

ENTRE A HISTÓRIA LITERÁRIA E A EXPERIÊNCIA DE LEITURA: PERMANÊNCIAS E TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

BETWEEN LITERARY HISTORY AND THE READING EXPERIENCE: CONTINUITIES AND TRANSFORMATIONS IN HIGH SCHOOL LITERATURE TEACHING

ENTRE LA HISTORIA LITERARIA Y LA EXPERIENCIA DE LECTURA: PERMANENCIAS Y TRANSFORMACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

José Fernando Sales Gonçalves¹

Anderson Barreto de Souza²

César Alves de Oliveira³

Wellington Dias Ribeiro⁴

RESUMO: Este artigo buscou investigar em que medida o ensino de literatura no Ensino Médio permanece vinculado ao modelo tradicional de organização pelos períodos literários e como as concepções de professores e alunos se relacionam com as práticas de ensino e aprendizagem. A pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, caráter descritivo e exploratório, foi realizada no Colégio Estadual de Tempo Integral de Bom Jesus da Serra, Bahia, com dois professores e 43 estudantes de turmas do 1º ano. Os dados foram obtidos por questionários com questões abertas e fechadas, organizadas em eixos temáticos. A análise combinou frequências e percentuais à interpretação das respostas, confrontando as práticas declaradas pelos docentes com as percepções dos estudantes. Os resultados indicam que a organização histórico-literária permanece presente, associada à leitura, interpretação, discussão e, em menor grau, às tecnologias. Conclui-se que ocorre uma reconfiguração parcial do ensino, na qual os períodos literários continuam estruturando as aulas, ao mesmo tempo em que se incorporam outras formas de abordagem do texto literário.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Ensino Médio. Períodos literários. Mediação docente. Leitura literária.

¹ Mestre pelo Programa de Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Funcionário Efetivo do Governo do Estado da Bahia.

² Mestre pelo Programa Mestrado Profissional Nacional em Ensino de Física (UESB). Funcionário Efetivo do Governo do Estado da Bahia.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (UESB).

⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Matemática em Rede Nacional (UESB). Funcionário Efetivo do Governo do Estado da Bahia.

ABSTRACT: This article investigates to what extent the teaching of literature in high school remains linked to the traditional model organized around literary periods and how teachers' and students' conceptions relate to teaching and learning practices. The research adopts a qualitative-quantitative, descriptive, and exploratory approach and was conducted at Colégio Estadual de Tempo Integral de Bom Jesus da Serra, Bahia, with two teachers and 43 first-year high school students. Data were collected through questionnaires containing open and closed-ended questions, later organized into thematic axes. The analysis combined frequencies and percentages with the interpretation of responses, comparing the practices reported by teachers with students' perceptions. The results indicate that the historical-literary organization remains present, associated with reading, interpretation, discussion, and, to a lesser extent, technology use. It is concluded that literature teaching is undergoing a partial reconfiguration in which literary periods continue to structure classes while other approaches to literary texts are incorporated.

Keywords: Literature teaching. High School education. Literary periods. Teacher mediation. Literary reading.

RESUMEN: Este artículo investiga en qué medida la enseñanza de la literatura en la Educación Secundaria permanece vinculada al modelo tradicional de organización por períodos literarios y cómo las concepciones de profesores y alumnos se relacionan con las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La investigación adopta un enfoque cuali-cuantitativo, de carácter descriptivo y exploratorio, y se realizó en el Colégio Estadual de Tempo Integral de Bom Jesus da Serra, Bahía, con dos profesores y 43 estudiantes del primer año de la Educación Secundaria. Los datos se obtuvieron mediante cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, posteriormente organizadas en ejes temáticos. El análisis combinó frecuencias y porcentajes con la interpretación de las respuestas, confrontando las prácticas declaradas por los docentes con las percepciones de los estudiantes. Los resultados indican que la organización histórico-literaria permanece presente, asociada a la lectura, la interpretación, la discusión y, en menor medida, al uso de tecnologías. Se concluye que ocurre una reconfiguración parcial de la enseñanza, en la cual los períodos literarios continúan estructurando las clases, al mismo tiempo que se incorporan otras formas de abordaje del texto literario.

Palabras clave: Enseñanza de la literatura. Educación Secundaria. Períodos literarios. Mediación docente. Lectura literaria.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura no Ensino Médio tem sido objeto de diferentes discussões acerca de suas finalidades, de sua organização curricular e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Entre as questões recorrentes, destaca-se a permanência de um modelo de ensino centrado na sucessão dos períodos literários, em suas características, principais autores e obras, muitas vezes em detrimento de uma experiência mais efetiva de leitura e interpretação dos textos. Nesse sentido, discutir o ensino de literatura implica refletir não apenas sobre os conteúdos selecionados, mas também sobre a concepção de literatura que orienta a prática do professor e sobre a maneira como o estudante se relaciona com o texto literário.

Esse debate ganha novos contornos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passa a constituir um importante marco normativo para a Educação Básica brasileira. No campo das Linguagens, o documento amplia a atenção dispensada às práticas de leitura, produção e circulação de textos, ao mesmo tempo em que reconhece a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas práticas sociais e escolares. No Campo Artístico-Literário, a BNCC propõe a ampliação do repertório dos estudantes, a participação em práticas de leitura e apreciação estética e a produção de sentidos a partir de diferentes linguagens e suportes, incluindo formas contemporâneas de produção e circulação cultural (BRASIL, 2018).

3

Entretanto, a presença dessas orientações nos documentos oficiais não significa, necessariamente, que as práticas desenvolvidas nas escolas tenham abandonado formas já consolidadas de organização do ensino. A história da literatura, estruturada a partir da sequência dos períodos literários, continua ocupando um espaço importante no Ensino Médio. Por outro lado, leitura, interpretação, discussão dos textos e utilização de recursos tecnológicos também podem integrar essas práticas. Dessa forma, mais do que estabelecer uma oposição entre um ensino considerado tradicional e outro supostamente renovado, interessa-nos observar como esses diferentes elementos se articulam no cotidiano escolar.

Partindo dessa perspectiva, este trabalho busca responder à seguinte questão: em que medida o ensino de literatura no Ensino Médio, nas práticas investigadas, permanece vinculado ao modelo tradicional de organização pelos períodos literários, e como as concepções de literatura de professores e alunos se relacionam com essas práticas de ensino e aprendizagem? Partimos da hipótese de que a organização histórico-literária continua presente nas aulas, mas

pode conviver com outras formas de abordagem, sobretudo aquelas relacionadas à leitura, à interpretação, à mediação do professor e à utilização das tecnologias. Nesse sentido, nosso objetivo é investigar em que medida o ensino de literatura no Ensino Médio permanece vinculado ao modelo tradicional de organização pelos períodos literários, analisando a relação entre as concepções de literatura de professores e alunos e as práticas de ensino e aprendizagem observadas.

