e construção de sentidos. Essa mudança implica não apenas rever a seleção das obras e os métodos de leitura, mas também reconhecer a Literatura como prática de linguagem e de mundo.

Ao refletirmos sobre a discussão da seção anterior, envolvendo a crise no ensino de Literatura, não podemos deixar de assumir que há uma crise da leitura em torno disso também, mas precisamos situá-la em um contexto específico, como a escola, por exemplo. Ou seja, há uma crise da leitura no ambiente escolar. Zilberman (2012) nos relata que a discussão em torno da crise da leitura é antiga, partindo de meados da década de 1970, momento em que o Brasil passava por uma série de transformações sociais, principalmente culturais. A autora discute

que, neste momento da história, é recorrente a discussão em torno da valorização da leitura de Literatura contida nos livros.

Como parte da valorização da leitura, valorizava-se a produção e o consumo de livros. Sendo assim, nascia uma preocupação em torno do fato de que a população, principalmente os mais jovens estudantes, não buscavam nem consumiam livros. É possível perceber que, nesse período, a preocupação e a valorização da leitura e do consumo de livros pode se confundir em certos momentos com os interesses econômicos desse novo comércio. Em função desse cenário, é intensificada a tarefa da escola de trabalhar e despertar o gosto pela leitura, principalmente pela leitura de livros, considerando que ela seria o espaço mais apropriado para trabalhar a problemática. Desse modo, Zilberman (2012, p. 16) destaca que:

A tentativa de resolução dessa nova dificuldade é dada pela intermediação da escola, espaço à primeira vista neutro, vale dizer, menos comprometido com atividades comerciais e lucrativas. Contudo, essa decisão acaba por determinar um resgate singular da pedagogia, em que o papel coercitivo exercido sobre a criança pelas instituições encarregadas de educá-las é discretamente omitido.

O interessante neste excerto está em pensar que, se nosso país estava passando por uma reformulação cultural, seria natural pensar na reeducação dele. Ou seja, a escola seria o melhor lugar para se moldar o novo cidadão brasileiro, baseado no novo contexto vigente. A autora nos diz ainda que essa necessidade precede à década de 1970, porque nasce já na segunda metade do século XVIII, com os iluministas e a reformulação do pensamento humano baseado na razão e desvalorização de costumes arcaicos: “A prática da leitura foi ostensivamente promovida pela pedagogia do século XVIII, pois facultava a propagação dos ideais iluministas que a burguesia ascendente desejava impor à sociedade, esta dominada ainda pela ideologia aristocrática herdada dos séculos anteriores” (Zilberman, 2012, p. 17). É dessa forma então que:

Os iluministas inauguram, de um lado, o racionalismo contemporâneo que confere à ciência uma importância até aí desconhecida por ela; de outro lado, uma ideologia da leitura, baseada na crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem-sucedida escalada social. Dessa maneira, o ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que ele começa a frequentar a escola e aprender a ler (Zilberman 2012, p. 17).

A partir daí nasce o discurso favorável às ciências e à leitura, que coincidem com o surgimento da escola moderna. A autora destaca ainda que pode parecer bem favorável para os novos estudantes esse maior destaque para a leitura, principalmente na escola moderna, porém, mesmo ela sendo um “mediador privilegiado das relações do eu com o mundo, esse ato pode vir a exercer um papel coercitivo” (Zilberman, 2012, p. 20). E ao apresentar esse papel coercitivo, os sujeitos vão sendo moldados para seguir os padrões que a eles são impostos, e a

escola acaba se tornando um grande propagador desses padrões. Dessa forma, a autora nos convida a refletir que antes de pensarmos em discutir sobre a leitura, sua crise, e o papel dela na nossa formação humana, precisamos assumir “uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, de outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista” (Zilberman, 2012, p. 20).

Portanto, a autora nos mostra que a ideologia em torno da educação é parte do surgimento da sociedade burguesa, carregada de contradições. Entre elas, a de apresentar um discurso iluminista e racionalista que valoriza o conhecimento enquanto a escola, por si só, nada mais é do que um lugar de coerção para formação de mão-de-obra. Parece haver então, uma desarmonia entre o preceito e a prática, entre uma pretensa escola progressista e suas práticas na sociedade de classes. Para Antunes (2009, p. 193), tal atitude se justifica pelo fato de que:

Tal acesso à informação representa, sobretudo, o exercício da partilha do poder, o qual acontece muito precariamente sem a correspondente partilha do acesso à escrita. Basta pensar em todas as oportunidades das quais os "não leitores" são excluídos: o analfabeto pleno, o analfabeto funcional, isto é, o alfabetizado afastado da prática da leitura. Todos esses "não leitores" são, preferencialmente, candidatos a estarem, de maneira mais ou menos profunda, "imersos" no mundo, de cabeça encoberta, sem "olhos" para ver determinados tipos de objetos. Sem saber muito do que se passa à volta de si, costumam ter apenas restritas possibilidades de poderem intervir no curso de suas vidas e dos grupos em que atuam.

Considerando isso, Zilberman (2012) especifica que devemos considerar uma ideia da leitura como um campo que não pode ser levado como neutro, além disso nos mostra que a discussão de sua crise é parte de um discurso mais amplo, próprio das "impossibilidades" próprias do capitalismo.

Para Paulo (2021), mesmo não assumindo a terminologia “crise”, a problemática em torno da leitura e ensino de Literatura está intimamente ligada ao ambiente escolar, já que há sim um público grande de leitores em meio aos estudantes. O problema real é que esses não costumam ler o que se relaciona à escola, como os clássicos, por uma aversão criada aos modos de leituras experienciados nela. Então, é fora dela que se busca um refúgio nas leituras dos *bestsellers*, *fanfictions* e outras formas de produções literárias populares e modernas.

A autora evidencia ainda que precisamos nos atentar para a trajetória do estudante, as etapas de seu desenvolvimento e de que forma ocorre a experiência da leitura literária no decorrer dos anos que o estudante permanece na escola. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, eles costumam ter um acesso vasto aos livros e um costume assíduo à leitura; nos anos finais, entretanto, quase não se tem mais contato com textos literários e no Ensino Médio o foco primordial são os vestibulares e o estudo dos períodos literários (Paulo, 2021).

A autora reforça que, apesar de nos anos iniciais do Ensino Fundamental, haver de certa forma esse grande contato com a leitura, “durante essa etapa, a leitura passa por um caminho unilateral em que a heteronomia prevalece. A criança tem contato com os textos literários selecionados pelos seus tutores, seguindo as regras colocadas pelos outros, com poucos questionamentos e maior obediência” (Paulo, 2021, p. 28). Sendo assim, é possível que o momento ideal para trabalhar o desenvolvimento da leitura literária seja nos anos finais, pois:

[...] nos anos finais do ensino fundamental, o jovem reconstrói seu universo interno e cria relações com o mundo externo. Nessa nova fase, o contato pessoal com os livros faz com que a autonomia literária seja desenvolvida, uma vez que tais indivíduos têm a possibilidade de refletir criticamente sobre as questões colocadas e que sugiram mudanças, se julgarem interessantes (Paulo, 2021, p. 28).

Nos anos finais do Ensino Fundamental há um amadurecimento nos alunos, uma autonomia sobre o que ler. Há, nesse período, uma série de mudanças na vida dos alunos, começando por questões mais pessoais e biológicas, como a entrada na puberdade, até mesmo a descrença em tudo o que lhe é passado na escola: “E nesse turbilhão de emoções, muitas vezes a leitura é um dos primeiros hábitos a ser deixado para trás” (Paulo, 2021, p. 29). E, quando se trata da leitura de Literatura clássica, esta não lhe desperta interesse, ainda mais “em uma sociedade em que a vida dos indivíduos está cada vez mais integrada à tecnologia, nesse período, surgem novas possibilidades e novos espaços de leitura [...]” (Paulo, 2021, p. 29).

Apesar dessas novas possibilidades serem muito mais atrativas, elas não costumam abarcar a complexidade da leitura literária, afinal, conforme Cosson (2021), a leitura não pode ser entendida meramente como um ato desprezioso de puro prazer, existe uma complexidade maior por trás dela.

Para Paulo (2021), essa complexidade pode ser um obstáculo, pois os livros começam a perder o encantamento e passam a ser vistos como meios para o desenvolvimento de atividades obrigatórias. Sendo assim, é, a partir da mediação do professor que poderá ser trabalhado o gosto pela leitura, principalmente dos clássicos. Não basta ofertar as obras literárias, é preciso saber de que forma elas podem ser abordadas, afinal:

[...] através da mediação, o docente tem a chance de trabalhar com entraves que podem distanciar os discentes da leitura, como a linguagem, a ficção presente no texto literário, o horizonte de expectativas do leitor, a sua subjetividade e o texto em si. Especialmente no caso dos clássicos, esses obstáculos podem, em muitos casos, impor barreiras que, sozinhos, nossos alunos nem sempre conseguem transpor, seja por falta de compreensão de seus “códigos” (entendidos aqui como as regras que regulam o jogo da leitura entre autor-obra-leitor) ou simplesmente por falta de interesse (Paulo, 2021, p. 31).

Diante disso, o professor precisa estar atento às possibilidades de trabalho com o texto literário em sala de aula e os principais papéis que a Literatura pode desempenhar. Cosson (2010) discorre que o que se vê nos tempos modernos sobre ensino de leitura, Literatura e escrita é apenas a penumbra do que já chegaram a ser um dia, ele destaca que:

Durante muito tempo, o espaço da literatura na sala de aula era o mesmo do ensino da leitura e da escrita e da formação cultural do aluno. Nos melhores momentos dessa tradição, dedicada essencialmente à educação das elites, os alunos aprendiam a ler de simples contos infantis às obras complexas do cânone literário. Com os textos literários, aprendiam a escrever desde as primeiras letras até emular o estilo de grandes autores (Cosson, 2010, p. 56) (grifos do autor).

É possível perceber que, com o passar do tempo, passou a existir uma estratificação no ensino, de modo que a Literatura perde seu espaço central em sala de aula. Afinal, como discorre o autor, “[...] a literatura na sala de aula era a matéria com a qual se construíam os elos que formavam uma corrente entre escola, língua e sociedade – a própria essência da formação humanista” (Cosson, 2010, p. 56). Isso, segundo o autor, se deve ao fato da crescente valorização pela formação técnico em detrimento da formação humanística.

Retomando nossa discussão em torno da leitura literária no Ensino Fundamental, Silva (2020) aponta que, mesmo amparados pelos documentos oficiais vigentes, como a BNCC (2017) e os PCNs (1998), anteriormente, os anos finais do Ensino Fundamental pouco têm experimentado a leitura literária. O ensino é fragmentado e o “[...] texto literário perdeu espaço [...], quando circula, aparece exclusivamente nos livros didáticos, a sua leitura em sala de aula não está pautada na formação de um leitor literário [...]” (Silva, 2020, p. 75).

Ao evidenciar que o mais próximo que os estudantes chegam de um texto literário são os fragmentos presentes no livro didático, a autora exprime que, além de não permitirem que os alunos conheçam a obra na íntegra, esses excertos no material seguem alguns preceitos, com o objetivo de responder atividades nas quais “[...] as questões propostas geralmente [...] não exploram a construção de sentidos por parte do leitor, estão prontas, ‘fechadas’, além de, em alguns casos, preocuparem-se apenas com a seleção de informações no texto” (Silva, 2020, p. 78).

Para Cosson (2010), a fim de se obter uma experiência adequada da leitura literária, o profissional de educação precisa respeitar o espaço da Literatura em sala de aula. Segundo o autor, existem três espaços principais que não podem ser ignorados, sendo eles descritos como *o espaço do texto, o espaço do contexto e o espaço do intertexto*. Diante de tal colocação, faz-se necessário compreender como isso funcionaria na prática. Desse modo o autor especifica que:

O primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem a ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto (Cosson, 2010, p. 58).

Sendo assim, o aluno precisa conhecer a obra literária, na sua forma integral. Não é um trecho do material didático, desconectado dos sentidos da obra, que fará com que um aluno se torne um leitor de textos literários. Não há como dizer, também, que um estudante não é um leitor ou não tem gosto pela leitura de clássicos da Literatura se ele não pôde vivenciar essa experiência. Além disso, é preciso reconhecer que, assim como Silva (2020, p. 82) nos mostra: “Um texto literário precisa ser lido e experienciado em sala de aula a partir de sua dimensão dialógica, pois como linguagem, depende de interação” (Silva, 2020, p. 82).

Por esse motivo, ao garantir que essa dimensão dialógica aconteça, o professor pode proporcionar ao estudante espaço para indagações, justamente nesta fase na qual se questionam as colocações do professor, não mais como verdades absolutas, mas como colocações que podem ser confrontadas pelas opiniões construídas nas suas experimentações. Afinal, permitir que o aluno explore o texto literário “[...] significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades [...]. É papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído” (Cosson, 2010, p. 59).

Sendo assim, podemos então compreender agora o segundo espaço da Literatura em sala de aula: o *espaço do contexto* da obra, no qual se discute que: “[...] todo texto literário tem uma mensagem mais ou menos explícita, tem um desenho de mundo a ser apreendido no momento da leitura, um saber sobre essa ou aquela área que não pode e nem deve ser desprezado – trata-se do *contexto* da obra [...] (grifos do autor, Cosson, 2010, p. 62). Ter acesso integral à obra é ter acesso à informação completa, é saber que a obra foi escrita por alguém, para falar de si ou de outrem, que fala de algum lugar para/sobre outro lugar. É entender que ela está viva, se movimenta e se relaciona intimamente com quem tem acesso a ela, desse modo:

[...] é preciso considerar que a comunicação literária se dá por meio do esquema autor-livro-leitor, inserido em um contexto histórico, social e econômico. Passa pela intencionalidade do escritor, as condições de difusão da obra, a aceitabilidade por parte do leitor, cabendo ao professor a função de mediador desse processo (Batista e Carvalho, 2018, p. 90).

Para corroborar, Silva (2020, p. 87) expõe que: “A leitura literária visa à formação de um leitor ciente do mundo a sua volta, conhecedor dos problemas inerentes à sociedade. Dessa forma, um dos propósitos desse tipo de texto é a formação de um ser humano crítico”. Com

fragmentos sem sentido e informações pela metade, isso se torna cada vez mais difícil de ser realizado, portanto, para “[...] compreender o mundo através do texto literário, para isso, não basta ler resumos, fragmentos, é necessário um mergulho na obra. É crucial inserir o estudante em uma atmosfera literária” (Silva, 2020, p. 87).

