

**O ENSINO DE LITERATURA NO PAESPE: AS AULAS TEMÁTICAS COMO  
ALTERNATIVA DE ENSINO  
TEACHING LITERATURE IN PAESPE: THEMATIC CLASSES AS AN  
ALTERNATIVE TEACHING**

Alessandra Nunes da Costa<sup>1</sup>

Eliana Kefalás Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino de literatura através de temáticas pré-estabelecidas, além de relatar as experiências obtidas no processo. O corpus da pesquisa foi composto de diários de classe produzidos a partir de aulas ministradas aos alunos do PAESPE por bolsistas do Programa de Educação Tutorial (PET) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e as respostas dos alunos a um questionário sobre suas experiências com o ensino de literatura. O referencial teórico para as reflexões sobre a situação do ensino de literatura no Brasil e o trabalho a partir de aulas temáticas partiu, entre outras, das pesquisas dos autores: Alves (2006, 2008, 2014); Cereja (2004); Cosson (2009, 2011); Rangel (2003); Rezende (2013) e Zumthor (2000). Desse modo, a abordagem deste trabalho recorreu a três aspectos: primeiro, um levantamento sobre as perspectivas do ensino da literatura e o letramento literário baseado, dentre outros textos, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMs) (2006) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNs) (2002); segundo, na discussão sobre as aulas temáticas como principal meio para a leitura literária; e, terceiro, a contextualização e análise dos dados. Chegou-se à conclusão de que, apesar de mais desafiador, ao priorizar a apreciação do texto literário os alunos passaram a vê-lo também através de uma nova perspectiva e começaram a se permitir assumir uma postura crítica em frente desses textos.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Unidades temáticas. Letramento literário.

**Abstract:** This paper aims to present a proposal for teaching literature that defends the teaching of literature through pre-established themes, in addition to reporting the experiences achieved in the process. The corpus of the research was composed of class diaries produced from classes taught to students of the PAESPE by scholarship holders of the PET of the Faculdade de Letras of the Universidade Federal de Alagoas (Ufal) and students' responses to a questionnaire about their experiences in literature classes. The theoretical framework for reflections on the situation of teaching literature in Brazil and the work based on thematic classes came from, among others, the researches of the authors: Alves (2006, 2008, 2014); Cereja (2004); Cosson (2009, 2011); Rangel (2003); Rezende (2013) and Zumthor (2000). Thus, the approach of this work has used three aspects: first, a survey on the perspectives of teaching literature and literary literacy based, among other texts, on the OCMs (2006) and PCNs (2002); second, in the discussion of thematic classes as the main means for literary reading; and, thirdly, the contextualization and analysis of the data. It was concluded that, although more challenging,

---

<sup>1</sup> Egressa do Programa de Educação Tutorial – PET LETRAS. Recém graduada em Letras - Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Mestra em Educação (na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Artes) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2003). Docente do Profletras - FALE/UFAL.

by prioritizing the appreciation of the literary text the students began to see it also through a new perspective and began to allow themselves to take a critical stance towards literary texts.

**Keywords:** Teaching Literature. Thematic Units. Literary Literacy.

## **1. Apresentação**

As aulas de Literatura, muitas das vezes, apresentam, como afirma Fischer (2015), uma concepção mais informativa do que formativa, ao se centrarem em uma perspectiva que prioriza dados sobre obras, tomando-as como exemplos de características de épocas, em vez de explorar o contato efetivo com os textos literários.

Partindo de uma breve contextualização de prisms sobre o ensino da literatura, o presente artigo pretende apontar aspectos sobre o letramento literário, baseados principalmente nas definições de Rangel (2003), Cosson & Souza (2011) e Barbosa (2011), tendo como foco a análise de algumas experiências de ensino de literatura desenvolvidas com turmas do PAESPE (Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado), um programa de extensão institucionalizado da Universidade Federal de Alagoas.