MÉTODOS

Para investigar as permanências e possíveis transformações no ensino de literatura no Ensino Médio, adotamos uma abordagem quali-quantitativa, articulando procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa. As questões fechadas possibilitaram a identificação de tendências por meio de frequências absolutas e percentuais, enquanto as respostas discursivas permitiram compreender as percepções dos participantes acerca das experiências de ensino e aprendizagem da literatura. Essa articulação possibilitou observar o fenômeno investigado a partir de perspectivas complementares. Nesse sentido, Creswell e Clark (2013) destacam que a combinação de elementos qualitativos e quantitativos pode “proporcionar uma compreensão mais completa dos problemas de pesquisa do que uma abordagem isolada poderia proporcionar”. No presente estudo, essa complementaridade permitiu relacionar os dados obtidos nas questões fechadas à interpretação das respostas abertas dos professores e estudantes.

4

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e exploratória. Para Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como finalidade primordial descrever características de determinada população ou fenômeno e estabelecer relações entre variáveis. O autor observa ainda que algumas pesquisas descritivas, ao proporcionarem uma nova visão do problema, aproximam-se das exploratórias, cuja finalidade é desenvolver e esclarecer conceitos e ideias (GIL, 2008). Nesse sentido, buscamos descrever as práticas investigadas e compreender as relações entre as concepções dos professores, suas práticas declaradas e as experiências relatadas pelos estudantes.

A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Estadual de Tempo Integral de Bom Jesus da Serra, Bahia, com dois professores responsáveis pelo ensino de literatura no 1º ano do Ensino Médio, um com menos de cinco anos de experiência e outro com mais de quinze, além de seus respectivos alunos. Foram considerados 43 questionários discentes válidos, sendo 23 do 1º B e 20

do 1º A, além dos dois questionários docentes. Os instrumentos continham questões abertas e fechadas e, entre os estudantes, foram aplicados coletivamente, mas respondidos individualmente.

Na análise, as questões fechadas foram tabuladas por meio de frequências absolutas e percentuais, enquanto as respostas abertas foram agrupadas por aproximação temática. Conforme Rodrigues e Neubert (2023), a análise de conteúdo possibilita identificar categorias temáticas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Assim, as questões não foram examinadas isoladamente ou seguindo a ordem dos questionários, mas agrupadas em eixos temáticos, permitindo confrontar as concepções e práticas declaradas pelos professores com as percepções de seus respectivos alunos.

Aporias do indefinível

A concepção que o professor possui acerca do fenômeno literário e de seu papel na formação do estudante pode repercutir em sua prática pedagógica no Ensino Médio. Por exemplo, quando a literatura é compreendida sob uma perspectiva estritamente formalista ou documental, a ação educativa corre o risco de reduzir o texto à condição de ilustração de conceitos teóricos e historiográficos, afastando os estudantes da dimensão humana e existencial da obra, conforme adverte Todorov (2009, p. 30). Em sentido contrário, a aproximação do estudante com o texto literário pode constituir uma experiência de leitura capaz de ultrapassar a mera aquisição de conhecimentos sobre a literatura. Nessa perspectiva, Cosson (2012) enfatiza a importância de uma prática voltada para o letramento literário, na qual o contato com a obra possibilite ao estudante atribuir sentidos ao texto, refletir sobre a linguagem e reconhecer-se como sujeito de discurso.

Se a concepção de literatura assumida pelo professor pode repercutir na maneira como esse objeto é ensinado, torna-se necessário, antes de discutir sua prática pedagógica, refletir sobre aquilo que se pretende ensinar. Essa tarefa, entretanto, não é simples, uma vez que o termo “literatura” assumiu diferentes sentidos ao longo da história e não possui uma definição capaz de abranger, de maneira definitiva, todas as formas reconhecidas como literárias. Desse modo, antes de compreendê-la como um objeto estável, é necessário considerar a historicidade de seu conceito e as transformações pelas quais passou.

Historicamente, o termo literatura deriva do latim *litteratura* e esteve inicialmente relacionado ao domínio das letras e à cultura do indivíduo letrado. Como observa Jouve (2012), ainda no século XVI, “ter literatura” significava possuir saber e erudição, o que associava o termo a uma parcela socialmente privilegiada. Posteriormente, essa compreensão foi ampliada e aproximou-se da noção de *belas-letras*, passando a abranger diferentes formas de produção intelectual. No século XIX, o conceito passou a assumir um sentido ainda mais amplo e a designar também o conjunto da produção escrita de um povo ou de um indivíduo. Segundo Goulart (1994), aquilo que era produzido por escrito e colocado em letra de forma podia ser compreendido como literatura, constituindo um importante registro da experiência cultural e social.

Essa transformação histórica do conceito também ajuda a compreender determinadas formas de organização do ensino literário. A compreensão da literatura como patrimônio escrito e cultural de determinado povo favoreceu formas de organização pautadas em critérios históricos, nacionais e cronológicos, contribuindo para uma abordagem centrada na sucessão de períodos, escolas, autores e obras. Essa forma de compreender o objeto literário, embora importante para situá-lo historicamente, pode tornar-se limitada quando o conhecimento da história da literatura passa a ocupar o lugar da própria experiência de leitura.

6

Desse modo, as considerações apresentadas evidenciam a dificuldade de estabelecer uma definição exata e definitiva para a literatura, uma vez que o fenômeno literário não pode ser delimitado independentemente das condições históricas e culturais em que se constitui. Como observa Goulart (1994), a literatura não deve ser definida nos mesmos termos empregados pelas ciências, cujos objetos são passíveis de delimitação a partir de características universais e essenciais. Reconhecer essa dificuldade, contudo, não significa abandonar a tentativa de conceituá-la, mas compreender que suas diferentes concepções são construídas e transformadas ao longo do tempo.

Essa compreensão assume particular importância para o ensino, pois permite ao professor perceber que a literatura não constitui um conteúdo estático a ser simplesmente transmitido, mas um fenômeno que pode ser abordado a partir de diferentes perspectivas. Nesse sentido, conhecer a historicidade do conceito pode contribuir para que o ensino se distancie de uma prática reduzida à memorização de autores, características e períodos, favorecendo uma experiência mais efetiva de leitura. Afinal, se a literatura se transforma à medida que também

se transformam as sociedades que a produzem, lê-la na escola implica mais do que reconhecer sua classificação histórica: implica refletir sobre o papel que ela pode desempenhar na formação do sujeito. É justamente essa questão que nos conduz à reflexão seguinte: por que ensinar literatura e qual a sua importância na formação do estudante?

Importância da literatura na escola

Alguns estudos sobre o ensino de literatura têm chamado a atenção para a permanência de uma perspectiva predominantemente instrumental em seu ensino escolar, na qual o contato com as obras literárias pode ser subordinado a finalidades externas à própria experiência literária. Entre essas finalidades, destacam-se a preparação dos estudantes para exames como o ENEM e os vestibulares e, em determinadas situações, o cumprimento de uma proposta curricular orientada pela organização dos livros didáticos. Essa perspectiva também pode repercutir na maneira como os próprios estudantes compreendem a literatura, que passa a ser percebida menos como uma experiência de leitura e formação e mais como um conjunto de conteúdos necessários ao desempenho em avaliações.