Sobre o terceiro espaço da Literatura, definido por Cosson (2010, p. 64), se refere ao *espaço do intertexto*, “[...] isto é, da relação entre textos ou do reconhecimento de que um texto é sempre um diálogo com outros textos”. Isso nada mais é do que a intertextualidade, e o autor relaciona ainda que essa intertextualidade ao tratar da leitura literária pode se dividir entre duas práticas, denominadas de *intertextualidade externa* e *intertextualidade interna*, a primeira parte da experiência de leitura do aluno e como ele relaciona as leituras de dois ou mais textos, partindo da ideia de que ele carrega uma bagagem de leituras; já a segunda diz respeito ao momento em que o leitor consegue pegar uma referência dentro de uma obra que faça alusão a outros textos: “Nos dois casos, quem ativa a intertextualidade é sempre o leitor que reconhece o “parentesco” entre os textos e estabelece as conexões, mas a operação de leitura que ele realiza pode tomar dimensões distintas” (Cosson, 2010, p. 64). A diferença das duas práticas está no fato de que a primeira faz uso da memória do leitor, enquanto a segunda precisa fazer uma indicação para que isso se torne evidente.

A fim de encerrar as conceituações dadas por Cosson (2010), o autor ressalta que estes não são os únicos espaços exclusivos da Literatura em sala de aula, porém convém partir deles para que haja uma maior valorização dela. Dessa forma, o autor resume que:

Na sala de aula, a literatura precisa de espaço para ser texto, que deve ser lido em si mesmo, por sua própria constituição. Também precisa de espaço para ser contexto, ou seja, para que seja lido o mundo que o texto traz consigo. E precisa de espaço para ser intertexto, isto é, a leitura feita pelo leitor com base em sua experiência, estabelecendo ligações com outros textos e, por meio deles, com a rede da cultura (Cosson, 2010, p. 67).

Portanto, neste momento e neste espaço de discussão, almeja-se que educadores permitam que o texto e a prática da leitura literária sejam possíveis em sala de aula, principalmente se tratando dos anos finais do Ensino Fundamental.

Prosseguindo no nosso debate, Leal e Albuquerque (2010) realizaram estudos em torno dessa fase do ensino e constataram que esse público apresenta muita curiosidade em torno da leitura, porém os alunos costumam alegar que a escola desconsidera seus repertórios e apresentam leituras que ignoram seus interesses, histórias e vivências. Este público costuma buscar “[...] informações sobre a adolescência, sexo, namoro, seu próprio corpo. Os estudantes falaram sobre a necessidade de termos mais livros sobre tais temas nas bibliotecas, pois eles

gostam/gostariam de aprender mais sobre ‘essas coisas da vida’” (Leal e Albuquerque, 2010, p. 90).

O que costuma acontecer nas escolas é o seguinte: se o aluno não lê o que é solicitado nas atividades, ou mesmo clássicos da Literatura canônica, diz-se que esse estudante não possui o hábito de ler. O interessante dessa alegação é que, na maioria das vezes, quem as profere também não possui esse hábito de leitura que tanto se exige. Mesmo assim, por trás desses discursos alienados, o que se percebe de fato é que existe sim uma prática de leitura, mesmo que não seja a literária. Leal e Albuquerque (2010) reiteram que é preciso ter cuidado ao tentar trabalhar textos literários em sala de aula e saber ainda contornar a negativa dos alunos ao não se agradarem com as leituras naquele momento de sua vida. Sendo assim, as autoras destacam que:

Esse cuidado é importante se, de fato, quisermos constituir leitores. Oferecer diferentes obras, estimular leituras diversificadas desenvolver atividades em sala de aula com determinados gêneros é, de fato, imprescindível, mas desqualificar os leitores por causa de suas preferências, ou querer obrigá-los a ler em seus momentos de lazer aquilo que achamos mais importante, pode ser desastroso no trabalho de formação de leitores (Leal e Albuquerque, 2010, p. 91).

Partilhando do mesmo princípio, Batista e Carvalho (2018) reforça que não podemos desconsiderar os gostos dos alunos, pois estes estão intimamente ligados ao seu lado sensível. As autoras acreditam que existe uma relação afetiva entre o aluno e o objeto de conhecimento, e que essa relação precisa ser resignificada. Além disso, a Literatura enquanto instrumento de humanização, tem essa capacidade de “sensibilizar e desenvolver o senso estético, além do ético e político” (Batista e Carvalho, 2018, p. 89). Dessa forma, não se pode ignorar a afetividade na leitura, afinal: “Vivenciamos e sentimos primeiro, depois aprendemos intelectualmente. Por meio da sensibilidade, percebemos a realidade que nos cerca, com os sons, sabores, texturas e odores, entre outros” (Batista e Carvalho, 2018, p. 89).

E já que estamos discutindo sobre questões de afetividade, Leal e Albuquerque (2010) nos apresentam um ponto importante a se considerar na prática da leitura literária. Para as autoras, uma estratégia eficaz para promover o hábito da leitura está intimamente ligada à comunidade leitora da qual os estudantes fazem parte. Afinal, “[...] a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma boa ‘porta de entrada’ para o universo literário” (Leal e Albuquerque, 2010, p. 90). Caso os alunos não possuam esses grupos, seria interessante criar na escola espaço para que estes se integrem a algum, pois “[...] quanto mais espaços de convivência com a literatura os estudantes tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-

se como leitores assíduos do texto literário” (Leal e Albuquerque, 2010, p. 90). Desse modo, Silva (2020, p. 88) corrobora, ao expor que:

[...] o estabelecimento de uma comunidade leitora, em que a circulação de textos seja possível; consolidação da relação do aluno com a literatura, fazendo com que os alunos percebam que o literário está presente em outros textos que circulam na sociedade, alguns deles em outras manifestações artísticas, nos meios de comunicação em massa, na tradição oral; alargamento do horizonte das manifestações literárias para além do livro impresso, como a internet, chamando atenção para a hibridização que acontece nesses outros suportes; construção de repertório cultural e histórico a partir das leituras literárias; interagir com a literatura através da construção escrita, que possibilita a apropriação de estratégias de apreensão de sentidos. Associadas a essas práticas, atividades como paráfrase, paródia seriam exemplos de como é possível um diálogo criativo entre o aluno e a literatura pela via da escrita.

Dessa forma, a Literatura precisa ultrapassar os muros da escola, além de retornar para eles, no sentido de dialogar com a sociedade como um todo. A Literatura precisa estar presente na vida dos estudantes, bem como dos professores, todos os dias, e, por Literatura, as autoras englobam a arte literária como um todo, desde a mais simples e popular, até a mais clássica e rebuscada. Diante do exposto, outra possibilidade a ser integrada nesse ambiente é a discussão em torno da *leitura deleite-fruição* ou *leitura-deleite*, pois esta

[...] pode ser realizada pelo professor ou por um aluno, e pode envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia. É importante, também, que o leitor – professor ou aluno – conheça o texto a ser lido e se prepare para a leitura de modo a poder envolver os alunos nessa atividade (Leal e Albuquerque, 2018, p. 101).

Esta possibilidade permite que todos tenham esse maior contato com os textos, independentemente de serem literários ou não. Criar esse hábito contínuo da leitura garantirá o desenvolvimento da prática da leitura literária mais adiante. Dependendo da estrutura das escolas, se esta possui uma biblioteca, é essencial que se faça uso do acervo disponível. As autoras destacam ainda que:

[...] a inserção da literatura em sala de aula não pode ser algo ocasional, acidental e nem pode fazer parte de um preenchimento de tempo sem intencionalidade. O professor precisa realizar atividades constantes, planejadas, em que os estudantes tenham acesso ao texto literário, mas possam também refletir coletivamente sobre tais textos, e que esses possam ser modelos de escrita para outros textos (Leal e Albuquerque, 2018, p. 101).

Sendo assim, é preciso assumir um compromisso com a promoção da prática da leitura literária, anterior ao aluno, que seja consigo mesmo enquanto profissional de educação, pois: “[...] para proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura de textos literários [...], é preciso que os professores se reconheçam como leitores” (Leal e Albuquerque, 2018, p. 104). É essencial que muito além do gosto, seja na prática diária e/ou na autonomia e rebeldia dos

estudantes adolescentes, que novas formas de se pensar a Literatura possam ser experienciadas e desmistificadas.

Dando continuidade na discussão, Leonardo e Nogueira (2023) consideram que na Educação Básica, quando se fala dos anos finais do Ensino Fundamental, é essencial que consideremos debater sobre a construção de repertórios literários para falar de leitura literária. Para elas, é necessário verificar o que os estudantes dessa fase trazem dos anos iniciais, além de verificar o que se espera deles na etapa seguinte, o Ensino Médio. E, para melhor compreendermos os princípios do repertório literário, as autoras nos mostram que:

A faceta literária do repertório diz respeito aos modelos que a obra, de algum modo, utiliza e que já trazem consigo modos de articulação com a realidade social. Quando um modelo literário é utilizado numa nova obra – inclusive para questioná-lo – o modo como ele se articulava com a realidade social na qual estava inserido também está pressuposto, embora a obra estabeleça o seu próprio modo de articulação, condizentemente com o novo contexto do qual faz parte (Leonardo e Nogueira, 2023, p. 157).

Essa ideia de repertório, discutida e pensada para a prática da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, está diretamente vinculada à compreensão da leitura como um processo progressivo. Sendo assim, é preciso entender que o contato do aluno com a Literatura não se dá de forma isolada, afinal, se constrói com o tempo, por meio da exposição e experimentação de diferentes textos, na sua diversidade de gêneros e formas de representação da realidade (Leonardo e Nogueira, 2023).

Seguindo a linha de raciocínio, as autoras discorrem que esse princípio do repertório é levado em consideração pela própria BNCC, atual documento que rege a Educação Básica brasileira. Entretanto, consideram que a discussão seja breve demais e que não apresente subsídios suficientes para aplicação prática ao pensar os anos finais do Ensino Fundamental: “Pode-se dizer que a abordagem é excessivamente geral, de modo a não esclarecer como o aluno pode progredir nessa etapa de ensino [...]” (Leonardo e Nogueira, 2023, p. 169).

E já que se menciona a progressão, as autoras nos apontam que trabalhar a categorização do espaço no texto narrativo ao longo das etapas de ensino pode ser um ótimo exemplo desse movimento. Afinal, nos primeiros anos, os alunos aprendem a identificar e descrever os espaços da narrativa, reconhecendo-os de maneira mais concreta. Com o avanço da sua escolarização, é esperado que sua leitura se torne mais complexa, garantindo uma maior compreensão do espaço como um elemento simbólico, capaz de dialogar com dimensões sociais, históricas, culturais e pessoais. E “cabe à escola [...] preparar um percurso formativo em etapas de aprendizagem que permita ao estudante enxergar cada vez mais implicações presentes na construção do espaço narrativo [...]” (Leonardo e Nogueira, 2023, p. 162).

Logo, elas evidenciam que foi preciso se aprofundar nos estudos para verificar se essa ideia de repertório poderia abarcar aquilo que se desejava. Desse modo, elas discorrem:

[...] buscamos, na teoria literária, subsídios para ampliar a abordagem da categoria narrativa de espaço nessa etapa do Ensino Básico. Observamos que alguns pontos se apresentam como cruciais para o trabalho do professor: a distinção entre o espaço real e o ficcional; as dimensões física, psicológica e social do espaço; a possibilidade de significação simbólica do espaço físico ou seu revestimento de um caráter arquetípico; a articulação entre a categoria narrativa de espaço e as outras categorias narrativas na construção ficcional e as funções que esse elemento pode assumir; e, por fim, o trabalho discursivo que dá existência ao espaço na narrativa (Leonardo e Nogueira, 2023, p. 169-70).

Além disso, demonstram que:

[...] é importante que se pense na articulação entre esse repertório e os outros previstos para a etapa. É possível, por exemplo, explorar espaços arquetípicos no sexto ano, quando são bem-vindas as narrativas míticas, as lendas, os contos populares, as narrativas infantojuvenis de fantasia; explorar espaços sociais em crônicas e romances infantojuvenis de matriz mais realista, no sétimo; introduzir uma abordagem da dimensão psicológica do espaço no oitavo, em que o terror de Edgar Allan Poe e outros autores pode ser melhor compreendido; e reservar ao nono ano uma consolidação e aprofundamento dessas aprendizagens através de leituras mais complexas, que trazem articulações sofisticadas entre as dimensões do espaço e entre essas e as outras categorias da narrativa, como os contos de João Guimarães Rosa, Machado de Assis e Clarice Lispector (Leonardo e Nogueira, 2023, p. 170).

Partindo desse pressuposto, o professor que deseja considerar a premissa do repertório precisa também contar com uma rede de apoio no interior da escola, envolvendo não apenas o professor de Língua Portuguesa, mas também as demais disciplinas e seus respectivos docentes. Para corroborar, Antunes (2009, p. 187) destaca:

Fica evidente, pelo exame do cotidiano escolar, que as competências em leitura, compreensão e escrita não se restringem às aulas de línguas. Em geral, o professor de qualquer disciplina apoia suas aulas em textos escritos (embora alguns sejam explicados oralmente), o que é facilitado até mesmo pela indicação de um livro didático específico. Lições de história, geografia, biologia, matemática etc., para citar apenas esses, são apresentadas em gêneros expositivos, quase sempre, com imagens, quadros, gráficos, que precisam ser lidos, compreendidos, sumarizados, esquematizados, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamento dos sentidos.

Em suma, a leitura literária, compreendida aqui como uma prática progressiva, se fortalece quando dialoga com os conhecimentos históricos, geográficos, científicos e artísticos, ampliando as possibilidades de interpretação e de articulação entre o texto e a realidade. Além disso: “O que se apresenta aqui em relação ao ensino de literatura prevê um professor que seja leitor de literatura e que busque estabelecer sua leitura antes de propor a obra aos estudantes [...]” (Leonardo e Nogueira, 2023, p. 170). Portanto, além do repertório do aluno, o professor

precisa considerar seu próprio repertório como fator crucial no desenvolvimento da leitura literária em sala de aula.