Este artigo está organizado conforme segue. Após essa introdução, a seção 2 apresenta as perspectivas sobre o ensino da literatura; a seção 3 apresenta as aulas de literatura através da perspectiva do Letramento literário; a seção 4 é apresenta as aulas temática como alternativa para uma experiencia de leitura literária; a Seção 5 contextualiza a iniciativa de ministrar aulas de literatura no PAESPE (Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado); na seção 6 é apresentada a análise dos dados coletado e, por fim, as conclusões.

## **2. Perspectivas sobre o ensino da literatura**

Paulino & Cosson (2009), ao discutirem o ensino de literatura, afirmam que esse é feito de duas formas: a partir “uso inadequado do texto literário na aprendizagem da escrita ou no tratamento da literatura como mera herança cultural” (PAULINO; COSSON, 2009, p.71). Sabe-se, entretanto, que o estudo da literatura é fator primordial para que o aluno possa apreender, através do manuseio da linguagem literária e da participação no jogo interpretativo do texto, novos conhecimentos, o que permite aguçar reflexões, engajar-se em situações cotidianas, possuir capacidade crítica e desenvolvimento humano reflexivo.

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza,

6 a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995 apud BRASIL, 2006, p. 54).

Em sua tese de doutorado, Cereja (2004) traz um panorama da situação do ensino de literatura no Brasil. Para ele “[...]é fácil notar que a finalidade real das aulas de literatura não é o alcance dos objetivos propostos pelos programas escolares, mas tão somente a apropriação passiva desse discurso didático, por parte do aluno” (CEREJA, 2004, p.18).

Sobre os questionamentos referentes à formação de um aluno leitor, existem diversos pontos a serem observados. O primeiro é pensar a possibilidade de ensinar Literatura não somente por meio de uma historiografia classificatória, algo que vem sendo feito ao longo dos anos, como afirma Rezende (2013), mas sim uma proposta na qual se buscaria formar alunos capazes de adentrar o texto e elaborar caminhos interpretativos na relação com o literário.

Considerando isso, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), no capítulo 3.3, há uma discussão acerca das escolhas e os motivos pelos quais tais opções de textos são feitas para serem levadas aos alunos. As obras entendidas como canônicas assim são classificadas por um motivo e devem fazer parte dessa seleção de texto. O problema está na maneira como algumas delas são apresentadas aos estudantes: a obra não é o foco; o texto não é explorado. O que ocorre é a “consagração de autores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.72)

De acordo com as OCEM, os professores precisam tomar muito cuidado na opção dos textos que serão trabalhados durante as aulas, além de ter em mente os porquês dessas escolhas. Para isso, os objetivos dos docentes precisam ser muito bem definidos para não correr o risco de utilizar o texto apenas como um instrumento para resolução de tarefas ou até de questões de ordem gramatical. O ponto fundamental para trazer obras literárias para a sala de aula é fazer considerações sobre literatura, tendo como foco a exploração do texto literário, caso contrário, o texto perde, no ato da leitura, sua potência de significação.

Os professores, muitas vezes, ainda são pressionados a ensinar todos os períodos e escolas literárias em ordem cronológica (BRASIL, 2006). Com isso, a leitura do texto literário fica em segundo plano (por vezes em terceiro, já que os aspectos textuais ou gramaticais acabam por receber uma maior atenção) e mais uma vez o estudo categorizante da história da literatura é favorecido. O resultado são aulas enfadonhas, porque os conteúdos estão mais a favor de uma atividade tarefaira do que formativa, quando se pautam na memorização de dados.

O ensino da literatura se tornou, para a maioria dos alunos do nível médio, não um encontro pessoal com uma determinada obra, mas um tormento, uma vez que têm que decorar uma lista relativamente longa de autores e obras, características de estilos de épocas, [...] (ALVES, 2006, p.114)

Rezende (2013), em consonância das Diretrizes, aponta a leitura literária como prática social, colocando em questão a obrigatoriedade da leitura em sala de aula ou a fragmentação de textos literários, gerando aulas mecanizadas e uma aula de história da literatura centrada nos períodos literários e suas principais características e descontextualizada da realidade da sala de aula.