Em outra direção, diferentes estudiosos têm defendido que a literatura possui uma função formativa que ultrapassa tanto a preparação para exames quanto a transmissão de conhecimentos historiográficos sobre autores, obras e períodos literários. Entre essas perspectivas, destaca-se Cosson (2012), para quem o contato com a literatura constitui uma experiência de linguagem capaz de contribuir para a formação do sujeito. Ler literatura, nessa perspectiva, não significa apenas apropriar-se de conteúdos sobre o fenômeno literário, mas explorar as possibilidades da linguagem, confrontar discursos e construir formas próprias de compreender e expressar o mundo.

A partir dessa perspectiva, a literatura não se reduz à decodificação de códigos linguísticos ou à busca de um sentido previamente estabelecido no texto; constitui, antes, uma experiência de linguagem na qual o leitor mobiliza seus conhecimentos de mundo, estabelece relações com outros textos e atribui sentidos àquilo que lê. Nesse processo, a palavra literária possibilita o contato com novos saberes e diferentes formas de compreender a realidade. Por isso, se a literatura é, como afirma Cosson (2012), “plena de saberes sobre o homem e o mundo”, seu ensino não deveria restringir-se à apresentação dos períodos literários, de suas características e dos principais autores, tampouco às demandas de avaliações externas. Antes, a

prática pedagógica precisa favorecer o contato efetivo do estudante com o texto literário, possibilitando-lhe estabelecer relações entre a obra, sua experiência e a dimensão social na qual está inserido. Nessa direção, como destaca Oliveira (2010), a literatura pode contribuir para ampliar os conhecimentos de mundo do estudante, favorecer sua formação cultural e possibilitar o contato com diferentes experiências e perspectivas. Essa dimensão formativa também exige considerar o estudante em sua individualidade, uma vez que a experiência literária pode mobilizar diferentes potencialidades no processo de leitura, interpretação e construção de sentidos (OLIVEIRA, 2010).

Se, por um lado, a literatura contribui para a formação individual do sujeito e para o desenvolvimento de suas potencialidades, por outro, essa formação não ocorre de maneira isolada, uma vez que o indivíduo está inserido em uma determinada comunidade linguística, histórica e cultural. Nesse sentido, a literatura também desempenha uma importante função social, pois, ao materializar experiências humanas por meio da linguagem, contribui para a preservação e a circulação de valores, saberes e formas de representação de uma sociedade. Através dos textos literários, a língua permanece como patrimônio coletivo em exercício, ao mesmo tempo em que diferentes aspectos da cultura e da experiência social podem ser transmitidos e ressignificados. Essa relação entre a dimensão individual e a coletiva é destacada por Saraiva (1993), para quem, “por muito que o estilo se individualize, não pode deixar de aludir à experiência humana colectiva”, uma vez que a obra literária se constitui a partir de significados, convenções e usos da língua compartilhados socialmente.

Nesse sentido, a literatura possui uma dimensão formativa que envolve tanto o indivíduo quanto sua relação com a realidade social e cultural na qual está inserido. Por meio do contato com o texto literário, o estudante pode ampliar seus conhecimentos de mundo, desenvolver diferentes potencialidades e construir uma postura mais crítica diante da realidade que o cerca. Entretanto, para que essas possibilidades formativas se concretizem no espaço escolar, é fundamental que o professor reconheça a dimensão formativa individual e social da literatura, uma vez que essa compreensão repercute na maneira como seleciona os textos, organiza suas aulas e conduz a experiência de leitura dos estudantes. Desse modo, reconhecer a importância da literatura implica também refletir sobre aquele que desempenha um papel fundamental na aproximação entre o estudante e o texto literário: o professor, enquanto mediador da experiência literária.

Professor: um mediador literário

O professor desempenha um papel importante no ensino de literatura, pois atua como mediador entre o estudante e o texto literário, criando condições para que a leitura não se restrinja à aquisição de informações sobre autores, obras e períodos. Segundo Oliveira (2010), “o professor de português tem um papel crucial no despertar do interesse dos estudantes pela leitura de textos literários, mostrando-lhes para que serve a literatura”. Nesse sentido, sua atuação não consiste apenas na transmissão de conteúdos, mas também na orientação do aluno durante o processo de leitura, interpretação e construção de sentidos.

Essa mediação pressupõe criar condições para que o estudante compreenda as diferentes possibilidades de significação do texto e estabeleça relações entre a obra, suas experiências e o contexto em que está inserido. Não se trata, portanto, de oferecer uma interpretação pronta, mas de orientar o aluno para que possa construir e reelaborar sua própria leitura. Como afirma Cosson (2012), “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno”, cabendo ao professor fortalecer essa disposição crítica e levá-lo a ultrapassar o simples consumo dos textos literários. A formação do leitor envolve, assim, a possibilidade de reconhecer a pluralidade do texto, marcado pela interação de diferentes códigos e perspectivas (MARTINS, 2006).

9

Nesse processo, a mediação também pode contribuir para que as obras do passado não sejam percebidas apenas como documentos de determinado período histórico. É o que sugere Martins (2006) quando propõe uma articulação entre diacronia e sincronia: enquanto a primeira permite compreender a obra em sua dimensão histórica, a segunda possibilita relacioná-la às manifestações sociais e culturais do presente. Essa articulação pode evitar que o contexto histórico se transforme em uma finalidade em si mesma, favorecendo relações entre o texto, o momento em que foi produzido e as experiências do leitor contemporâneo.

Essa perspectiva aproxima-se da distinção apresentada por Cosson (2012), a partir de Halliday, entre três formas de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, relacionada à experiência do mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, associada aos saberes e às habilidades proporcionados pela prática literária. Para o autor, as aulas tradicionais tendem a privilegiar as duas últimas, deixando em segundo plano justamente a

experiência direta com o texto. Isso não significa que o conhecimento histórico ou teórico deva ser abandonado, mas que ele precisa estar articulado à leitura e à construção de sentidos.

O problema, portanto, não reside na presença dos períodos literários, das características de época ou dos principais autores no ensino, mas na possibilidade de que esses conhecimentos passem a substituir o contato efetivo com as obras. Cosson (2012) observa que, em determinadas práticas, os textos aparecem apenas em fragmentos destinados a comprovar características previamente atribuídas aos períodos literários, fazendo com que a história da literatura deixe de funcionar como instrumento de compreensão e passe a ocupar o lugar da própria experiência literária. Esse deslocamento do texto para os conteúdos sobre a literatura não decorre apenas das escolhas metodológicas do professor, podendo também ser favorecido por condições pedagógicas e curriculares, como o espaço destinado à disciplina, a organização dos conteúdos, a centralidade do livro didático e as finalidades atribuídas às atividades de leitura. Entre essas condições, encontra-se a própria maneira como a leitura é inserida na dinâmica escolar: quando o contato com a obra ocorre predominantemente em função de uma tarefa posterior, existe o risco de que ela seja percebida apenas como obrigação. Martins (2006) chama a atenção para práticas em que a leitura literária culmina quase sempre em redações ou fichas de leitura. Nesse caso, assim como ocorre quando o texto serve apenas para exemplificar características de um período, a atividade posterior pode deixar de funcionar como recurso de compreensão e transformar-se na finalidade principal da leitura.