Dando continuidade na nossa discussão, vale destacar aqui que a biblioteca tem se mostrado essencial no desenvolvimento da leitura literária na escola, pelo menos é assim que deveria ser. Muito além de um local onde se guardam obras literárias, a biblioteca se constitui como um ambiente formativo, no qual o estudante pode ampliar seu repertório leitor, experimentar diferentes gêneros, estilos e autores, além de construir, de modo progressivo, sua relação com o texto literário. Para tanto, Vieira e Fernandes (2010, p. 108) relatam que:

Para que a biblioteca seja, de fato, um lugar dinâmico e de uso constante da comunidade escolar e para que as práticas de leitura de alunos e professores a partir do acervo das bibliotecas sejam significativas, é preciso, em primeiro lugar, que a biblioteca seja frequentada por essa comunidade.

Ter uma biblioteca na escola por si só não é suficiente, é preciso que haja a oportunidade de usufruí-la. Uma biblioteca fechada, pouco acessível ou desvinculada do cotidiano escolar limita o contato dos alunos com a leitura literária e compromete seu potencial formativo. Permitir o uso da biblioteca nada mais é do que garantir horários de funcionamento adequados, incentivar a circulação dos estudantes pelo acervo e promover ações que tornem esse ambiente vivo, acolhedor e significativo no processo de formação do leitor. Nesse sentido, Vieira e Fernandes (2010, p. 114) destacam:

Gostaríamos de reforçar que, para que se dê o amplo acesso aos livros e o incentivo à leitura na biblioteca escolar, é importante que a leitura faça parte do projeto político-pedagógico da escola, com o envolvimento de toda a comunidade e que os mediadores procurem conhecer um acervo literário representativo. Quando falamos em representatividade queremos dizer que o acervo precisa ter qualidade e diversidade.

A maioria das escolas até possuem bibliotecas, entretanto mal fazem uso delas. Um dos motivos de tal atitude é justamente essa falta de integração no projeto político-pedagógico, ou seja, não se pensa em como aproveitá-las e fazer o bom uso dos seus espaços e acervos. Nesse sentido, “[...] é importante favorecer este acesso e procurar conhecer bem o acervo da biblioteca escolar, que deve ter livros distribuídos por programas governamentais de destaque, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)” (Vieira e Fernandes, 2010, p. 109). Campello (2010) nos explica que uma definição ideal de funcionamento de uma biblioteca escolar seria pensar nela como:

[...] um setor da escola cuidado por um profissional que, além de administrá-lo e de organizar e conservar atualizada sua coleção, desempenha papel de mediador, orientando os estudantes na escolha dos materiais, dando apoio ao trabalho dos professores e mantendo ambiências de leitura, enfim, criando um espaço acolhedor

para que os usuários explorem com segurança o conhecimento disponibilizado nas fontes de informação (Campello, 2010, p. 127).

Porém, a realidade nos apresenta um cenário bem diferente desse ideal. A precariedade dos espaços destinados à biblioteca muitas vezes constitui um entrave significativo no desenvolvimento da leitura literária. Ambientes improvisados, com acervo reduzido ou desatualizado, móveis inadequados e ausência de condições mínimas de conforto e organização acabam desestimulando a permanência dos alunos e fragilizando as práticas de leitura. Tais situações não apenas limitam o acesso aos livros, mas também comprometem a compreensão da biblioteca como um espaço formativo, capaz de promover experiências leitoras significativas no contexto escolar. Nesse sentido, Campello (2010, p. 129) nos diz que:

A verdade é que, para funcionar como um espaço que ofereça oportunidades de aprendizagem inovadora, a biblioteca precisa de ser “construída” por aqueles que querem utilizá-la. É preciso haver investimentos por parte da direção da escola, não apenas na coleção, mas, sobretudo, na equipe responsável, que deve ser preparada para trabalhar junto com o corpo docente, apoiando o professor e orientando os estudantes com base nas competências específicas que caracterizam o bibliotecário, o profissional da informação.

Já que se menciona a figura do bibliotecário e/ou profissional que atua na biblioteca, ressalta-se que a presença desse profissional qualificado é fundamental para o desenvolvimento consistente da prática literária na escola, afinal, esse sujeito detém formação específica para a organização do acervo, a mediação da leitura e a promoção de ações sistemáticas de incentivo ao contato com a Literatura. Em contrapartida, é recorrente que a gestão escolar destine à biblioteca professores readaptados, que, embora experientes em outras funções, muitas vezes não possuem formação adequada e muito menos intimidade com a leitura literária, o que pode fragilizar ou mesmo comprometer as práticas desenvolvidas nesse espaço. Nessas condições, a biblioteca corre o risco de assumir um caráter meramente administrativo ou disciplinar, afastando-se de sua função formativa e limitando seu potencial como ambiente de construção do repertório leitor e de formação do leitor literário (Campello, 2010).

Diante do que foi exposto até aqui, a biblioteca escolar reafirma-se como um elemento indispensável para a consolidação da leitura literária no Ensino Fundamental, desde que concebida como um espaço vivo, acessível e pedagogicamente orientado. Sua efetividade depende não apenas da existência física do ambiente e do acervo, mas do uso contínuo, da mediação qualificada do professor e da atuação de um profissional bibliotecário comprometido com a formação do leitor. Quando integrada ao projeto político-pedagógico da escola, a biblioteca contribui de forma essencial para a ampliação do repertório literário dos alunos, para

o desenvolvimento da sensibilidade estética e para a construção de práticas de leitura progressivas e significativas ao longo da escolarização.

CAPÍTULO 3

ENSINO E LEITURA LITERÁRIA: VOZES E EVIDÊNCIAS

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados que foram obtidos com a aplicação das entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Humaitá/AM. O principal objetivo deste capítulo, bem como o da pesquisa de modo geral, foi compreender as percepções desses profissionais da educação sobre o ensino da leitura de textos literários, suas concepções e práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no contexto escolar. Para uma melhor análise, dividimos o capítulo em dois tópicos gerais, sendo eles: *3.1 Impressões e análises gerais*; e *3.2 Categorização das falas dos entrevistados*, a fim de tentarmos identificar aquilo que buscamos com esse trabalho.

A partir das primeiras impressões que tivemos, nesta parte nos dedicamos à análise dos dados, tomando como base os referenciais teóricos estudados nos capítulos anteriores. Essa etapa buscou evidenciar em que ponto os discursos dos entrevistados convergiram e/ou divergiram com o que se obteve de dados em torno das discussões e das diretrizes curriculares, além de refletir sobre os desafios e possibilidades do ensino da leitura literária no Ensino Fundamental.

Para rememorar, a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas foi realizada com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), a qual é entendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e interpretação do conteúdo das comunicações. Inicialmente, tomamos como ponto de partida a pré-análise, etapa em que é realizada a leitura flutuante das transcrições, com o objetivo de conhecer o material e identificar recorrências significativas relacionadas ao trabalho com textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental. Em seguida, na fase da exploração do material, pudemos definir as unidades de registro e de contexto, a partir das quais se realizou o processo de codificação e agrupamento dos sentidos predominantes nas falas dos professores. Esse movimento possibilitou a construção das categorias temáticas, contemplando aspectos estruturais, pedagógicos e institucionais que atravessam o trabalho docente com a leitura literária.

3.1 Impressões e análises gerais

Neste tópico reunimos os sentidos atribuídos pelos professores às suas trajetórias formativas e às razões que os conduziram a lecionar Língua Portuguesa. As falas analisadas evidenciaram que a construção da identidade docente é resultado de um percurso bastante complexo, marcado por escolhas pessoais, experiências acadêmicas, influências institucionais e algumas situações contextuais.

Tardif (2014) destaca que esse processo de construção da identidade vai moldando a prática docente desses profissionais e como um processo de reflexão contínua vai gerando essa identidade, o que ele denomina mais precisamente de saberes docentes. Ele discorre que a prática não é meramente a aplicação de teorias aprendidas durante a formação docente, mas um espaço de constante entendimento e reformulação de conhecimentos. Diante da sua perspectiva, a prática docente envolve um diálogo entre teoria e prática, no qual o professor adapta e transforma seu saber pedagógico de acordo com as demandas específicas escolares, além das necessidades dos alunos. Esse panorama valoriza a experiência do professor como um elemento central na construção de seus saberes, reconhecendo a sua prática como um processo ativo e criativo, essencial para o desenvolvimento profissional e a inovação pedagógica. Neste sentido, o autor ressalta que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (Tardif, 2012, p. 53).

Partindo desse princípio, ao abordar tanto as motivações para a escolha da profissão quanto os aspectos da formação inicial e continuada considerados mais significativos, esse momento nos permitiu evidenciar como os professores foram construindo e constroem suas concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa e, especificamente, sobre o trabalho com a leitura literária. Dessa forma, essa análise inicial contribuiu bastante para situar as práticas pedagógicas e as dificuldades relatadas nas discussões seguintes. Mas, antes de continuarmos pensando em uma melhor organização, esse tópico foi desdobrado em três subtópicos: *3.1.1 Motivações para a escolha da docência e da área de Língua Portuguesa*; *3.1.2 Contribuições da formação inicial e das experiências acadêmicas*; e *3.1.3 Formação continuada, deslocamentos profissionais e impactos na prática*, que serão discutidos ao longo do texto.

3.1.1 Motivações para a escolha da docência e da área de Língua Portuguesa

As falas dos professores demonstraram que a escolha pela docência costuma ser feita de variadas formas, por diferentes motivações, que articulam afinidade pessoal com a área, experiências escolares anteriores, trajetórias familiares e circunstâncias institucionais. Em alguns relatos, a identificação com a leitura e com a linguagem aparecem como elemento central. A professora Rachel, por exemplo, afirma que sempre quis ser professora, destacando que a docência era sua “profissão dos sonhos” desde a infância, ainda que a escolha pela área específica tenha acontecido de maneira espontânea. De modo semelhante, a professora Clarice relata uma afinidade com a Língua Portuguesa, especialmente com a questão gramatical, indicando que essa preferência foi decisiva para sua atuação profissional, assim como podemos verificar nas falas de ambas as professoras:

Diferente de muitos colegas, eu sempre quis ser professora. Desde criança. Era a minha profissão dos sonhos. Então, eu nunca tive dúvida de que eu ia ser professora. Eu não sabia de que disciplina. Quando eu estudava, eu era muito boa nas exatas. Na verdade, eu era boa em todas as disciplinas. Porque eu até gostei muito de estudar. Mas as exatas, assim, elas me chamavam a atenção. Só que, quando eu prestei o vestibular, eu vi que tinha mais vagas pra matemática. Então, eu pensei assim, não sei, alguma coisa me puxou pra Letras. E aí, eu me inscrevi, passei e, enfim, fiz o curso e tudo mais. E eu gostei. Eu sabia que eu ia me identificar porque eu sempre gostei muito de ler também, de escrever. Então, como eu disse, eu sabia que eu ia ser professora, mas eu não sabia de qual disciplina. Mas foi essa profissão que eu sabia (Rachel, 2025).

Eu sou apaixonada por gramática. Então, assim, eu sempre gostei muito de Língua Portuguesa. E era uma área que eu me via atuando. E por mais que tenha feito uma licenciatura dupla, eu acho que... e tenha participado do Pibid de Língua Inglesa, eu nunca me via atuando na área, embora também tenha atuado. Prefiro a Língua Portuguesa (Clarice, 2025).

Em outros casos, a escolha pela área é apresentada como um resultado das possibilidades concretas de acesso ao ensino superior. A professora Conceição afirma que optou pelo curso de Letras em função das oportunidades disponíveis no contexto local, destacando que a escolha profissional também foi ocasionada por fatores externos, e não apenas por vocação. Esses relatos permitem compreender que a constituição da identidade docente em Língua Portuguesa pode nascer da combinação entre desejo pessoal e condições objetivas de formação, o que contribui para trajetórias profissionais marcadas por diferentes níveis de identificação com o ensino de Literatura. Sendo assim, podemos verificar melhor isso na fala da docente:

O que me motivou, na verdade... não foi nem motivação. Foi assim, tipo, o que tinha aqui pra mim, né? De todas as áreas. Tinha pedagogia, matemática e física, que eu acho que até hoje ainda tem, né? Na UFAM... Letras, Biologia e Química e dessas.

As mesmas... Aí eu fui pra Letras, né? Que é a oportunidade, né? Do momento, assim (Conceição, 2025).

Apesar de haver no contexto da docente, espaços públicos que ofertem cursos de graduação gratuitos, esses são limitados. E na fala da professora, reconhecemos como é forte essa condicionalidade na hora de escolher um curso. Muitas vezes, não se trata apenas de sonho profissional, mas do que está à disposição daqueles que não visualizam possibilidades de sair das suas cidades para cursarem o tão desejado curso de graduação.

3.1.2 Contribuições da formação inicial e das experiências acadêmicas

A formação inicial em Letras é apontada pelos professores como um espaço formativo muito relevante, especialmente quando se refere ao contato com a leitura e ampliação das concepções sobre o texto literário. A professora Clarice foi enfática ao destacar a influência de determinados professores da sua graduação, afirmando que foram eles que lhe apresentaram a literatura “de uma outra forma”, o que repercutiu, segundo a profissional, diretamente em sua prática pedagógica atual. Essa percepção indica que a formação inicial não se resume simplesmente à aquisição de conteúdos, mas envolve também experiências formativas capazes de dar um outro significado na relação do futuro professor com a Literatura, como podemos ver no excerto:

Alguns professores que a gente teve na graduação mesmo. É... Quando eles apresentaram a literatura de uma outra forma pra gente. Então, assim, confesso que até mesmo durante a graduação o meu interesse pela literatura era bem reduzido. Talvez por não ter tido esse contato durante os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E aí eu vi uma abordagem de uma maneira diferente dentro da graduação. Uma apresentação, vamos dizer assim, apaixonada pelos textos literários. Então, isso despertou meio que a minha curiosidade em buscar alguns livros que eram citados durante as aulas. É... Principalmente em literatura infantojuvenil. Assim, eu nunca tinha parado pra pensar que tinha um campo tão vasto de livros, assim, com assuntos que eram muito interessantes. Então, assim, a forma com que a professora abordou a literatura nessas aulas me chamou bastante atenção. Então, foi isso que me fez buscar mais informações a respeito (Clarice, 2025).