Além disso, vale ressaltar novamente que é fundamental que, na sala de aula, seja tomado como foco central o trabalho com o texto literário. Esse pode produzir infinitos sentidos e cada leitor encontrará novos significados no texto. É também possível, através dele, descobrir novas maneiras de ver e compreender as relações humanas e o mundo, conforme apontam as Orientações Curriculares.

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. (BRASIL, 2006, p. 67)

Infelizmente, todo este potencial é mal utilizado quando se apresentam os textos sob uma perspectiva classificatória pautada na história da literatura, sem espaço para apreciação do texto literário e através de biografias resumidas avulsas de autores canônicos, negligenciando a experiência da leitura, tal como afirma Rangel (2003):

a singularidade dos sujeitos e das situações, ainda que eventualmente abordadas, não ocupam o centro da cena, dificultando-nos uma caracterização minimamente satisfatória da leitura como experiência subjetiva. Assim, ainda que a escola faça da leitura um investimento pedagógico prioritário, a leitura literária, naquilo que tem de próprio e, portanto, de constitutivo dessa experiência subjetiva, fica obscurecida. (RANGEL, 2003, p.3)

Outra maneira de acabar com o potencial formativo da literatura é usá-la apenas como justificativa em aulas de língua portuguesa, ignorando todo o potencial histórico e cultural, com o qual o texto joga. Nos PCNs+, essa tese é reforçada quando é apontado o quão rico pode ser esse universo.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. (PCNs+, 2002, p.19)

Alves (2006) sugere que os professores estão tão presos aos esquemas indicados pelos livros didáticos que acabam por não despertar nos estudantes a vontade pela literatura. A aula de literatura deixa de formar para apenas informar. O aluno perde o acesso a uma forma de conhecimento única, que, se trabalhada de maneira realmente interativa, poderia torná-lo um leitor participante e, conseqüentemente, um sujeito mais crítico e criativo. Uma das alternativas para alcançar esse sujeito leitor se faz através do Letramento literário.

### **3. O Letramento Literário na escola**

Letramento é um conceito que, em contraponto à concepção de que a leitura seria prioritariamente decodificação, assume uma dimensão mais abrangente do ato de ler, que teria relação com o ato de compreender as palavras, seus significados e sentidos em uso. É também a capacidade de realizar a seleção e uso adequado delas, saber expressar-se. Cada tipo de ocasião/situação exige um tipo de letramento/comunicação.

Rangel (2003) ressalta a dimensão histórica e cultural desse conceito e afirma que “[...] podemos dizer que a noção de letramento, mais que qualquer outra, permite abordar e, em boa medida, descrever, a materialidade histórica e cultural da escrita e, portanto, também da leitura” (RANGEL, 2003, p. 4).

Dentro do campo dos multiletramentos, chega-se ao letramento literário que é “o processo de letramento que se faz via textos literários que compreende não apenas uma dimensão diferenciada de uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2009, p.12). É também um exercício constante de exploração e construção de sentidos do texto literário.

Cosson & Souza (2011) afirmam que o letramento literário é diferente de outros tipos, pois cabe à literatura ressignificar o mundo, dando novas cores e sentidos para o real. É reafirmado que a escola tem importância clara como ambiente em que a prática da leitura deve ser incentivada. Também se faz relevante ressaltar que

é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço. (COSSON, SOUZA, 2011, p. 103)

Para Barbosa (2011), Letramento literário é “a apropriação da escrita enquanto uma tecnologia cada vez mais fundamental nas sociedades modernas” (p. 147), é também pensado “como a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender textos literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha” (p. 148); Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006), a definição de letramento literário parte da ideia de que é o “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (p. 54).

Existem três etapas de leitura que são essenciais para o letramento literário, segundo Cosson (2009), são elas: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. O autor reafirma que o problema não está propriamente nos dois últimos aspectos, mas sim no fato de que a aprendizagem da literatura acaba ofuscada por eles, relegando a um segundo plano a apropriação crítica do texto na prática de leitura do aluno.

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2009, p. 47)

Uma das propostas de Cosson (2009) para um letramento literário é que a abordagem do texto seja feita a partir de uma sequência básica com quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Esse modelo não tem como objetivo engessar o ensino de literatura, mas dar um norte para uma metodologia que coloque o texto literário e a construção de conhecimento (individual e coletivo) em evidência.