10

Desse modo, pensar o professor como mediador implica compreender que a formação do leitor não depende apenas da quantidade de informações transmitidas sobre a literatura, mas das condições criadas para que o estudante leia, interprete, confronte diferentes possibilidades de sentido e estabeleça relações entre o texto e sua experiência. A história literária, nesse processo, não precisa ser eliminada, mas pode ter seu lugar redimensionado, funcionando como apoio para a compreensão da obra e não como substituta do contato com o texto.

Permanências e reconfigurações nas práticas de ensino de literatura

As discussões desenvolvidas até aqui permitem compreender que o ensino de literatura envolve não apenas a definição do objeto literário, mas também as finalidades atribuídas ao seu ensino, o papel do professor como mediador e as práticas por meio das quais o estudante se aproxima do texto. A partir dessas reflexões, passamos agora à análise dos dados obtidos com

os professores e estudantes participantes da pesquisa, buscando observar como essas questões se manifestam no espaço concreto da sala de aula.

A análise foi organizada a partir de eixos temáticos, de modo a estabelecer relações entre as concepções manifestadas pelos professores, as práticas pedagógicas por eles relatadas e as experiências apresentadas pelos estudantes. Assim, as questões dos instrumentos não foram examinadas isoladamente nem seguindo a ordem em que aparecem nos questionários, mas agrupadas conforme sua proximidade temática e sua relação com os objetivos da pesquisa. Os principais eixos considerados envolvem as concepções de literatura, as finalidades atribuídas ao seu ensino, a permanência da organização pelos períodos literários, a leitura e a interpretação dos textos, a mediação docente e a presença das tecnologias nas aulas. Mais do que descrever separadamente as respostas de cada grupo, interessa-nos confrontar as práticas declaradas pelos docentes com as percepções de seus respectivos alunos, buscando identificar aproximações, diferenças e possíveis tensões⁵.

Um primeiro aspecto a ser observado diz respeito à concepção que os professores possuem acerca da literatura. Essa questão é importante porque, como discutimos anteriormente, aquilo que o docente entende por literatura pode repercutir na maneira como esse objeto é apresentado aos estudantes. O Professor A define “a literatura como uma manifestação artística que se utiliza das palavras e da linguagem para expressar a subjetividade e comunicar conhecimentos”, aproximando-se, portanto, de uma concepção que não restringe o fenômeno literário apenas ao conjunto de obras e autores consagrados pela tradição. Ao ser solicitado a escolher entre diferentes possibilidades de definição, o docente também se aproxima da literatura como manifestação artística realizada por meio da linguagem. A Professora B, por sua vez, apresenta uma compreensão igualmente abrangente, relacionando a literatura às “diferentes formas de expressão por meio da linguagem” e não apenas a uma sucessão de autores, obras ou escolas literárias.

Podemos perceber que, apesar do tempo bastante diferente de atuação dos dois professores, não encontramos, no plano conceitual, uma oposição entre uma concepção mais recente e outra necessariamente mais tradicional. Ambos apresentam compreensões que ultrapassam uma definição estritamente historiográfica da literatura. Esse resultado retoma

⁵ Nas questões de múltipla escolha em que foi admitida mais de uma marcação, os percentuais correspondem à frequência de ocorrência de cada alternativa e, por isso, podem ultrapassar 100%.

aquilo que discutimos em *Aporias do indefinível*: se a literatura assumiu diferentes sentidos no decorrer da história e não pode ser delimitada independentemente das condições históricas e culturais em que se constitui, a maneira como o professor compreende esse objeto também não precisa ficar limitada à ideia de um conjunto fixo de grandes obras distribuídas cronologicamente em períodos literários. A própria historicidade do conceito, discutida anteriormente a partir de Jouve (2012) e Goulart (1994), pode, dessa forma, deixar de ser apenas uma discussão teórica e ganhar uma dimensão pedagógica.

Quando confrontamos essas respostas com as dos estudantes, entretanto, percebemos que a compreensão acerca da literatura ainda se encontra em processo de construção. Nas duas turmas aparecem definições relacionadas à arte, à linguagem, aos livros, às histórias, à leitura e à interpretação, mas também respostas que aproximam a literatura de um conteúdo ou de uma disciplina escolar. No 1º A, esse processo fica particularmente evidente quando observamos que 60% dos estudantes afirmaram não se lembrar de ter estudado literatura antes de ingressarem no Ensino Médio, enquanto 35% disseram ter tido algum contato e 5% muito pouco. Nas respostas abertas, encontramos ainda afirmações que demonstram uma familiaridade inicial bastante reduzida com o termo. Depois das aulas, surgem definições mais próximas da literatura como arte, expressão, leitura e linguagem, embora nem todos consigam explicar o conceito de maneira autônoma.

12

Situação semelhante pode ser observada no 1º B. As respostas abertas mostram diferentes tentativas de conceituação: alguns alunos relacionam literatura à arte ou à linguagem; outros a entendem como leitura, interpretação, histórias ou conhecimentos adquiridos nas aulas. Em algumas respostas, também é possível perceber que o conceito construído antes do Ensino Médio era bastante limitado e passa a adquirir outros sentidos após o contato com a disciplina. O que nos chama a atenção é a diferença entre reconhecer uma concepção de literatura e formulá-la com autonomia. No 1º A, quando os alunos receberam diferentes definições previamente formuladas, predominaram aquelas que compreendem a literatura como forma de arte realizada por meio da linguagem e como experiência relacionada à leitura, à imaginação e à reflexão. Além disso, 80% concordaram total ou parcialmente com a ideia de que a literatura pode possuir diferentes definições de acordo com o tempo e com os grupos sociais. Todavia, ao serem solicitados a explicar essa pluralidade com suas próprias palavras, as respostas se mostraram menos desenvolvidas.

Podemos perceber, assim, que o aluno pode reconhecer a existência de diferentes formas de compreender a literatura sem ainda possuir instrumentos suficientes para elaborar conceitualmente essa compreensão. Esse resultado reforça a importância da mediação discutida no tópico anterior. Se o conceito de literatura não é algo pronto que possa simplesmente ser transmitido pelo professor, a construção dessa compreensão também depende das experiências de leitura, das discussões realizadas em sala e das relações que o estudante estabelece com os textos. Nesse sentido, a mediação não consiste apenas em apresentar ao aluno uma definição mais ampla de literatura, mas em criar condições para que ele possa progressivamente compreender por que diferentes textos, em diferentes contextos, podem ser reconhecidos como literários.

Essa questão nos leva a outro ponto abordado pelos questionários: “para que estudar literatura?”. As respostas mostram que a finalidade atribuída ao ensino não se restringe ao conhecimento de períodos ou à preparação para avaliações externas. Entre os alunos do 1º A, 60% indicaram que estudar literatura serve para aprender a ler e interpretar textos; 55% apontaram o conhecimento de diferentes formas de arte e linguagem; 45%, o conhecimento de autores e obras; 40%, diferentes culturas e formas de pensar; e 35%, períodos literários. Também aparecem respostas relacionadas à reflexão sobre a sociedade e a vida e ao desenvolvimento do gosto pela leitura. Como a questão permitia mais de uma marcação, esses percentuais não devem ser somados, mas permitem observar as diferentes finalidades atribuídas pelos estudantes.