Por meio da fala da professora, é possível perceber que disciplinas específicas em Literatura, como é o caso de Literatura Infantojuvenil, ofertadas na graduação em Letras, desempenham um papel fundamental na ampliação do repertório de leitura dos licenciandos, além de auxiliar na construção de referenciais pedagógicos para o trabalho com textos literários na Educação Básica. Ao possibilitar esse maior contato com obras voltadas ao público infantil e juvenil, essas disciplinas contribuem para que o futuro professor compreenda as especificidades desse campo literário, suas potencialidades e suas relações com o

desenvolvimento do leitor em formação. Além disso, ao criar diálogo entre leitura, análise e reflexão sobre práticas de mediação, esses componentes curriculares favorecem a aproximação didática do texto literário para o contexto escolar, permitindo que, mais adiante, o profissional consiga desenvolver práticas mais seguras, contextualizadas e coerentes com as necessidades dos anos finais do Ensino Fundamental.

Leonardo e Nogueira (2023) corroboram com esse princípio, pois nos apresentam que a construção desse repertório do docente pode ampliar sua mediação quando este for trabalhar a Literatura em sala de aula. E quanto mais diversificado for esse repertório, mais significativa será a prática do professor, além de influenciar na formação leitora de seus alunos, pois ao verem no professor o reflexo do leitor literário, isto os motiva cotidianamente a buscar por essa prática da leitura literária.

3.1.3 Formação continuada, deslocamentos profissionais e impactos na prática

Em relação a formação continuada, os relatos demonstram haver uma lacuna significativa no que diz respeito a cursos específicos voltados ao ensino de Literatura. A maioria dos professores afirma não ter participado de formações continuadas nesta área, revelando que o contato mais evidente com a Literatura ocorreu somente durante a graduação ou por iniciativas individuais, como projetos de extensão e pós-graduação. A professora Clarice, por exemplo, afirma não se lembrar de ofertas de cursos de Literatura após a formação inicial:

Olha, não. Te confesso que não. O contato que eu tive com a literatura foram nos projetos de extensão de dentro da universidade. Fora, eu não lembro de terem sido ofertados cursos de literatura pra nossa formação acadêmica em momento nenhum (Clarice, 2025).

Além disso, como a maioria possui licenciatura dupla, há um deslocamento recorrente entre as duas áreas de sua formação. A professora Conceição relata ter sido lotada por longos períodos como professora de Língua Inglesa, apesar de ter ingressado pelo concurso na área de Língua Portuguesa, em função das demandas da rede. Situação semelhante é mencionada pela professora Carolina, que atuou anteriormente em outra disciplina antes de assumir turmas de Língua Portuguesa. Vejamos as falas das docentes a seguir:

Como professora de língua portuguesa tem 4 anos. Eu fiz concurso pra língua portuguesa em 2012 e entrei em 2013. Mas como tem uma necessidade muito grande de professores de língua inglesa, aí eu fui lotada como professora de língua inglesa. E no momento eu aceitei, porque como a nossa licenciatura é dupla, aí eu aceitei, né? Mas aí tem, acho... com língua portuguesa, trabalhando com língua portuguesa, eu tenho 4 anos, que até então era língua inglesa (Conceição, 2025).

Língua portuguesa mesmo eu estou apenas há dois anos. Anteriormente eu trabalhava com língua inglesa (Carolina, 2025).

A transição recorrente entre disciplinas distintas, decorrente das demandas da rede de ensino, acaba dificultando o aprofundamento do trabalho pedagógico e a dedicação mais consistente a uma área específica. Quando o professor atua, ao longo de sua trajetória, alternando entre diferentes componentes curriculares, o tempo de experiência efetiva com uma disciplina tende a ser fragmentado, o que impacta tanto o planejamento quanto a consolidação de práticas pedagógicas mais sistemáticas.

3.2 Categorização das falas dos entrevistados

Além das impressões gerais, na etapa de exploração do material, as falas dos professores foram segmentadas em unidades de registro, compostas por trechos que expressam práticas pedagógicas, dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, percepções acerca do papel da Literatura na formação dos alunos, dentre outras. Essas unidades, consideradas sempre em articulação com as unidades de contexto, como o ambiente escolar, o currículo prescrito, o nível de leitura dos estudantes e as condições estruturais das escolas, possibilitaram a construção de categorias temáticas que orientam a análise apresentada a seguir. Desse modo, definimos quatro categorias, muito recorrentes nas falas analisadas, sendo elas: 1) *Dificuldades pontuais na leitura literária em sala*; 2) *Estratégias pedagógicas e tentativas de motivação dos alunos*; 3) *A presença da obra literária em sala e o espaço que ocupa*; e 4) *O planejamento pedagógico e seus limites no ensino de Literatura*.

3.2.1 Dificuldades pontuais na leitura literária em sala

As falas dos professores se aproximam de maneira significativa ao apontar que o ensino de Literatura, no contexto investigado, é interpelado por dificuldades estruturais que ultrapassam a dimensão metodológica da prática docente. Essas dificuldades aparecem relacionadas, na maioria das vezes, à defasagem leitora dos alunos, à organização curricular da disciplina de Língua Portuguesa, à escassez de tempo e às exigências impostas por avaliações externas e projetos institucionais. Em cenários como esse, assim como afirma Rodrigues (2006), a Literatura tende a ocupar um lugar secundário, ainda subordinado ao ensino da Gramática e da leitura funcional, no qual o máximo de contato que os alunos possuem dela são os fragmentos de obras literárias nos livros didáticos.

A professora Clarice descreve de forma categórica a realidade de alunos que chegam aos anos finais sem domínio da leitura, afirmando que muitos “não conseguem ler o básico”, o que dificulta ainda mais o trabalho com textos literários, desde o simples ao mais complexos. Em sua fala, a Literatura aparece como algo desejável, porém distante das condições reais de aprendizagem, chegando a relatar que, em determinadas situações do cotidiano escolar, a leitura literária é praticamente inexistente, pois evidencia um deslocamento do foco da disciplina, que passa a atuar geralmente como espaço de alfabetização tardia, como podemos verificar em sua fala:

Olha, eu te confesso que dentro do nosso conteúdo programático municipal, a literatura, ela quase não existe. É quase inexistente mesmo. O foco mesmo é a gramática. E mesmo porque é muito difícil a gente trabalhar literatura com alunos quase que não alfabetizados. Eu comecei na profissão trabalhando no interior. Então, assim, é muito difícil. A gente praticamente tem que alfabetizar alunos de 6º a 9º ano. Então, assim, como que eu vou levar textos literários pra alunos que não conseguem ler o básico? Então, assim, o foco realmente é outro, não é a literatura. O conhecimento que eles tinham, assim, de textos literários eram coisas bem básicas. Histórias em... essas histórias infantis. Assim mesmo, o contato deles era esse. Quando a gente apresentava, assim, um texto da Ruth Rocha, por exemplo, conhecimento algum a respeito. Inclusive, até em palavras simples, eles se enrolavam para ler. Então, assim, eu tentei introduzir esses textos pra eles, é... numa forma de alfabetização. Então, assim, foi bem difícil. Foi uma trajetória bem complicada (Clarice, 2025).

A professora Carolina (2025) compartilha um diagnóstico semelhante ao descrever sua experiência com turmas de 7º ano compostas por alunos ainda não totalmente alfabetizados: “Então a gente tem [...] alunos nos 7º anos que ainda não foram alfabetizados, totalmente alfabetizados. Então isso motivou mais a gente focar mais nessa parte da leitura”. Diante dessa realidade, ela afirma ser obrigada a priorizar atividades voltadas à leitura básica, o que reduz o tempo e o espaço destinados ao trabalho com textos literários. Sua fala reforça a ideia de que a Literatura é constantemente adiada em função de demandas consideradas mais urgentes, ainda que não correspondam às expectativas dessa etapa de escolarização. A professora amplia ainda mais essa discussão ao relacionar as dificuldades enfrentadas em sala de aula ao funcionamento geral do sistema educacional local, destacando: “[...] a questão do sistema que não ajuda muito, que o menino não pode reprovar e vai passando sem saber ler, né? Então, isso atrapalha bastante” (Carolina, 2025).

A fala, expressa pela professora, revela que a progressão automática compromete significativamente o trabalho pedagógico nos anos finais, uma vez que o professor precisa lidar com turmas heterogêneas, marcadas por lacunas acumuladas ao longo da trajetória escolar. Além disso, outro fator percebido é que, nesse contexto, a Literatura acaba sendo percebida pelos próprios alunos como algo sem importância, uma “aula perdida”, pois a disciplina de

Língua Portuguesa é socialmente associada à Gramática Normativa. Podemos verificar isso na fala de outra professora:

Eles têm uma certa resistência, aí eu tenho que chamar atenção pra concentrar, pra ler, porque eu dou um tempo pra eles lerem e, depois, eu leio com eles. E aí, quando é pra eles lerem sozinhos, eu encontro uma certa resistência na questão da leitura. Então, acho que a maior dificuldade é mesmo fazer com que eles se concentrem e que eles vejam que a leitura é importante, porque a aula de português pra eles é só gramática, é só... Leitura e escrita é como se fosse uma aula perdida pra eles, não é aula de português, é fato, né? Se não tem gramática, se não tem ortografia, se não tem concordância, aula de concordância, alguma coisa assim, só leitura é como se estivesse passando o tempo [...] (Lygia, 2025).

Outro fator relevante é evidenciado na fala do professor Graciliano, que se refere às dificuldades enfrentadas no trabalho com textos literários mais extensos, especialmente em razão do currículo prescrito e dos projetos voltados à preparação para avaliações externas. Segundo o docente, essas exigências acabam por direcionar a prática pedagógica para determinados conteúdos e gêneros específicos, limitando o tempo e o espaço destinados à leitura de textos mais longos e aprofundados em sala de aula, como se observa no seguinte excerto:

Talvez a minha vontade seria trabalhar os poemas, depois ir pra textos mais longos, como contos, novelas, mas a gente não consegue. A gente não consegue, como eu disse... é passado um planejamento pra nós, em relação à questão do Avalia, pra se trabalhar dentro do Saeb. O Avalia é um projeto que vai preparar pro Saeb, são poucos os gêneros literários que são colocados. Por exemplo, esse ano foi colocado conto, poema, cordel, foram esses os gêneros literários que foram colocados dentro desse projeto. Então, não tem como, não dá pra seguir um método não (Graciliano, 2025).

Outra dificuldade de caráter estrutural apontada nas falas dos professores refere-se à ausência de apoio familiar no acompanhamento da vida escolar dos alunos, aspecto que impacta não apenas o ensino de Literatura, mas o processo educativo como um todo. Os docentes destacam que a falta de incentivo à leitura, o desinteresse dos familiares pelo percurso escolar dos estudantes e a fragilidade de “limites” estabelecidos em casa repercutem diretamente no comportamento e no envolvimento dos alunos em sala de aula. Dito isso, a escola acaba assumindo, de forma quase exclusiva, a responsabilidade pela formação acadêmica e comportamental dos estudantes, o que amplia os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, conforme se observa no relato a seguir:

Eu acho que é um desafio que todo mundo tem. Não só na parte da literatura, mas em todas as disciplinas. Que é a falta de ajuda dos pais, o interesse dos alunos, porque é aquela coisa. Quando o aluno vem pra escola, aqui ele vai ter limite, né? [...] Então, os pais. A maioria dos pais são, como que eu digo? Não contribuem, vamos dizer assim. Não se interessam pelo filho. Eu vejo falta de interesse. [...] Então, essa falta de limite dos pais de hoje, pra nós, professores, tá sendo um prejuízo muito grande.

Porque a maioria do tempo que você tá chamando a atenção do aluno pra que ele se comporte ou coisas afim, dessa forma. Ou mesmo você pegar, passar um conteúdo, uma coisa que tá explicando, o aluno não tá nem aí, não tá prestando atenção (Cecília, 2025).

Além das dificuldades relacionadas aos alunos e ao contexto familiar, os professores também apontam limitações estruturais da própria escola como entraves ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, especialmente no que se refere ao ensino de Literatura. A precariedade de recursos materiais, como a escassez de equipamentos básicos, como as próprias obras literárias, e o funcionamento inadequado dos poucos recursos disponíveis, interfere diretamente no planejamento e na execução das atividades em sala de aula. A necessidade de recorrer a materiais impressos, aliada à falta de infraestrutura adequada, acaba impondo obstáculos adicionais ao trabalho docente, exigindo adaptações constantes e, muitas vezes, a redução ou simplificação das propostas pedagógicas. Essa realidade pode ser observada no relato a seguir:

Primeiro que tem toda aquela etapa de imprimir. Mas também só tem uma impressora, aquela que não funciona. E todo tempo tem um professor imprimindo. Aí eu penso, vou imprimir um conto de duas, três páginas. Mas aí eu também tenho que imprimir a minha atividade no meu celular. Então, assim, é muita coisa. E uma impressora (Rachel, 2025).

Uma particularidade da professora Rachel é que na escola onde ela leciona não há como trabalhar com livros, mesmo que curtos, pois a instituição não dispõe de biblioteca e acervo de livros literários. E diante desse empecilho estrutural, a docente afirma que prefere continuar com os conteúdos mais urgentes e exigidos, como os simulados para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como refere-se neste excerto: “[...] eu pego pequenos textos, pequenos textos assim, sabe? E coloco nos slides e no slide eu vou pedindo pra cada aluno ler. E já interpretando a questão. Voltar à habilidade. Assim, não é que os alunos não têm contato com leitura. Eles têm muito contato com leitura” (Rachel, 2025).

Ainda que alguns professores, assim como percebemos na fala de Rachel, afirmem que os alunos mantêm contato frequente com práticas de leitura no cotidiano escolar, esse contato, na maioria das vezes, não se relaciona diretamente com a leitura literária. Trata-se, predominantemente, de leituras funcionais ou voltadas ao cumprimento de atividades escolares como exercícios, textos informativos ou enunciados de tarefas, que pouco exploram a dimensão estética, simbólica e formativa da Literatura. Dessa forma, mesmo quando a leitura está presente no cotidiano dos alunos, ela nem sempre contribui para a construção de um repertório literário ou para o desenvolvimento do leitor literário, reforçando a ideia de que a dificuldade não reside apenas na ausência de leitura, mas no tipo de leitura que tem sido priorizado no contexto escolar.