A motivação é o primeiro passo dessa sequência e busca aproximar o leitor do texto. Funciona como uma preparação e é através dela que surge a primeira fagulha de interesse do aluno no texto que será trabalhado

[...] as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação. (COSSON, 2009, p. 55)

Na segunda etapa, nomeada por Cosson de Introdução, são apresentados aos alunos detalhes sobre o autor e a obra. As informações devem ser básicas e ligadas ao texto que será trabalhado, além de chamar a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

A terceira etapa é a leitura e é nela que o aluno terá um contato mais direto com o texto. É papel do professor acompanhar o processo de leitura para auxiliar os estudantes em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. Cosson (2009) afirma que é importante que o professor aja como mediador e faça intervalos no processo de leitura para verificar o andamento e promova o desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou faça incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra.

O último passo dessa sequência (interpretação) é importante para a construção individual e coletiva do aluno. É nele que ocorre primeiro um processo interno (individual) em que “a interpretação é feita com o que somos no momento da leitura” (COSSON, 2009, p. 65) e um processo externo (coletivo) no qual acontece o compartilhamento da interpretação com os colegas e professor e é significativo porque

[...] por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2009, p. 66)

É nesse aspecto que a leitura literária tem a escola como primeira e principal incentivadora, além de ser o ambiente em que pode ser estimulado o processo de letramento literário, mas deve ir além. Cabe, então, ao professor atuar como mediador e criar situações em que o texto seja não só lido individualmente, mas também trabalhado e discutido; o aluno precisa enxergar a si próprio como parte integrante da leitura e análise das obras. É também papel da escola e dos professores guiar os alunos para que a leitura não se limite a uma prática considerada obrigatória como matéria escolar, mas que seja um estímulo e um convite à necessidade de conhecer e interpretar o mundo através dela.

#### **4. As aulas temáticas: uma via para a experiência da leitura literária?**

Segundo Alves (2006), em uma aula de literatura quando os conceitos são apresentados de pronto, de modo previamente determinado, explicitando, por exemplo, as características de cada escola literária, os estudantes ficam presos a apenas um olhar classificatório o que acaba por restringir a multiplicidade de interpretações, de produção de sentidos, além de impossibilitar que surja um genuíno interesse pela literatura. Dentro dessa concepção informativa sobre o ensino de literatura, exige-se muito mais um processo de decorar do que a apreciação literária.

Uma das sugestões de Alves (2006) é a de expor textos de diferentes períodos literários e, a partir disso, construir um olhar interpretativo durante a experiência de leitura e análise do texto literário. Ele sugere que os prismas da crítica literária sejam explorados no decorrer da leitura, permitindo aos alunos tecer e consolidar o caminho da análise literária: “[...] não defendo a ideia de se começar a estudar literatura partindo de conceitos advindos da teoria da literatura” (ALVES, 2006, p. 115). Segundo o autor, os conceitos são importantes, mas não devem vir antes da experiência.

Vem daí a ideia do uso de um tema para tratar de vários gêneros e períodos tendo no professor o responsável por provocar os alunos a pensarem sobre os diversos aspectos das obras lidas, dialogar com uma imensa variedade de momentos literários e construir suas próprias críticas. Para ele “o trabalho temático associado a uma abordagem cooperativista favorece descobertas singulares e percepções do modo como cada época vivência certos temas” (ALVES, 2014, p.41).

A partir dessa metodologia de ensino, os alunos são levados a comparar os textos e começam a perceber as semelhanças e diferenças entre eles. Além disso, é feito o caminho oposto das práticas atuais: em vez de distanciar entre si obras produzidas em diferentes períodos literários, há um movimento que as aproximaria, a partir de uma temática, entrelaçando, por exemplo, textos do barroco e da contemporaneidade.