Esse dado é significativo porque a dimensão histórica da literatura continua presente, mas não ocupa sozinha o entendimento dos alunos sobre sua importância. A leitura, a interpretação, a arte, a cultura e as diferentes formas de pensar aparecem lado a lado com autores, obras e períodos. Podemos aproximar essas respostas da perspectiva de Oliveira (2010), apresentada anteriormente, para quem o contato com os textos literários contribui para ampliar os conhecimentos de mundo do estudante, assim como da reflexão de Cosson (2012), segundo a qual a literatura possibilita uma exploração da linguagem capaz de colocar o indivíduo em contato com diferentes saberes sobre o homem e o mundo. Também podemos recordar Saraiva (1993), uma vez que a experiência literária não se encerra na dimensão individual: ela se constitui dentro de uma comunidade linguística, histórica e cultural.

No 1º B, as respostas também caminham nessa direção. Os estudantes associam o estudo da literatura à leitura e interpretação, ao conhecimento de autores e períodos, ao contato com diferentes culturas e formas de pensar e ao conhecimento de diferentes formas de arte e linguagem. Nesse sentido, os dados das duas turmas não sustentam a ideia de que os alunos percebam a literatura apenas como um conteúdo exigido pela escola. Ainda que essa dimensão escolar esteja presente em algumas respostas, encontramos uma compreensão mais diversificada de suas finalidades.

Entretanto, reconhecer uma função ampla para a literatura não significa necessariamente que essa concepção seja inteiramente transportada para a prática pedagógica. Esse é um dos pontos centrais da nossa investigação. Quando perguntados sobre a organização das aulas, os dois professores afirmam utilizar a sequência histórica dos períodos ou escolas literárias com frequência. O Professor A, apesar de possuir menos de cinco anos de experiência e apresentar uma concepção ampla de literatura, atribui grande importância ao contexto histórico e cultural de produção das obras e organiza frequentemente as aulas segundo a sequência dos períodos. Ao trabalhar cada período, afirma recorrer não apenas às características e aos principais autores, mas também à leitura, à interpretação, à discussão coletiva e à relação dos textos com questões da atualidade. A Professora B também mantém a organização histórico-literária, ao mesmo tempo em que afirma trabalhar leitura, interpretação, contextualização e outras formas de aproximação com os textos.

14

Podemos perceber uma aparente tensão entre as concepções amplas apresentadas pelos docentes e a permanência da organização histórica das aulas. Entretanto, essa relação não deve ser interpretada imediatamente como uma contradição. Como vimos anteriormente a partir de Cosson (2012), a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica, também possui lugar no ensino literário. O problema se estabelece quando esses conhecimentos passam a substituir a aprendizagem da literatura, isto é, a experiência proporcionada pelo contato com a palavra e com o próprio texto. Dessa forma, mais importante do que constatar se os períodos literários continuam presentes é observar o que acontece quando eles são estudados.

Nesse sentido, as respostas dos alunos oferecem dados bastante esclarecedores. Quando perguntamos o que geralmente ocorre durante o estudo de um período literário, encontramos uma combinação entre elementos tradicionais da história literária e práticas de leitura e interpretação.

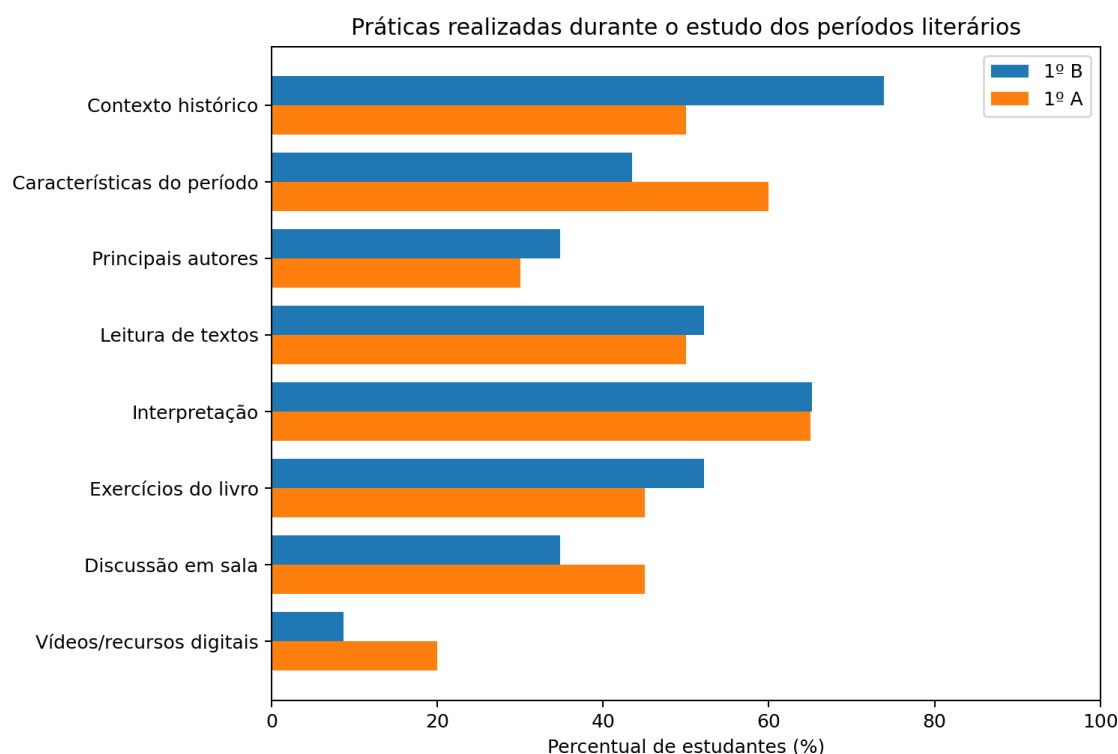


Gráfico 1 - Práticas realizadas durante o estudo dos períodos literários

Fonte: dados da pesquisa.

No 1º B, 73,9% dos estudantes indicaram o estudo do contexto histórico, 43,5% o estudo das características do período e 34,8% o estudo dos principais autores. Ao mesmo tempo, 52,2% afirmaram ler textos dos autores, 65,2% disseram interpretar os textos, 34,8% apontaram a discussão em sala e 52,2% a realização de exercícios do livro. No 1º A, por sua vez, 50% apontaram o estudo do contexto histórico, 60% as características do período e 30% os principais autores; 50% mencionaram a leitura dos textos, 65% a interpretação, 45% a discussão em sala e 45% os exercícios do livro. Como a questão permitia múltiplas marcações, os percentuais expressam a frequência de menções e não totalizam 100%.