Aproveitando que iniciamos a discussão dessa seção falando sobre as dificuldades dos alunos em relação à leitura, torna-se evidente que os desafios do ensino de Literatura não se restringem apenas ao perfil leitor dos estudantes ou às condições institucionais da escola, mas também convocam o professor a refletir sobre sua própria prática leitora. Nesse sentido, a professora Conceição (2025) evidencia que o trabalho com a literatura exige do docente um envolvimento prévio e contínuo com os textos: *“Então, assim, eu tenho que ler os livros, porque eu não posso dar um livro pra um aluno ler, se eu não li antes também, né? Então, pra mim, é uma contribuição muito, muito grande”*. Portanto, conforme salientam Leal e Albuquerque (2010), é nesse reconhecimento de que a mediação da leitura literária pressupõe o contato efetivo do professor com as obras que propõe aos alunos, que suas práticas se tornam realmente efetivas em sala, afinal, não basta apenas querer/cobrar que o estudante seja um leitor literário, se o próprio docente não possui essa identidade leitora. É preciso reforçar primeiro o seu repertório literário, para então, ajudar no desenvolvimento do repertório do seu aluno.

As falas da professora Rachel (2025) evidenciam que uma das dificuldades relacionadas ao trabalho com a leitura literária está relacionada ao distanciamento entre os textos propostos e os interesses dos alunos: *“Eu acho que os professores têm que conhecer os seus alunos. Quais são os interesses dos alunos? Série? Futebol? É o quê? Tem alguém que é fã de alguma coisa? E buscar textos que envolvam isso”*. Ao afirmar que os professores precisam conhecer seus estudantes e identificar aquilo que desperta seu interesse, a docente revela que, quando essa aproximação não ocorre, a Literatura tende a ser percebida como algo alheio à realidade dos alunos, o que compromete o engajamento e a participação nas atividades de leitura. Nesse sentido, a dificuldade não reside apenas no ato de ler, mas na ausência de identificação dos alunos com os textos literários selecionados, tornando o trabalho com a Literatura um desafio ainda maior no contexto escolar.

Diante do relato da professora, podemos verificar em Batista e Carvalho (2018), que tal resistência está intimamente ligada ao lado sensível dos alunos. E isso significa dizer que, ao realizar seu trabalho de mediador, o docente precisa reconhecer na subjetividade de seus alunos, suas preferências literárias. Pois, se o aluno não constrói um laço de afetividade com seu objeto de estudo, este não consegue desenvolver o gosto pela sua leitura.

Além disso, a professora aponta como dificuldade recorrente a concepção de que os alunos deveriam se adaptar ao professor e às suas metodologias. Tal postura, segundo ela, dificulta o desenvolvimento da leitura literária em sala:

Então, eu sempre digo... sempre falam, assim, que os alunos, eles têm que se adaptar ao professor. Mas eu acho que isso não é verdade. A cada ano, nós entramos e

lidamos com um público diferente. Então, eu sempre me adequo aos meus alunos. Eu não sou o tipo de professora que eu acho, assim, que eu sou assim, pronto, eles têm que... se... se adaptar a mim, não concordo com isso, né. Então, eu sempre observo, tento conhecer os meus alunos, né. Tento conhecer no sentido de saber o que eles gostam. E a partir dessa descoberta, eu trabalho em cima disso (Rachel, 2025)

Ao destacar que cada turma apresenta características e interesses distintos, a professora deixa claro que a falta de adaptação das práticas docentes às especificidades dos alunos pode afastá-los ainda mais do texto literário. A leitura literária, nesse contexto, exige do professor uma postura de constante observação e flexibilidade pedagógica, uma vez que a imposição de textos e estratégias desconectadas do perfil dos estudantes tende a intensificar a resistência à leitura e a fragilizar o processo de formação do leitor literário.

3.2.2 Estratégias pedagógicas e tentativas de motivação dos alunos

Apesar das dificuldades estruturais apontadas, os professores descrevem diferentes estratégias pedagógicas adotadas com o objetivo de aproximar os alunos da leitura literária. As falas reunidas nesta categoria revelam práticas marcadas pela adaptação constante, pela experimentação e, muitas vezes, pelo improviso, evidenciando o esforço docente em manter a Literatura presente no cotidiano escolar.

A professora Carolina descreve uma sequência metodológica que envolve leitura silenciosa individual, leitura coletiva e questionamentos orais, buscando garantir a compreensão mínima do texto por parte dos alunos. Essa prática indica uma tentativa de mediação contínua da leitura, na qual o professor assume papel central no acompanhamento do processo leitor, diante da baixa autonomia dos estudantes. Vejamos a fala da professora:

Eles têm muita dificuldade em interpretar, né, já os textos normais, sem ser os literários. E aí com o literário é mais difícil pra eles ainda. Então temos que trabalhar de uma maneira diferente. Então o que é que eu faço? Eu passo pra eles primeiro fazer uma leitura individual, ali, só com eles meio em silêncio, né, é... na mente. Depois a gente faz a leitura juntos. Depois eu peço pra eles lerem em casa. Na outra aula eu já recomeço ali com eles. Vou questionar o sentido do texto, o que que tá acontecendo ali. Então eu vou fazendo sempre essas entrevistas, argumentando com eles, fazendo perguntas pra ver o que que eles conseguem extrair dali. O que que eles conseguiram com a leitura (Carolina, 2025).

É possível verificar que há uma constante busca, de diferentes métodos, no despertar da participação dos estudantes. A professora Clarice relata ter experimentado diferentes estratégias, como leitura em grupo, leitura individual e rodas de conversa, afirmando que ainda está “procurando um jeito” de trabalhar literatura de forma mais efetiva. Em sua fala, destaca pequenas melhorias quando propõe atividades de reescrita das histórias com as palavras dos

próprios alunos, o que aponta para tentativas de tornar o texto literário mais acessível e significativo, ainda que os resultados sejam limitados, vejamos:

Olha, é bem difícil dizer, porque o que funciona com uma turma não funciona com a outra. A gente tem uma turma aqui que ela é bem boa de trabalhar, a outra não. Eles têm muita relutância em ler. Ler tudo de modo geral. Então, assim, eu tentei trabalhar algumas vezes a literatura com eles, não tive um bom resultado. Tentei trabalhar em grupo, não funcionou! Leitura individual, aí também não funcionou! Vamos fazer uma roda de conversa, que é um debate, não funcionou! Mas, ainda assim, eu tenho tentado buscar outras metodologias pra inserir, já que é necessário que eles tenham esse estudo. Então, assim, ainda procuro algum jeito de introduzir a literatura (Clarice, 2025).

A professora Lygia menciona trabalhar com gêneros textuais específicos, como lendas, crônicas e poemas, articulando leitura, explicação das características do gênero e produção escrita. Sua prática revela uma tentativa de integrar leitura e escrita, buscando conferir maior sentido pedagógico ao trabalho com textos literários em ambas as turmas que atende, como expressa em sua fala:

[...] No 7º, eu não consigo trabalhar tanto a literatura. É como eu tou te falando, a gente trabalha, assim, textos curtos, mas eu não consigo trabalhar tanto. [...] A literatura, o que eu faço de literatura, com o 7º mesmo, é poema [...]. Então, eu já trabalho em poema, já expliquei a questão das rimas, das estrofes, sonoridade. Todas essas questões, eu consigo trabalhar com eles, essa questão literária. [...] É o que eu consigo trabalhar. Agora, no 9º ano, a diferença é porque eu consigo abranger mais esses estudos. Então, trabalho em poema, trabalho em poesia, trabalho crônica, voltado mais pra esses escritores mais poetas... lenda. Aí eles produzem também (Lygia, 2025).

A professora Conceição (2025) descreve uma prática pedagógica que, embora interpelada por diversas limitações institucionais, especialmente relacionadas ao tempo disponível: “[...] com o tempo também, né, o tempo, né, o tempo é o culpado de tudo... mas é o tempo [...]”; busca explorar de forma intencional o espaço da biblioteca escolar como estratégia para incentivar a leitura literária. Em sua fala, a docente destaca a importância de reservar momentos específicos da aula para que os alunos escolham livros de acordo com suas preferências, conforme se observa no relato a seguir:

[...] Eu peço pra eles fazerem a leitura, escolher um livro, né, da preferência deles, eu trago eles pra cá [biblioteca] e peço, dou um tempinho pra eles escolherem o livro. Normalmente, no dia que a gente tem dois tempos, né, que a gente sempre pede pra colocar, assim, dois tempos seguidos, né, só praquela aula. E aí eles escolhem ali o gênero da preferência deles e depois eu peço pra eles contarem o que eles leram, né. É uma forma aí de fazer com que eles leiam mesmo, porque depois eles vão ter que contar e eu tenho que avaliar, porque se eu falar que eu não vou avaliar, eles não vão ler e nem vão querer contar, entendeu? É assim que funciona. Tô falando o que é a realidade, né, da vida escolar [...] (Conceição, 2025).

Além disso, a profissional destaca a necessidade de mediação constante, ao orientar os alunos quanto a elementos como capa, título, autor, ilustrador e gênero textual, bem como ao recorrer à avaliação oral ou escrita como forma de garantir o envolvimento dos estudantes no processo de leitura. Essa prática revela um esforço da docente para construir condições mínimas de leitura literária em um contexto marcado por restrições de tempo e pela necessidade de conciliar motivação, acompanhamento e avaliação.

Diante dessa atitude da professora, na busca por integrar o espaço da biblioteca escolar no cotidiano de seus alunos, nos remontamos à Vieira e Fernandes (2010), para reforçar a importância desse espaço como algo essencial na efetividade da leitura de textos literários diversos. É nesse espaço, assim como ressalta a professora Conceição, que os alunos poderão ter um maior contato com obras completas, indo além dos fragmentos do livro didático. É nesse contato físico, na admiração das capas, no folhear das páginas, que o estudante cria intimidade com as obras literárias. E é nesse trânsito de alunos pela biblioteca, que a torna um ambiente vivo, sendo utilizada para o seu propósito verdadeiro, que é o de oportunizar essa prática da leitura literária.

Todas essas falas, que aqui foram analisadas, indicam que não há uma metodologia consolidada para o ensino de Literatura nesse contexto investigado. Em seu lugar, observa-se um conjunto de estratégias provisórias, construídas a partir das condições concretas da sala de aula e das tentativas dos professores de manter a leitura literária como uma prática possível.

3.2.3 A presença da obra literária em sala e o espaço que ocupa

Na fala de alguns dos professores investigados, conseguimos perceber que a presença da obra literária em sala de aula não se caracteriza somente por sua ausência total, mas por um espaço instável, negociado e fortemente condicionado por fatores como o tempo de sala, acervo disponível, vínculo direto com o conteúdo curricular, além do nível de leitura dos alunos. A obra literária aparece, assim, menos como um eixo contínuo do trabalho pedagógico e mais como um elemento que precisa ser constantemente adaptado para se tornar viável no cotidiano escolar.

O professor Graciliano, por exemplo, reconhece que a escola onde trabalha dispõe de uma biblioteca com acervo significativo de livros literários, porém, relata que esse espaço nem sempre é acessível do ponto de vista pedagógico. Ao afirmar que se sente “reprimido” para fazer uso da biblioteca, o docente evidencia o tempo como um fator central para a efetivação da leitura, uma vez que o trabalho com obras literárias exige momentos prolongados de contato

com o texto. Diante dessa limitação, ele relata recorrer à seleção de livros que dialoguem diretamente com o conteúdo trabalhado em sala, ainda que reconheça que nem sempre o acervo disponível permite fazer isso, como se observa em sua fala:

Tem, tem biblioteca. Inclusive, é uma biblioteca bem rica de livros literários. É, como eu disse, como a gente acaba fugindo um pouco da proposta, é, em alguns casos eu sou um pouco assim, reprimido em relação a fazer o uso da biblioteca porque tem que ter tempo pra que os alunos leiam. Eu acabo [...] trazendo livros, colocando, dando pros alunos, mas assim, que tenham a ver com o assunto. Mas nem todos os livros têm a ver com o assunto específico que é trabalhado, infelizmente (Graciliano, 2025).

Apesar de relatar que existe um acervo vasto de livros na biblioteca da escola onde leciona, o professor Graciliano deixa claro que na maior parte das vezes, não pode fazer uso dessas obras, pois não condizem com o conteúdo de sala. Tal problemática pode ser resolvida com o que propõem Vieira e Fernandes (2010), ao evidenciarem que a biblioteca da escola precisa estar alinhada ao projeto político-pedagógico da escola para fazer sentido nessa prática, pois sem isso, este espaço permanecerá alheio a prática dos professores, dependendo muito mais da vontade individual de cada um para o seu uso.

Essa relação entre obra literária e conteúdo curricular aparece novamente quando o professor relata sua experiência com a obra "Vidas Secas" (1938). Ao afirmar que não consegue trabalhar obras completas de modo sistemático, Graciliano evidencia que a presença da obra literária ocorre de forma parcial e estratégica, atrelada aos conteúdos previstos no planejamento: *“Não, não consigo. [...] O que eu consegui esse ano, eu trabalhei uma obra... é, parcialmente completa, talvez em torno de 80% da Vidas Secas [...] porque ela é dividida por contos [...] então a única obra que a gente conseguiu ver esse ano foi Vidas Secas”* (Graciliano, 2025). Percebe-se então que a leitura de aproximadamente 80% da obra foi viabilizada não por uma proposta específica de leitura literária, mas porque o texto se organizava em capítulos que podiam ser abordados como contos, ajustável ao conteúdo naquele momento.

Já a professora Carolina, por exemplo, nos aponta limites importantes no que se refere à presença da obra literária, especialmente no que diz respeito ao acervo disponível na escola. Ao relatar que a biblioteca é composta majoritariamente por livros didáticos, a docente evidencia que o contato dos alunos com livros literários é restrito, o que dificulta a construção de práticas mais consistentes de leitura literária. Essa limitação faz com que a obra literária, quando trabalhada, seja frequentemente substituída por textos impressos levados pelo próprio professor: *Tem [biblioteca]. [...] Só que não necessariamente com livros literários. São poucos os livros literários que têm. Temos aqui uma biblioteca, mas ela é composta mais por livros didáticos do que por livros literários* (Carolina, 2025).

Muito além do projeto político-pedagógico, Campello (2010) ressalta que é preciso haver no ambiente escolar, pessoas envolvidas em querer “construir” o espaço da biblioteca. Partindo do enriquecimento do acervo literário, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola, é preciso também conceder a esse espaço um profissional qualificado para manter o funcionamento dele, criando ações que ultrapassem as paredes da sala de aula e da disciplina de Língua Portuguesa. A biblioteca precisa ser um espaço acolhedor, de fonte de informação segura e direcionado, a vista do aluno para o momento que julgar necessário.

Além disso, a docente Carolina destaca que a dificuldade de garantir exemplares de obras suficientes para todos os alunos torna inviável o trabalho com obras completas, tanto em sala quanto como leitura para casa. Portanto, a leitura literária, nesse contexto, passa a ser bastante fragmentada, condicionada também às possibilidades materiais da escola, como afirma-se na fala da docente: “[...] geralmente quando eu vou trabalhar com textos literários, eu trago texto impresso pra eles. A gente não consegue trabalhar com obras literárias. [...] Então não teria como passar pra cada aluno uma obra [...]” (Carolina, 2025).

Em relação a professora Lygia (2025), ela acrescenta outro elemento relevante ao discutir a presença da obra literária no Ensino Fundamental, que é a natureza do acervo disponível. Segundo ela, a biblioteca escolar conta predominantemente com textos regionais, materiais alinhados às demandas de avaliações externas: “[...] A gente vai encontrar muito é... textos regionais, voltados para as próprias... como eu falei, do Saeb, e os livros didáticos”. A professora sente que muito além desses tipos de obras, outras como os cânones literários, deveriam ser mais frequentes, alegando: “Ó, as questões que eu vejo, poderia ter obras... os cânones, a gente não vai encontrar muito [...]. Realmente, os cânones, que são... os mais, que a gente vai adentrar na literatura a partir do ensino médio, a gente não encontra (Lygia, 2025).

Ainda assim, mesmo diante de limitações como essa, Lygia relata estratégias para garantir algum contato dos alunos com as obras disponíveis no acervo, ainda que fora do espaço físico da biblioteca, como podemos verificar neste excerto de sua fala:

Eu não levo eles pra biblioteca, mas quando eu for trabalhar... por exemplo, trabalhei lenda com eles. Aí eu... como não tem muitos lá, eu tento procurar o máximo pra eu trabalhar isso. Então, por exemplo, quando eu trabalhei [...] lenda e conto, fui lá na biblioteca, peguei alguns livros de lenda e conto[...]. E aí eu levei pra sala de aula, mas pra biblioteca eu não consigo levar. Até porque na biblioteca serve pra trabalhar outras atividades, como, por exemplo, recuperação, reforço. Aí os professores de reforço também ficam lá. Então a biblioteca, a gente só leva eles pra biblioteca quando tem algum problema na sala. (Lygia, 2025).

Ao relatar que retira livros da biblioteca para utilizá-los em sala de aula, a professora evidencia que o uso desse espaço é condicionado por algumas disputas internas e por outras

funções atribuídas à biblioteca, como atividades de reforço e recuperação. Sem contar que também pode ser visto como um lugar de punição, já que a docente menciona o encaminhamento de alunos para esse espaço quando estão envolvidos em algum tipo de ocorrência dentro de sala. Assim, a obra literária circula, mas de forma deslocada do espaço ao qual é originalmente destinado.

Por fim, ao comentar um pouco mais sobre trabalhar com obras completas, a professora expõe que a presença da obra literária também é regulada pela magnitude do texto e pela heterogeneidade do perfil leitor dos alunos. Ao afirmar que consegue trabalhar livros com menor número de páginas, mas considera inviável dedicar longos períodos a obras extensas, Lygia evidencia que o espaço ocupado pela obra literária precisa ser constantemente ajustado para evitar que os estudantes não participem das atividades, como verificamos em sua fala:

[...] eu costumo trabalhar mais esses livros com menos páginas, né, de dez, quinze, até... eu acho que sessenta páginas eu já consegui ler tudo, assim, agora [...] nós temos ali, Machado de Assis, por exemplo, com cem, duzentas páginas, né, aí não tem como trabalhar, só se eu trabalhar o ano inteiro só daquele livro, assim, pegando um dia ali só pra ele ler ali, entendeu? E assim eu não vou também conseguir atingir cem por cento dos alunos, porque tem aqueles que leem, tem aqueles que não leem com muita frequência e vai ficando pelo meio do caminho [...] (Lygia, 2025).

Em suma, as falas analisadas indicam que a obra literária até pode estar presente na escola em alguns casos, porém, ela ainda ocupa um espaço condicionado, fragmentado e de certa forma, negociável; dependendo do tempo disponível, do acervo existente, do conteúdo curricular e do nível de leitura dos alunos. A leitura literária, portanto, não está totalmente ausente, mas raramente se consolida como uma prática contínua e central, sendo constantemente adaptada para se tornar possível no contexto escolar investigado.

3.2.4 O planejamento pedagógico e seus limites no ensino de Literatura

Os depoimentos dos professores durante as entrevistas revelaram que o planejamento pedagógico, longe de ser descrito como um instrumento maleável e orientador da prática docente, se configura no cotidiano escolar como um elemento instável, prescritivo e frequentemente dissociado da realidade da sala de aula. Em vez de funcionar como apoio ao trabalho docente, o planejamento é descrito como um processo marcado por imposições institucionais, desalinhamentos entre outros documentos de apoio pedagógico e constantes ajustes que fragilizam sua efetividade, especialmente quando se refere ao ensino de Literatura.

Diante disso, a professora Conceição aponta que, embora existam momentos para alinhamentos pedagógicos entre os docentes e as coordenações superiores (neste caso a

SEMED), nos quais se organizam conteúdos possíveis de serem trabalhados ao longo dos semestres, esse planejamento rapidamente se esvazia quando confrontado com os materiais e documentos que chegam posteriormente para eles. Ao relatar a discordância entre o conteúdo previsto no livro didático e o disponível que aparece no plano oficial, a docente evidencia que o planejamento perde sua função orientadora, gerando rupturas no trabalho pedagógico e exigindo constantes adequações por parte do professor, como se observa em sua fala: *“Porque assim, no início do ano a gente faz alinhamentos [...] aí quando vem o conteúdo, vem totalmente diferente do que a gente tem no livro”* (Conceição, 2025).

Outra profissional que aprofunda essa discussão, é a professora Clarice, quando afirma que o planejamento “vem praticamente pronto”, cabendo ao professor apenas registrar aquilo que foi possível executar. Em sua fala, o planejamento aparece como um instrumento mais burocrático do que pedagógico, já que, na prática, grande parte do que é registrado não se concretiza de fato em sala de aula. Além disso, a docente chama atenção para o fato de que a Literatura ocupa um espaço quase inexistente nesses planos, sendo inserida, quando ocorre, por iniciativa individual do professor:

Olha, o nosso plano vem praticamente pronto [...] a gente, na verdade, preenche o que vamos conseguir trabalhar. Na teoria, a gente marca todo o nosso planejamento, mas a gente não consegue trabalhar tudo. E, dentro de todos os planos, a gente quase não vê a literatura. Os nossos planos são voltados para a gramática, para a gramática! Então, assim, quando a gente introduz a literatura dentro das nossas aulas, é por conta própria. Por mais que apareça ali em uma ou outra coisa, uma ou outra aula, a literatura que a gente traz pra dentro da sala de aula é mais voltada mesmo por conta própria (Clarice, 2025).

A professora reforça sua percepção quando descreve o funcionamento do diário digital, plataforma na qual os conteúdos já se encontram previamente organizados por bimestre, restando aos professores apenas marcarem o que pretendem trabalhar. Ao reconhecer que, muitas vezes, o planejamento não se concretiza devido a imprevistos e limitações do cotidiano escolar, Clarice (2025) expressa o caráter incerto e pouco funcional deste instrumento:

[...] a gente faz o preenchimento com marcações. [...] E aí a gente faz as marcações dos conteúdos que estão previstos para serem trabalhados [...] e como a gente pretende trabalhar esse conteúdo. A gente faz as marcações, faz as observações dentro do diário e aí reza pra dar certo. E reza pra dar certo e que não haja tanto imprevisto pra que a gente consiga trabalhar todo o conteúdo. Funciona? Muitas vezes não funciona.

A professora Cecília (2025), por exemplo, adota uma postura ainda mais crítica, pois afirma que o planejamento é imposto pela Secretaria Municipal: *“Na realidade, isso é imposto. Não vou mentir pra ti, não”*. Relata ainda que esses documentos são elaborados por profissionais que, segundo ela, “[...] não têm conhecimento. A maioria deles nem é de sala [...]”

(Cecília, 2025) e que por esse motivo não compreendem o que de fato pode e deve ser aplicado. Seguindo essa perspectiva, o professor aparece aqui como um mero executor de um currículo previamente definido, sem autonomia para construir um planejamento condizente com as necessidades dos alunos.

O professor Graciliano também problematiza essa forma de se fazer o planejamento e discute ainda a distância entre documentos oficiais e a prática pedagógica. Ele reconhece que esses planos possuem um amparo normativo, dado principalmente pela BNCC, mas ressalta que embora reconheça que a BNCC oferece um “norte” ao professor e às instituições de ensino, ela se trata apenas de um documento teórico que não se concretiza plenamente no contexto escolar, conforme destaque de sua fala:

É. Assim, a proposta tem um percentual da BNCC, ela traz essas referências da BNCC, mas, quando a gente se traz para dentro da escola, a gente não consegue trabalhar conforme o BNCC. Por quê? Porque a BNCC é um documento teórico, ele não é um documento prático. Ele explora muitas vertentes de todos os sistemas de conteúdo dentro da educação e tudo mais, várias realidades. É muito bonito o documento, mas, na prática, ele não funciona (Graciliano, 2025).

Além disso, destaca que o planejamento acaba sendo fortemente orientado pelas demandas das avaliações externas, como o SAEB, o que limita ainda mais a possibilidade de contemplar os conteúdos de forma ampla, incluindo a Literatura: “*Então, nós professores de língua portuguesa e matemática, a gente acaba sendo orientado pra trabalhar, né, de acordo com a prova do Saeb [...]*” (Graciliano).

A professora Rachel reforça a percepção de que o planejamento pedagógico, na prática, não se sustenta como orientador do trabalho docente, considerando que as dinâmicas da sala de aula impõem constantes mudanças ao que foi previamente estabelecido. Nas suas falas, ela aponta que a aplicação dos conteúdos previstos, tanto nos planos quanto nos livros didáticos, não garante o cumprimento integral do planejamento, logo, aquilo que foi registrado por eles não corresponde ao que efetivamente é desenvolvido em sala, por esse motivo, ela expressa o seguinte:

Olha, eu acho que a Semed fazendo o plano, ou eu fazendo o plano, sempre vai ocorrer mudanças na sala de aula. Nunca vai dar pra seguir, de fato, o plano. Porque a proposta, até mesmo do livro didático, é muito extensa. E não dá pra ensinar tudo aquilo. Então, muitas vezes, até o plano que eu elaborei, no fim, não bateu com o que eu ministrei em sala de aula. Então, pra mim, o plano é indiferente [...] (Rachel, 2025).

De modo geral, as falas dos professores indicam que o planejamento pedagógico, lembrando que estamos falando aqui de um contexto específico de investigação, assume um caráter predominantemente burocrático e pouco articulado à realidade da sala de aula. Marcado

por imposições, extensos conteúdos previstos e constantes imprevistos do cotidiano escolar, o planejamento raramente se concretiza conforme o registrado, exigindo quase sempre adaptações por parte dos docentes. Nesse cenário, a leitura literária e o texto literário dependem muito da vontade e disponibilidade do próprio docente, sendo frequentemente inserida nas aulas por essa iniciativa individual deles, o que evidencia uma distância entre o planejamento prescrito e a prática efetivamente realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este trabalho teve como objetivo principal compreender as concepções e as práticas que estão na base do ensino de textos literários no Ensino Fundamental – Anos Finais., tomando como base a perspectiva de professores de Língua Portuguesa dessa etapa. A partir do que foi sendo construído, com foco nas entrevistas, cria-se uma atenção especial sobre as relações que se dão entre planejamento e prática pedagógica dos profissionais investigados. A partir disso, sente-se essa necessidade de problematizar o espaço que o planejamento ocupa no cotidiano dos docentes, levando em conta as condições reais de trabalho e as exigências institucionais que interpelam o trabalho desses profissionais.

A partir da Análise de Conteúdo, os dados mais relevantes demonstram que o planejamento é um ponto essencial para se dar atenção, pois apesar de ser reconhecido como uma exigência formal essencial do sistema educacional, não parece se manifestar de fato como um instrumento orientador na prática de sala de aula. Afinal, os discursos dos profissionais acompanhados por essa pesquisa, revelaram um certo distanciamento entre o plano, que foi prescrito a eles, e o ensino efetivado de fato; revelando uma dinâmica marcada por ajustes e reajustes, improvisações corriqueiras e escolhas pedagógicas pautadas, principalmente, na experiência profissional que cada um possui. Esses apontamentos revelam que o planejamento, na forma como tem sido apresentado, não parece ter contemplado a complexidade do trabalho docente, e muito menos as particularidades do trabalho com a literatura, quando se pensa na prática da leitura literária.

A partir disso, muito além do planejamento, outros fatores estruturais foram bem marcantes nas falas dos professores, tendo eles apontado que há muitas tensões no cotidiano escolar, tais como: limitações de tempo; condições de trabalho; ausência de materiais atualizados; fracasso de etapas anteriores, como a alfabetização no tempo certo; dentre tantos outros. Evidenciam ainda, que há uma pressão constante sobre o seu compromisso profissional, como se isso por si só fosse suficiente para que o trabalho docente pudesse acontecer, desconsiderando que fatores como esses que foram mencionados impactam diretamente sua prática diária.

Apesar dessas dificuldades, os dados demonstram também que a literatura, mesmo nessas condições adversas, costuma se manifestar em sala, sustentada mais pela iniciativa, autonomia e gosto dos professores do que de fato pelo planejamento formal. Esse fato tem reforçado o quão importante é reconhecer o professor como mediador fundamental da leitura

literária, já que sua atuação em sala pode ultrapassar o simples cumprimento de prescrições documentais e se sustentar nos saberes construídos na prática diária e na relação com os estudantes.

Diante do que já foi apresentado, reconhecemos que há certas limitações nesta pesquisa, destacando, por exemplo, o quantitativo de participantes e o recorte específico de escolas da rede municipal urbana, considerando que haveria a possibilidade de trabalharmos com a rede estadual e as escolas rurais; além disso, a opção metodológica de privilegiar apenas o discurso dos professores, sem as observações de sala de aula, podem ter limitado um pouco os dados coletados. Apesar disso, as escolhas que foram feitas não comprometem realmente os resultados obtidos, mas os delimitam, apontando para uma necessidade maior de investigações futuras que possam ampliar e aprofundar muito mais as discussões que aqui foram apresentadas.