Esses resultados são especialmente importantes para responder à questão que orienta este trabalho. Os períodos literários continuam ocupando uma posição relevante nas duas turmas. No 1º B, o contexto histórico foi assinalado por quase três quartos dos alunos; no 1º A, as características dos períodos aparecem em 60% das respostas. Portanto, não podemos afirmar que a organização historiográfica foi abandonada. Entretanto, também não encontramos um ensino exclusivamente baseado na memorização de datas, características e autores. Em ambas as turmas, aproximadamente 65% dos estudantes indicaram a interpretação dos textos como uma das atividades realizadas quando estudam um período literário, e cerca de metade apontou a própria leitura dos textos.

Podemos dizer, portanto, que os dados revelam mais uma permanência reconfigurada do que uma simples continuidade do modelo tradicional. A história literária continua fornecendo uma estrutura para o ensino, mas passa a conviver com atividades que colocam o estudante em contato com o texto. Essa observação dialoga com a proposta de Martins (2006), apresentada anteriormente, ao defender uma articulação entre diacronia e sincronia. O conhecimento do contexto histórico não precisa significar o aprisionamento da obra em seu período; antes, pode funcionar como instrumento para compreender sua produção e, posteriormente, estabelecer relações com outros contextos de leitura.

O que os dados parecem problematizar, portanto, não é a presença da história literária em si, mas o lugar que ela ocupa na relação com a experiência de leitura. Como advertia Cosson (2012), o risco do modelo tradicional está em utilizar fragmentos literários apenas para comprovar características previamente apresentadas sobre determinada escola. Nas turmas investigadas, encontramos indícios de que esse movimento não ocorre de maneira exclusiva, pois leitura e interpretação aparecem juntamente com as categorias historiográficas. Todavia, precisamos avançar um pouco mais na análise para saber com que frequência o contato efetivo com os textos acontece.

Para isso, perguntamos aos estudantes com que frequência leem textos literários durante as aulas. Os resultados mostram diferenças importantes entre as duas turmas.

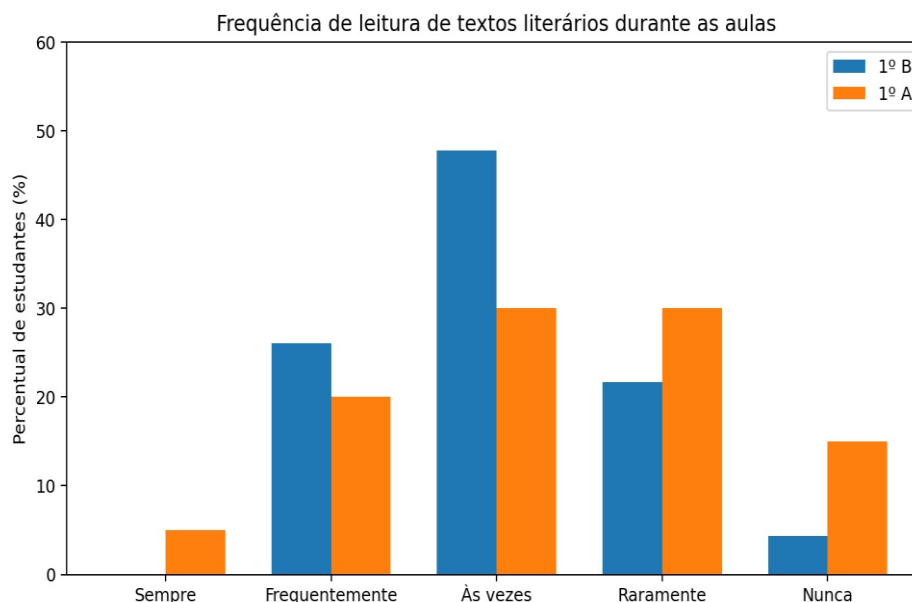


Gráfico 2 - Frequência de leitura de textos literários durante as aulas

Fonte: dados da pesquisa.

No 1º B, 26,1% afirmaram ler textos literários frequentemente e 47,8%, às vezes. Outros 21,7% disseram raramente e 4,3%, nunca. Nenhum aluno marcou a alternativa “sempre”. No 1º A, 5% responderam sempre, 20% frequentemente, 30% às vezes, 30% raramente e 15% nunca. Portanto, enquanto no 1º B cerca de 26% dos estudantes afirmam ler raramente ou nunca, no 1º A esse percentual alcança 45%. O gráfico nos permite observar uma questão que não apareceria com a mesma clareza se considerássemos apenas as respostas dos professores. Os dois docentes afirmam incluir a leitura e a interpretação em suas práticas, e os próprios alunos reconhecem essas atividades quando descrevem o estudo dos períodos literários. Entretanto, a frequência com que o contato com os textos ocorre não é a mesma nas duas turmas. No 1º B, a alternativa predominante foi “às vezes”, o que também não nos autoriza a afirmar que a leitura ocupe necessariamente o centro de todas as aulas, mas revela uma presença mais regular do que aquela percebida no 1º A.

Esse resultado nos remete novamente à distinção feita por Cosson (2012) entre a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem da literatura. Conhecer o contexto, os autores

e as características de um período pode contribuir para compreender a obra, mas não substitui a experiência de leitura. Se quase metade dos estudantes de uma das turmas afirma ler textos literários raramente ou nunca durante as aulas, podemos perceber que ainda existe uma distância entre o conhecimento produzido sobre a literatura e o contato efetivo com o objeto literário. Isso não significa negar a importância da história literária, mas questionar se ela tem funcionado como instrumento de aproximação com os textos ou, em determinados momentos, como finalidade principal das aulas.

Também é preciso considerar que a simples presença da leitura não garante, por si mesma, uma experiência de formação literária. Como discutimos no tópico anterior, o professor desempenha um papel importante como mediador, criando condições para que o estudante não apenas leia, mas também participe da construção dos sentidos. Por essa razão, outra pergunta buscou verificar com que frequência os alunos têm a oportunidade de apresentar sua própria interpretação acerca dos textos.

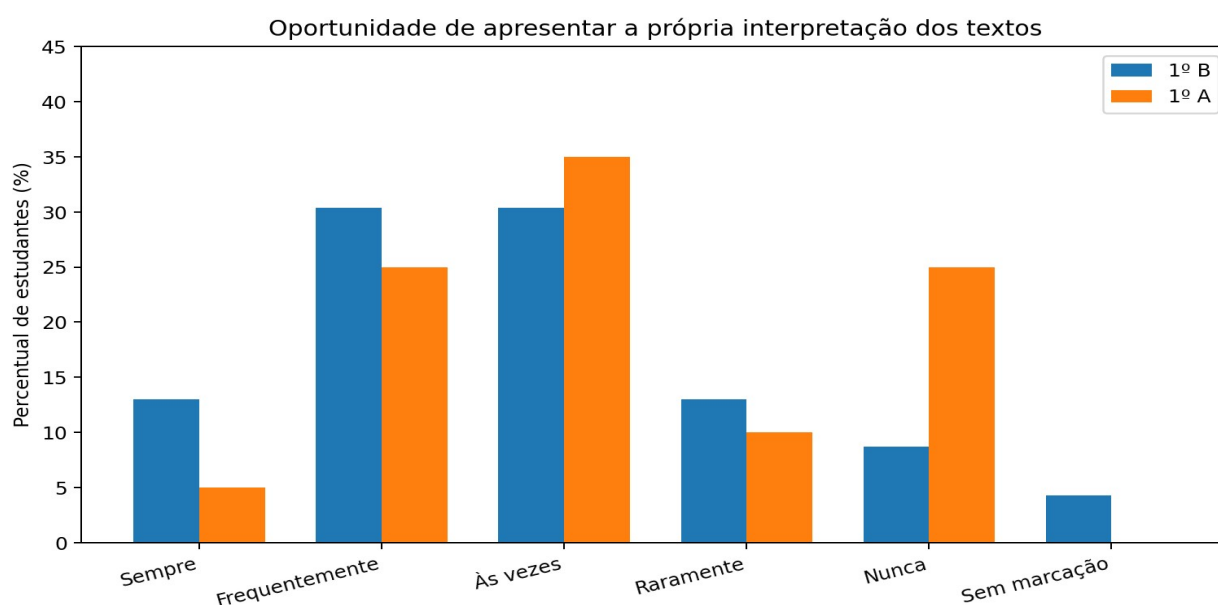


Gráfico 3 - Oportunidade de apresentar a própria interpretação dos textos

Fonte: dados da pesquisa.

No 1º B, 13% afirmaram ter sempre essa oportunidade, 30,4% frequentemente e outros 30,4% às vezes. As respostas “raramente” e “nunca” corresponderam, respectivamente, a 13% e

8,7%, enquanto um questionário não apresentou marcação para a questão. No 1º A, 5% responderam sempre, 25% frequentemente, 35% às vezes, 10% raramente e 25% nunca. Assim, somando-se “sempre” e “frequentemente”, encontramos aproximadamente 43% no 1º B e 30% no 1º A. Por outro lado, “raramente” e “nunca” representam aproximadamente 22% no 1º B e 35% no 1º A.

O que nos chama a atenção nesse resultado é que interpretar textos em sala não significa necessariamente que o aluno tenha espaço para apresentar sua própria interpretação. Na questão anterior, aproximadamente 65% dos estudantes das duas turmas afirmaram que a interpretação faz parte do estudo dos períodos literários. Quando perguntamos, entretanto, se eles próprios conseguem expor os sentidos construídos durante a leitura, os resultados tornam-se mais heterogêneos. Essa distinção é importante para compreendermos o papel do professor como mediador. Uma aula pode apresentar exercícios de interpretação ou mesmo explicar o significado de determinado texto sem que o estudante tenha efetivamente participação na construção desses sentidos.

Nesse ponto, podemos retomar Cosson (2012), para quem cabe ao professor fortalecer a disposição crítica do aluno e levá-lo a ultrapassar o simples consumo do texto literário. Também Martins (2006) chama a atenção para a pluralidade do texto, marcado pela interação de diferentes códigos e possibilidades de leitura. Se o texto literário admite diferentes relações e construções de sentido, a prática pedagógica precisa abrir espaço para que o aluno confronte sua interpretação com outras leituras, reveja suas hipóteses e amplie sua compreensão. A mediação, nesse caso, não significa retirar do professor a função de orientar, mas evitar que sua leitura se transforme na única leitura possível.

Ao confrontarmos as duas turmas, percebemos que essa mediação é vivenciada de maneira diferente pelos estudantes. No 1º B, a possibilidade de apresentar interpretações próprias aparece com maior frequência; no 1º A, embora cerca de 65% reconheçam a interpretação como prática presente quando estudam períodos literários, 25% afirmam nunca ter oportunidade de apresentar sua própria interpretação. Esse dado revela uma tensão que merece ser considerada: a interpretação está presente, mas nem sempre assume uma forma suficientemente participativa. Não podemos, a partir do questionário, determinar como essas interpretações são conduzidas em cada aula, mas podemos observar a maneira como os alunos percebem sua participação.

Essa diferença também aparece quando perguntamos se a maneira como a literatura é ensinada os ajuda a compreender o que é literatura e a interpretar os textos. No 1º B, 43,5% responderam que ajuda muito e 52,2% que ajuda razoavelmente; apenas 4,3% consideraram que ajuda pouco. Assim, 22 dos 23 estudantes que responderam à questão apresentam uma avaliação positiva da forma como o ensino tem contribuído para sua compreensão. No 1º A, 25% afirmaram que ajuda muito e 35% razoavelmente, totalizando 60%; 15% disseram que ajuda pouco, 10% que não ajuda e 15% não souberam responder.

A diferença é considerável, mas precisa ser analisada com cautela. Seria precipitado afirmar que ela decorre do tempo de experiência dos professores ou que o docente com menos tempo de atuação desenvolve necessariamente uma prática mais eficiente. Os questionários não permitem estabelecer essa relação causal, pois outros fatores podem interferir na experiência das turmas. O que podemos afirmar é que os alunos do 1º B avaliam mais positivamente a contribuição da forma de ensino para sua compreensão da literatura, enquanto no 1º A as percepções são mais divididas. Esse resultado se aproxima dos dados sobre frequência de leitura e oportunidade de interpretação, que também indicaram maior regularidade dessas experiências no 1º B.

As respostas abertas da última questão ajudam a compreender um pouco melhor essa percepção. Entre as mudanças sugeridas pelos estudantes aparecem pedidos por mais textos, explicações mais claras, vídeos, atividades diversificadas e maior número de aulas de literatura. Também encontramos estudantes que não modificariam as aulas. No 1º B, várias respostas demonstram satisfação com a prática desenvolvida, embora alguns solicitem mais explicações, mais textos ou novas atividades. No 1º A, as sugestões também se concentram em ampliar as explicações, tornar algumas atividades menos difíceis e aumentar o contato com textos e práticas mais dinâmicas.

Essas respostas reforçam uma ideia discutida anteriormente: a mediação literária não depende apenas da quantidade de informações oferecidas pelo professor, mas das condições que ele cria para aproximar o estudante do texto. Quando o aluno solicita mais leitura, mais explicação ou atividades diversificadas, não está necessariamente rejeitando o conhecimento histórico sobre a literatura; muitas vezes está indicando a necessidade de estabelecer outras formas de relação com esse conhecimento. Nesse sentido, a prática do professor pode funcionar como uma ponte entre a obra, seu contexto e a experiência do leitor.

Outro aspecto investigado foi a presença das tecnologias no ensino de literatura. Os dois professores reconhecem que os recursos digitais podem contribuir para a aprendizagem, embora sua utilização apareça de formas diferentes. O Professor A menciona o uso de vídeos, e-books ou bibliotecas digitais, audiolivros ou podcasts, sites e outros recursos multimídia, considerando que as novas tecnologias possuem potencial para facilitar o acesso e a compreensão da literatura. A Professora B também incorpora recursos digitais à sua prática e reconhece suas possibilidades pedagógicas.

Entre os estudantes, encontramos ampla receptividade a esses recursos. No 1º B, todos os alunos que responderam à questão sobre textos encontrados em ambientes digitais consideraram que todos ou alguns deles podem ser literatura. Além disso, 52,2% afirmaram que as tecnologias ajudam muito na aprendizagem e 39,1% que ajudam um pouco; apenas 8,7% consideraram que ajudam pouco. No 1º A, também encontramos uma aceitação bastante elevada dos textos digitais e uma avaliação predominantemente positiva da contribuição das tecnologias. Os estudantes relacionam esses recursos ao acesso a informações, à pesquisa, à explicação e à melhor compreensão dos conteúdos.