Sendo assim, cria-se aqui a sugestão de que pesquisas posteriores possam demonstrar outras perspectivas que dialoguem com as que já foram discutidas neste trabalho, destacando, por exemplo, relatos de alunos e outros profissionais de apoio que possa haver na rede de ensino, com alguma relação direta com a leitura literária; além de investigar um pouco mais essa relação entre planejamento e prática a partir de outros contextos educacionais. Faz-se necessário também, estudos que considerem as nossas especificidades regionais, especialmente quando falamos de contextos amazônicos, já que na atualidade se mostram extremamente relevantes para fortalecer as discussões sobre o ensino de literatura na Educação Básica.

Portanto, esperamos que esta dissertação contribua de alguma forma para a reflexão sobre o ensino de literatura, pensando nessa perspectiva da prática da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental; evidenciando essa necessidade de considerarmos as condições reais e adversas do trabalho docente, também de valorizar a escuta dos professores. Compreender o ensino de literatura, a partir da perspectiva escolhida, demonstrou que isso implica reconhecer que esse ensino se constrói no relacionamento entre planejamento, experiência e prática, em uma realidade diária marcada por constantes desafios, mas que ainda assim cria um espaço de possibilidades formativas significativas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A.J. O Método nas Ciências Sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método das Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2ª ed. 1999.
- ANTUNES, B. O ensino da literatura hoje. **FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**, [S. l.], n. 14, p. 3–17, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>.
- ANTUNES, Irandé. A leitura: de olhos em suas funções. *In*: ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: O que é, como faz. São Paulo: Edições Loyola, 49ª ed. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Patrícia Antonino da Silva; CARVALHO, Kelly Cristiane Henschel Pobbe de. Estética da sensibilidade e letramento literário: uma experiência a partir da obra Morte e Vida Severina. *In*: ALVES, Maria da Penha Casado (org); MIRANDA, Neusa Salim (org.). **Ensino de literatura no ensino fundamental**. Natal: SEDIS-UFRN, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 5ª ed., 2011, p. 171-193.
- CASSAVIA, Gilberta Machado Luz. **O Ensino da Literatura no Brasil**: um histórico. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1981.
- COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar, São Cristóvão, UFS**, v. 35, jan-jun, p. 73-92, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690>.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino de Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 3ª ed. 2014.

DESLANDES, S. F.. A construção do Projeto do Pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 21ª ed. 2002. P. 31-50.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: SAGE, 4th ed. 2011.

DOURADO, S.; RIBEIRO, E. Metodologia qualitativa e quantitativa. *In*: JÚNIOR, C. A. de O. M. (org.); BATISTA, M. C. (org). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Ponta Grossa: Atena, 2ª ed., 2023. P. 12-30.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GASPI, S. de; MARON, L. H. P.; JÚNIOR, C. A. de O. M. Análise de conteúdo numa perspectiva de Bardin. *In*: JÚNIOR, C. A. de O. M. (org.); BATISTA, M. C. (org). **Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. Ponta Grossa: Atena, 2ª ed., 2023. P. 236-45.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6ª ed. 2008.

HAUBERT, Mariel da Silva. **O lugar, o papel e as formas de organização do ensino escolar de literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras - Centro de Humanidades**. Universidade Federal do Ceará/UFC: Fortaleza-CE, 2019.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Literatura e formação de leitores na escola. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LEONARDO, Delane Teodora de Oliveira; NOGUEIRA, Elza de Sá. Construindo repertório literário: a abordagem do espaço narrativo no Ensino Fundamental II. *In*: NOGUEIRA, Elza de Sá (org.); BOTELHO, Patrícia Pedrosa (org.). **O que pode a Literatura na Escola? pesquisas e práticas em literatura e ensino**. Juiz de fora, MG: Editora UFJF, 2023.

MINAYO, M. C. de S.. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 21ª ed. 2002. P. 9-29.

NETO, O. C.. O Trabalho de Campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 21ª ed. 2002. P. 51-66.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e Sociedade**, São Paulo, Brasil, v. 11, n. 9, p. 16–29, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/l/article/view/19709>. Acesso feito em: 10/05/2024.

PAULO, Melina de. **A contemporaneidade e a leitura de textos literários no ensino fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional), Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021.

PUGLISI, Maria Laura; FRANCO, Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2ª ed. 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. O estudo de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia et. al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. P. 99-112.

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. **Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais**. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Universidade de São Paulo, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, São Paulo, 2019.

RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. **A Literatura no Livro Didático de Língua Portuguesa: a escolarização da leitura literária**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-85TQP>

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores associados, 32ª ed. 1999.

SILVA, Mariana Rosa. **Ensino-aprendizado de literatura: currículo, recepção e representações de estudantes**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2021.

SILVA, Humbelina Santos da. **Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino fundamental?** Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018. DOI: 10.1590/10.1590/2316-40185421. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10378>.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. (Série Literatura em Foco) Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura de literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. P. 17-39.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11–22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA IEAA



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



TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, **Prof. Dr. Jorge Almeida de Menezes**, abaixo assinado, coordenador(a) responsável pela instituição Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, autorizo a realização da pesquisa intitulada **“ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM”**, proposta pelo pesquisador **Henrique Moreira Pacheco**, vinculado à Universidade Federal do Amazonas, DECLARO ter lido e concordado com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional CONEP nº 001/2013, a Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a realização das ações previstas no referido projeto, visando à integridade e proteção dos participantes da pesquisa.

Autorizo, também, que o nome dessa instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações em artigos científicos ou demais meios de comunicação científica.

Humaitá - AM, 17 de dezembro de 2024.

Henrique Moreira Pacheco

Henrique Moreira Pacheco
Pesquisador responsável

Prof. Dr. Jorge Almeida de Menezes

Prof. Dr. Jorge Almeida de Menezes
Local para carimbo

Prof. Dr. Jorge A. de Menezes
Diretor do IEAA
Portaria GR 1771/2022

APÊNDICE B - TERMO DE ANUÊNCIA SEMED



GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE HUMAITÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
"Humaitá Rumo Ao Progresso"



TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM". A pesquisa mencionada visa compreender as concepções e as práticas que estão na base do ensino de textos literários no Ensino Fundamental – Anos Finais, além de conceituar os textos literários e sua importância para a leitura no ensino de Língua Portuguesa, bem como identificar as percepções dos professores, do Ensino Fundamental - Anos Finais, da rede municipal de Humaitá-AM sobre o trabalho com textos literários em sala de aula e compreender como o trabalho com os textos literários é realizado em sala de aula, a partir de suas narrativas.

A pesquisa está sob responsabilidade do pesquisador Henrique Moreira Pacheco, tendo como orientador o Prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sendo assim, assumimos compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, com entrevistas, realizadas presencialmente, com os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental - Anos Finais. A pesquisa deverá ocorrer até 17/12/2025, e após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Autorizo, também, que o nome dessa instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações em artigos científicos ou demais meios de comunicação científica.

Humaitá - AM, 17 de dezembro de 2024.

Henrique Moreira Pacheco

Henrique Moreira Pacheco
Pesquisador responsável

Douglas Ferreira de Paula

Douglas Ferreira de Paula
Orientador - PPGECH/UFAM

Aracilene do Socorro Chagas
Representante Local
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 005/2021 - Gab. Pref.

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA ENTREVISTAS



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



Ofício nº 01/2024 PPGECH / IEAA / UFAM

Humaitá-AM, 17 de dezembro de 2024.

À
Senhora Arnaldina do Socorro Chagas
Secretária Municipal de Humaitá - AM
Secretaria Municipal de Educação - SEMED

Autorizo.
Em 17/12/2024.

Assunto: Entrevista com Professores(as) de Língua Portuguesa

Arnaldina do Socorro Chagas
Secretária Municipal de Educação
Decreto nº 005/2021 - Gab. Pref.

Prezada Secretária

Cumprimentando cordialmente a vossa senhoria, solicito a autorização na condição de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades PPGECH/UFAM, campus Humaitá, AM, sob orientação do professor Dr. Douglas Ferreira de Paula, para realizar pesquisa relacionada ao projeto intitulado "ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM" junto às escolas que atendem o Ensino Fundamental - Anos Finais, em Humaitá, tendo como público alvo os professores que trabalhem com Língua Portuguesa. As entrevistas serão realizadas em duas formas, a critério do participante: entrevistas gravadas ou formulário escrito, realizadas presencialmente.

Atenciosamente,

Henrique Moreira Pacheco

Henrique Moreira Pacheco
Discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Universidade Federal do Amazonas

Douglas Ferreira de Paula

C/ Conhecimento - Douglas Ferreira de Paula
Orientador - PPGECH/UFAM

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Termo de Consentimento do Livre Esclarecido

Ao cumprimentar V.Sa., convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM”, sob a responsabilidade do pesquisador Henrique Moreira Pacheco (mestrando) e-mail: henriquemoira3@gmail.com e do Prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula (orientador) e-mail: douglasfpaula@ufam.edu.br. Este projeto tem como objetivo compreender as concepções e as práticas que estão na base do ensino de textos literários no Ensino Fundamental – Anos finais. Para tanto, buscamos identificar as percepções dos professores sobre o trabalho com textos literários em sala de aula e compreender como o trabalho com os textos literários é realizado em sala de aula. Esta proposta de projeto do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades será desenvolvida no município de Humaitá-AM, onde buscaremos conhecer as estratégias didáticas e metodológicas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa referente a esta temática dentro da sala de aula.

Sua contribuição se dará por meio de resposta à entrevista semiestruturada, sendo os dados registrados por meio de resposta escrita em uma entrevista. Estes dados serão utilizados somente para fins de pesquisa do programa de mestrado, no qual serão analisados e publicados, mas sua identificação será resguardada em sigilo.

Os riscos decorrentes de participação em pesquisa de acordo com a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012) podem envolver a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente”. O mesmo consiste no sentido da emissão das opiniões e do tempo a ser gasto para essa participação.

As questões referentes à entrevista não apresentam teor de ameaça nem constrangimento de nenhuma ordem. Porém, é possível haver algum constrangimento decorrente do não entendimento das perguntas, expressões ou termos, podendo causar certo incômodo, e também ao fato da entrevista ser realizada, por alguém que atue na área em estudo, isso pode causar certo desconforto. A fim de evitar danos e agravos procuraremos manter os devidos esclarecimentos, atentaremos também para os cuidados éticos em pesquisa.

Página 1 de 3

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Se o (a) Sr(a) aceitar participar, estará colaborando para a construção de conhecimentos referente às questões voltadas para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente, para a leitura literária. Permitindo reflexões sobre as contribuições da temática no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica neste município. Dessa forma, seremos todos beneficiados, uma vez que contribuiremos em um possível estabelecimento de troca de informações e aprendizados, agora pensadas e voltadas para a construção de conhecimentos dos professores e alunos das escolas públicas de Humaitá.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, por isso não terá nenhuma despesa e também não receberá pagamento em troca. Caso opte e autorize pela participação no estudo, mediante assinatura em termo de consentimento do livre e esclarecido. O(A) Sr(a). terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo físico ou moral.

O(A) Sr(a). poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis Henrique Moreira Pacheco e Douglas Ferreira de Paula, a qualquer tempo para informações adicionais no endereço Rua 29 de Agosto, 780, Centro, Humaitá-AM.

O(A) Sr(a). também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496, E-mail: cep.ufam@gmail.com. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com o Sr(a). Henrique Moreira Pacheco.

Página 2 de 3

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)



UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que concordo em participar da pesquisa “ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM” sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

Humaitá-AM, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

_____ (Pesquisador)

APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

Visando consolidar a pesquisa sobre o projeto “**ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM**” do mestrando Henrique Moreira Pacheco, sob orientação do prof. Dr. Douglas Ferreira de Paula, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), solicitamos aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - Anos Finais a colaboração, por meio dessa entrevista. O entrevistado(a) tem a liberdade de manter o anonimato ou não.

1. Nome completo ou nome fantasia:
2. E-mail para contato:
3. Qual é a sua formação acadêmica e onde você se graduou?
4. Em que ano concluiu seu curso de graduação?
5. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa no Ensino Fundamental?
6. Você é professor efetivo ou contratado? Há quanto tempo?
7. Já participou de cursos ou formações continuadas específicas sobre literatura? Se sim, quais?
8. O que motivou você a escolher a carreira de professor de Língua Portuguesa?
9. Quais foram os aspectos mais relevantes da sua formação inicial que influenciaram o seu modo de trabalhar com a leitura de textos literários em sala de aula?
10. Como a sua experiência profissional contribuiu para a forma como você aborda a leitura de textos no Ensino Fundamental?
11. Como você seleciona os textos que trabalha com seus alunos, dentre eles há textos literários?
12. Você segue algum método específico para o ensino de textos literários? Se sim, qual?
13. Como você integra a leitura literária ao desenvolvimento de outras habilidades, como escrita e interpretação textual?
14. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com textos literários no Ensino Fundamental?

15. Sobre a escola onde trabalha, existe biblioteca?
16. Você trabalha com livros completos de literatura em sala?
17. Você percebe interesse dos alunos pelas obras literárias? Caso não, como lida com a falta de interesse deles?
18. Quais recursos ou materiais você considera indispensáveis para melhorar o ensino de textos literários?
19. Como os planos de aula e o currículo orientam sua prática de ensino de literatura?
20. Que critérios você utiliza para avaliar o aprendizado dos alunos em relação à leitura e compreensão de textos literários?
21. Na sua opinião, qual é a importância da literatura na formação integral dos alunos?
22. O que você sugeriria para melhorar o ensino de textos literários no Ensino Fundamental?

ANEXO - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DE LITERATURA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HUMAITÁ-AM

Pesquisador: HENRIQUE MOREIRA PACHECO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86410724.7.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.481.248

Apresentação do Projeto:

A literatura é um dos elementos fundamentais na formação humana, pois atua como um meio de humanização, reflexão e compreensão da sociedade em suas múltiplas dimensões. Conforme Candido (2011), a literatura é uma necessidade universal que possibilita ao indivíduo compreender valores, crenças e conflitos, além de promover o desenvolvimento da imaginação e do pensamento crítico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, destaca a literatura em seu campo artístico como ferramenta essencial para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nos estudantes, como a empatia e a valorização da diversidade (Brasil, 2018). Apesar de sua importância, o ensino de literatura no contexto escolar tem enfrentado uma crise. Para Cosson (2021), a literatura nas escolas é frequentemente reduzida a fragmentos ou subordinada ao ensino da gramática, perdendo sua riqueza e profundidade. A ausência de práticas que promovam o desenvolvimento de uma leitura literária significativa tem contribuído para o esvaziamento desse ensino, que, ao invés de encantar e envolver os alunos, acaba afastando-os dos textos literários. Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo compreender as concepções e práticas do ensino de textos literários nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Humaitá-AM. A partir da percepção dos professores, busca-se investigar como a leitura literária é trabalhada em sala de aula, os desafios enfrentados e as possíveis alternativas para resgatar o papel humanizador e crítico da literatura no contexto escolar. Em suma, este trabalho busca realizar um

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.481.248

levantamento do estado da arte em relação à chamada "crise da literatura", trazendo discussões sobre concepções a respeito de ensinar literatura, bem como os parâmetros legais que a baseiam, além de buscar, por meio de um estudo de campo, informações reais que corroborem ou não com as discussões teóricas revisadas. Para isso, recorre-se à leitura e ao comentário de alguns estudiosos sobre o tema, partindo dos pensamentos de teóricos como Cosson (2020;2021), Antunes (2015), Rezende (2013), Zilberman (2008;2009), Todorov (2009), dentre outros. Bem como o embasamento teórico metodológico, sendo ele o norteador do desenvolvimento metodológico e prático da pesquisa, pautado em Creswell (2014), Minayo (2002), Alves-Mazzotti (1999), Dourado e Ribeiro (2023), Bardin (2016), Triviños (1987) e outros.

Hipótese: H1: A fragmentação dos textos literários nas escolas contribui para a desvalorização da literatura como uma prática formadora de leitores críticos. H2: O ensino de literatura nas escolas é predominantemente orientado pelo ensino da gramática, o que limita o desenvolvimento de uma leitura literária crítica e aprofundada. H3: A abordagem histórica e cronológica da literatura no ensino básico limita a compreensão profunda das obras literárias, tornando-as apenas uma sequência de períodos e estilos.

Metodologia Proposta: A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e interpretativa, de revisão bibliográfica, visando compreender as percepções e práticas dos professores em relação ao ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Humaitá AM. Essa abordagem é fundamentada por Creswell (2014), Minayo (2002) e outros autores, que defendem a utilização de métodos qualitativos para explorar fenômenos complexos de contextos educacionais, permitindo uma compreensão mais profunda dos significados, motivações e experiências dos participantes. Para a coleta de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa, instrumento que possibilita captar de forma mais ampla as percepções e experiências dos entrevistados. Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é a melhor opção, neste caso, por permitir flexibilidade, respeitando a liberdade de expressão dos participantes, mas mantendo o foco na investigação dos temas-chave do estudo. Além das entrevistas, será conduzida uma análise documental dos planos de aula dos professores. Segundo Bardin (2016), a análise documental é uma técnica que permite examinar registros ou documentos escritos, imagens ou sons. Nesta pesquisa ela terá como objetivo compreender como os textos literários estão

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-4000

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.481.248

sendo trabalhados no contexto escolar. Esse método possibilita uma compreensão detalhada da organização do ensino de literatura e da aplicação das práticas pedagógicas. Após a coleta de dados, retomaremos novamente a Bardin (2016), utilizando da técnica de análise de conteúdo para analisar os dados coletados.

Critério de Inclusão:

- 1) A pesquisa acontecerá exclusivamente com professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na rede municipal de Humaitá-AM;
- 2) Os professores deverão fazer parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino;
- 3) Os professores devem aceitar voluntariamente participar da pesquisa, por meio de autorização formal assinada, garantindo o consentimento informado e a ética na coleta dos dados;
- 4) Os professores selecionados devem estar disponíveis para participar da entrevista, além de fornecer documentos relacionados ao planejamento de ensino, como seus planos de aula.

Critério de Exclusão:

- 1) Serão excluídos professores celetistas que não fizeram parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino;
- 2) Professores que não tenham pelo menos três anos de experiência;
- 2) Professores que estejam afastados temporariamente de suas funções, seja por licença médica, licença maternidade, ou qualquer outro motivo de afastamento, serão excluídos da pesquisa;
- 3) Qualquer professor que não aceite participar da pesquisa ou não assine o Termo de Consentimento do Livre Esclarecido será excluído.

Metodologia de Análise de Dados:

A análise de dados desse estudo será realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitirá uma interpretação, de maneira sistemática e objetiva, das informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa, bem como nos planos de aula que serão coletados. A análise seguirá três etapas principais, de acordo com a autora: 1) Pré-análise: Nesta fase inicial, será realizada uma leitura flutuante dos dados, identificando temas gerais e formulando hipóteses e indicadores que orientarão a análise; 2) Exploração do material: Os dados serão codificados e organizados

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM **Município:** MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.481.248

em unidades de registro (palavras, frases ou temas recorrentes) e unidades de contexto (condições e situações relatadas). Posteriormente, as informações serão categorizadas em temas e subtemas que surgirão do material analisado; 3) Tratamento e interpretação dos resultados: Nessa etapa, os dados organizados serão interpretados à luz do referencial teórico adotado, permitindo identificar padrões, desafios e percepções dos professores sobre o trabalho com textos literários. As inferências realizadas buscarão compreender os significados presentes nos relatos e documentos, conectando-os com os objetivos da pesquisa e com o contexto educacional investigado. A análise de conteúdo será essencial para revelar os desafios e as práticas pedagógicas no ensino e trabalho com textos literários, permitindo uma interpretação crítica e fundamentada dos dados coletados.

Desfecho Primário:

Espera-se que ao final da pesquisa, o estudo desenvolvido possa contribuir para uma compreensão aprofundada das concepções e práticas relacionadas à leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Humaitá-AM. Além disso, espera-se que os principais desafios enfrentados pelos professores, como a fragmentação dos textos literários, a subordinação ao ensino da gramática e a abordagem histórica e cronológica da literatura sejam de fato evidenciados, além de compreender como essas práticas influenciam o desenvolvimento da leitura literária. A partir da análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, espera-se ainda evidenciar as possíveis lacunas na formação docente, a falta de recursos pedagógicos adequados e as condições estruturais que impactam o ensino de literatura. Os resultados deverão fornecer subsídios teóricos e práticos que possam estimular reflexões sobre a necessidade de novas abordagens pedagógicas, mais conectadas à realidade dos alunos e capazes de resgatar o potencial humanizador e crítico da literatura. Por fim, a pesquisa pretende contribuir para a valorização da literatura no contexto escolar, buscando caminhos para fortalecer a formação de leitores críticos e conscientes, além de servir como base para futuras discussões e intervenções no campo da educação literária.

Tamanho da Amostra no 10

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)? Não ID Grupo Nº de Indivíduos Intervenções a serem realizadas Grupos em que serão divididos os

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.481.248

participantes da pesquisa neste centro Participantes do estudo 10

Entrevista Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa: 10

O Estudo é Multicêntrico no Brasil? Não

Propõe dispensa do TCLE? Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não

Metodologia de Análise de Dados:

A análise de dados desse estudo será realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Essa técnica permitirá uma interpretação, de maneira sistemática e objetiva, das informações obtidas nas entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa, bem como nos planos de aula que serão coletados. A análise seguirá três etapas principais, de acordo com a autora: 1) Pré-análise: Nesta fase inicial, será realizada uma leitura flutuante dos dados, identificando temas gerais e formulando hipóteses e indicadores que orientarão a análise; 2) Exploração do material: Os dados serão codificados e organizados em unidades de registro (palavras, frases ou temas recorrentes) e unidades de contexto (condições e situações relatadas). Posteriormente, as informações serão categorizadas em temas e subtemas que surgirão do material analisado; 3) Tratamento e interpretação dos resultados: Nessa etapa, os dados organizados serão interpretados à luz do referencial teórico adotado, permitindo identificar padrões, desafios e percepções dos professores sobre o trabalho com textos literários. As inferências realizadas buscarão compreender os significados presentes nos relatos e documentos, conectando-os com os objetivos da pesquisa e com o contexto educacional investigado. A análise de conteúdo será essencial para revelar os desafios e as práticas pedagógicas no ensino e trabalho com textos literários, permitindo uma interpretação crítica e fundamentada dos dados coletados.

Desfecho Primário:

Espera-se que ao final da pesquisa, o estudo desenvolvido possa contribuir para uma compreensão aprofundada das concepções e práticas relacionadas à leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Humaitá-AM. Além disso, espera-se que os principais desafios enfrentados pelos professores, como a fragmentação dos textos literários, a subordinação ao ensino da gramática e a abordagem histórica e cronológica da literatura sejam de fato evidenciados, além de compreender como essas práticas influenciam o

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.481.248

desenvolvimento da leitura literária. A partir da análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, espera-se ainda evidenciar as possíveis lacunas na formação docente, a falta de recursos pedagógicos adequados e as condições estruturais que impactam o ensino de literatura. Os resultados deverão fornecer subsídios teóricos e práticos que possam estimular reflexões sobre a necessidade de novas abordagens pedagógicas, mais conectadas à realidade dos alunos e capazes de resgatar o potencial humanizador e crítico da literatura. Por fim, a pesquisa pretende contribuir para a valorização da literatura no contexto escolar, buscando caminhos para fortalecer a formação de leitores críticos e conscientes, além de servir como base para futuras discussões e intervenções no campo da educação literária.

Tamanho da Amostra no 10

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)? Não

ID Grupo N° de Indivíduos Intervenções a serem realizadas Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro

Participantes do estudo 10

Entrevista Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa: 10

O Estudo é Multicêntrico no Brasil? Não

Propõe dispensa do TCLE? Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as concepções e as práticas que estão na base do ensino de textos literários no Ensino Fundamental - Anos Finais.

Objetivo Secundário:

- 1) Conceituar os textos literários e sua importância para a leitura literária no ensino de Língua Portuguesa;
- 2) Estudar as concepções presentes em torno do ensino de textos literários/artísticos; 3) Avaliar

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.481.248

os princípios legais que estão na base do ensino dos textos literários;

4) Identificar as percepções dos professores, do Ensino Fundamental - Anos Finais, da rede municipal de Humaitá-AM sobre o trabalho com textos literários em sala de aula;

5) Compreender como o trabalho com os textos literários é realizado em sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos decorrentes de participação em pesquisa de acordo com a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2012) podem envolver a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. O mesmo consiste no sentido da emissão das opiniões e do tempo a ser gasto para essa participação. Desta forma, vale exemplificar que essas possibilidades podem gerar sérias consequências nessas dimensões, por exemplo, na dimensão física: cansaço e desconforto em detrimento de horas sentado em carteira; na psíquica: constrangimento, desconforto, medo, vergonha e estresse; na moral: quebra de sigilo; na intelectual, social: alteração nos relacionamentos com outras pessoas durante a produção de dados; além da cultural ou espiritual do sujeito, pois o resgate ao vivido evidencia memórias e situações que podem gerar incômodos e desconfortos por parte dos colaboradores da pesquisa. Sendo assim, os pesquisadores colocam-se à disposição dos sujeitos para que qualquer desconforto seja minimizado, reafirmando que a participação na pesquisa poderá ser interrompida a qualquer momento e que em casos agravantes, será solicitado o contato com o Centro de Serviço de Psicologia Aplicada - FAPSI da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Benefícios:

A pesquisa pode oferecer aos professores a oportunidade de refletir sobre suas práticas de ensino. A análise das entrevistas e dos planos de aula pode estimular um processo de autocrítica e aprimoramento das suas abordagens pedagógicas. A pesquisa contribui ainda para a valorização da literatura e o trabalho no currículo, debatendo ferramentas que permitam aos professores integrar melhor os textos literários nas suas práticas de ensino. Os resultados da pesquisa serão destinados à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas e eventos nacionais ou internacionais e também, visam contribuir com a produção de conhecimentos na área.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 7.481.248

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tipo de estudo: mestrado.

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades: PPGECH

Universidade Federal do Amazonas

Campus - Humaitá (Am).

Caráter: acadêmico

Patrocínio: próprio.

País de origem: Brasil;

Nº de participantes da pesquisa: 10

Equipe de pesquisa:

Assistentes

CPF/Documento Nome

282.359.528-74 DOUGLAS FERREIRA DE PAULA

Função: orientador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

*Cronograma - apresentado e adequado;

*Termo de anuência da instituição proponente - Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente IEAA - apresentado e adequado em consonância com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013.

*Termo de anuência da instituição participante - apresentado e adequado, em consonância com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013;

*Projeto de pesquisa (brochura): apresentado e adequado;

*Instrumento de pesquisa - apresentado e adequado conforme a resolução 466/2012 e 510/2016;

*Folha de rosto da pesquisa - apresentada e adequada.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo de pesquisa apresenta relevância nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, com temática atualíssima e emergente no bojo do desenvolvimento das pesquisas na região Amazônica.

Ao analisar o protocolo, o Colegiado do Comitê de Ética em pesquisa considerou que todos os

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-4000

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM**



Continuação do Parecer: 7.481.248

documentos apresentados foram reconfigurados e estão em conformidade com as normativas expressas nas Resoluções 466/2012 e 510/2016 sobre Pesquisas com seres humanos no país.

Ressalta-se que após a aprovação do protocolo, a pesquisadora deve comprometer-se em apresentar o relatório parcial da pesquisa e relatório final, de acordo com a sinalização do Item 2.1.1 da Resolução 466/2012, já que trata-se de uma pesquisa com seres humanos com a devida anuência do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, a entrega dos relatórios parcial e final são exigências normativas.

Diante dos documentos ora apresentados ao Colegiado Multidisciplinar do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas, considera-se que a pesquisa está aprovada.

SMJ

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2476643.pdf	03/03/2025 23:16:07		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_.pdf	18/12/2024 14:10:27	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_.pdf	18/12/2024 14:07:38	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.pdf	18/12/2024 14:07:01	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_.pdf	18/12/2024 14:06:38	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	T_ANUENCIA_SEMED_.pdf	18/12/2024 14:05:57	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Declaração de concordância	AUTORIZACAO_SEMED_.pdf	18/12/2024 14:05:34	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_.pdf	18/12/2024 14:03:53	HENRIQUE MOREIRA	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: 7.481.248

Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_.pdf	18/12/2024 14:03:53	PACHECO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	T_ANUENCIA_IEAA_.pdf	18/12/2024 14:02:56	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_.pdf	18/12/2024 14:02:00	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_.pdf	18/12/2024 14:00:51	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_.pdf	18/12/2024 12:45:29	HENRIQUE MOREIRA PACHECO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 01 de Abril de 2025

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

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-4000

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep@ufam.edu.br