Há, contudo, um dado interessante quando confrontamos essa receptividade com aquilo que ocorre durante o estudo dos períodos literários. Apenas 8,7% dos estudantes do 1º B e 20% dos alunos do 1º A mencionaram vídeos ou recursos digitais entre as práticas utilizadas nesse momento. Isso nos permite perceber que o reconhecimento do potencial das tecnologias é maior do que sua presença efetiva na organização cotidiana das aulas. Os recursos digitais parecem funcionar mais como ferramentas complementares do que como elementos estruturantes da experiência literária.

Essa constatação também pode ser relacionada à discussão inicial sobre o conceito de literatura. Se compreendemos que o fenômeno literário não é estático e se modifica juntamente com as formas de produção, circulação e recepção dos textos, os ambientes digitais não precisam ser vistos apenas como meios para transmitir conteúdos sobre obras impressas. Eles também podem constituir espaços de contato com novas formas de leitura, produção e circulação do literário. Os dados mostram que os próprios estudantes demonstram abertura para essa compreensão, principalmente quando reconhecem que textos presentes nos ambientes digitais também podem assumir uma dimensão literária.

Ao analisarmos conjuntamente os questionários, percebemos que o tempo de experiência dos dois professores não estabelece uma divisão simples entre uma prática “tradicional” e outra “inovadora”. Apesar dos diferentes percursos de atuação, ambos apresentam concepções relativamente amplas de literatura e mantêm a organização por períodos literários, ao mesmo tempo em que afirmam trabalhar leitura, interpretação, contextualização e recursos diversificados. Dessa forma, a permanência da história literária constitui um elemento comum às duas práticas, embora a leitura e a participação dos estudantes sejam percebidas de maneiras diferentes nas duas turmas.

Os dados sugerem, portanto, que as práticas investigadas transitam entre aquilo que Cosson (2012) denomina aprendizagem sobre a literatura e aprendizagem da literatura. A primeira permanece visível no estudo dos períodos, contextos, características e autores, enquanto a segunda se manifesta por meio da leitura, da interpretação e das discussões em sala. O fato de aproximadamente 65% dos estudantes das duas turmas indicarem a interpretação como uma das práticas desenvolvidas durante o estudo dos períodos mostra que a organização histórico-literária não exclui necessariamente o contato com o texto. Entretanto, a frequência das leituras e as oportunidades de apresentar interpretações próprias revelam que essa experiência não ocorre de maneira homogênea, sobretudo no 1º A. Nesse sentido, mais do que opor história literária e experiência de leitura, os resultados reforçam a necessidade de pensar como esses dois aspectos se articulam no ensino.

Diante disso, a questão central da pesquisa não pode ser respondida por uma oposição entre permanência e abandono do modelo histórico-literário. Os períodos continuam funcionando como um dos principais eixos de organização do ensino nas duas turmas, mas convivem com práticas de leitura, interpretação, discussão, contextualização e, em menor medida, com recursos tecnológicos. Os dados apontam, assim, para uma permanência parcialmente reconfigurada: a organização historiográfica continua presente, porém já não explica sozinha aquilo que ocorre nas aulas. Ao mesmo tempo, a frequência da leitura e as oportunidades de participação dos estudantes na construção de sentidos mostram que essa reconfiguração não se realiza de maneira homogênea, assumindo intensidades distintas nas duas turmas investigadas. Mais do que indicar a substituição de um modelo por outro, os resultados revelam uma convivência entre formas já consolidadas de organização do ensino e práticas que procuram ampliar o contato do estudante com o texto literário. Nesse sentido,

compreender o ensino de literatura nas situações analisadas exige considerar não apenas a permanência dos períodos literários, mas sobretudo a maneira como eles se articulam à leitura, à interpretação e à experiência do aluno com a obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração as discussões desenvolvidas neste trabalho, podemos perceber que o ensino de literatura no Ensino Médio não deve se restringir à transmissão de informações sobre autores, obras e períodos literários. A literatura possui uma dimensão formativa importante, pois contribui para ampliar os conhecimentos de mundo do estudante, possibilita o contato com diferentes experiências e favorece uma relação mais crítica com a linguagem e com a realidade. Nesse processo, o professor assume um papel fundamental como mediador entre o aluno e o texto literário. Sua prática pedagógica deve criar condições para que o estudante não apenas conheça aspectos históricos e teóricos da literatura, mas também leia, interprete, construa sentidos e estabeleça relações entre a obra, o contexto em que foi produzida e sua própria experiência.

Ao confrontarmos as respostas dos professores com as experiências relatadas pelos estudantes, podemos perceber que as práticas investigadas permanecem vinculadas à organização pelos períodos literários, mas essa permanência ocorre de forma parcialmente reconfigurada. A história da literatura continua ocupando um lugar importante, porém divide espaço com a leitura, a interpretação, a discussão dos textos e, em menor medida, com os recursos tecnológicos. As concepções de literatura dos docentes mostram-se mais amplas do que uma definição puramente historiográfica, enquanto entre os estudantes essa compreensão encontra-se em diferentes estágios de construção.

Desse modo, os resultados sugerem que as transformações no ensino de literatura não se realizam necessariamente pela substituição dos períodos literários, mas pela maneira como eles passam a ser articulados à experiência de leitura e à mediação entre o texto e o aluno. Assim, mais do que abandonar a história literária, o desafio parece estar em redimensionar seu lugar nas aulas, de modo que contexto, autores e características contribuam para a compreensão das obras sem substituir o contato efetivo do estudante com o texto literário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 07 set. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed., 2º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/letramento-literario-teoria-e-pratica/p>. Acesso em: 20 set. 2026.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/pesquisa-de-metodos-mistos-ebook-p989368>. Acesso em: 20 set. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Metodos_e_tecnicas_de_pesquisa_social.html?hl=pt-BR&id=T3BwPgAACAAJ. Acesso em: 09 set. 2026.

MARTINS, Ivanda. **A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?** In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/portugues-no-ensino-medio-e-formacao-do-professor/artigo/2d5c20a1-f987-4c47-ad3b-7bf9583072ed>. Acesso em: 01 set. 2026.

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/por-que-estudar-literatura--66225833>. Acesso em: 01 set. 2026.

GOULART, Audemario Taranto. **Introdução ao estudo da literatura**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Coisas-Professor-Portugues-Precisa-Saber/dp/8579340209>. Acesso em: 20 set. 2026.

RODRIGUES, M.; NEUBERT, R. **Metodologia da pesquisa educacional**. Curitiba: Appris, 2023.

SARAIVA, António José. **História da literatura portuguesa**. 14. ed. Porto: Porto Editora, 1993. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/historia-da-literatura-portuguesa/127318>. Acesso em: 07 set. 2026.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/a-literatura-em-perigo/artigo/den104bo-1f47-4d42-8fee-7a96db6e33e6>. Acesso em: 20 set. 2026.