As aulas de literatura a partir de temáticas pré-definidas também são defendidas por Strogenski e Soares (2011) que afirmam que, a partir de uma seleção literária textual adequada, as aulas temáticas teriam chances de ser mais produtivas, uma vez que os temas proporcionariam multidisciplinaridade. E, além dessa questão, Ferreira (2007) defende que as metodologias do ensino de Literatura devem ter um embasamento transdisciplinar cuja finalidade contemplaria, ao mesmo tempo, a própria disciplina e as que a tocam no âmbito das ciências humanas.

Para Cereja (2004), é importante o diálogo entre diferentes autores, textos e época. É considerável também a inclusão de diferentes culturas, línguas e linguagens que propiciam uma relação entre diferentes conhecimentos e entre o passado e a contemporaneidade.

Ao partir da perspectiva do estudante, Cereja (2004) afirma que os alunos são avessos a aulas que se restringem a transmitir informações sobre o literário e que, quando o processo é focado em práticas que dão espaço para que ele se coloque, é perceptível a vontade de participar ativamente. Rezende (2013), em consonância com o pensamento de Cereja, afirma que

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

Ou seja, o problema parece não ser necessariamente o suposto desinteresse do aluno pela leitura, como muito ainda é reproduzido na sociedade, mas sim a cristalização e priorização de métodos de ensino que abordem o texto do ponto de vista categorizante e informativo.

Como já citado, as obras canônicas são sim importantes e relevantes, mas Alves (2014) expõe que o cânone literário pode e deve ser questionado pelos alunos. Um ponto semelhante no pensamento de diversos autores que discutem essa proposta de ensino é a importância e a preocupação com a formação crítica dos alunos.

O projeto didático/ temático permite recuperar o movimento intrínseco à prática da linguagem: ler o que o outro disse; comparar com um outro dizer de um outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer; avaliar os diferentes efeitos se sentido do dizer... são práticas de professores e alunos que, **juntos**, atuam como produtores de significados. (SUASSUNA; MELO; COELHO, 2006 apud SEGABINAZI; LUCENA 2016, p. 129) (grifo meu)

A aula de literatura a partir de temáticas deixa de ser focada na figura do professor e torna-se uma troca de experiências e percepções do texto literário. A figura do professor continua sendo extremamente importante, já que parte dele a curadoria dos textos e a mediação das discussões, mas a partir dessa metodologia a voz dos alunos passa a ter lugar de destaque,

na medida em que a leitura se torna compartilhada, interativa, permitindo que as inferências sejam tecidas e descobertas no acontecimento da sala de aula.

## **5. O ensino de literatura a partir de aulas temáticas no PAESPE: breve contextualização**

O Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (PAESPE)<sup>3</sup> é um programa de extensão institucionalizado da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) que tem como objetivo atender às necessidades de estudantes de escolas públicas e ampliar suas chances de acesso ao ensino superior por meio de aulas preparatórias para o Enem. O Programa de Educação Tutorial (PET) Letras é responsável por ministrar aulas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

As aulas temáticas de Literatura para a turma do PAESPE tiveram, respectivamente, início e término entre fevereiro e outubro do ano de 2018 e foram ministradas a cada quinze dias com duas horas de duração, a uma turma composta, inicialmente, por cerca de oitenta alunos. Foram elaboradas com auxílio da Profa. Dra. Eliana Kefalás Oliveira e ministradas pelos graduandos Alessandra Nunes, Anderson Pereira<sup>4</sup>, Rafael Lobo<sup>2</sup> e Thuane Ingrid<sup>2</sup>.

No total, foram ministradas doze aulas, no período de dez meses, com temáticas diversas<sup>5</sup> que pudessem dar margem para aproximações entre textos e obras de diferentes autores, entre elas: família, mulher, indígenas, animais, sete pecados capitais, amor, sertanejo, negros e negras, ditadura, signos, modernismo. Além disso, como o PAESPE tem também como objetivo preparar os alunos do 3º ano médio para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), reservamos a última aula para fazer uma revisão e responder algumas questões de literatura de edições anteriores do Enem.

Tendo em vista que se esperava que fossem abordados todos os períodos literários previstos em grades curriculares do ensino médio (dado o foco do programa também em processos seletivos para ingresso na universidade), traçou-se uma linha do tempo, que em ciclos passados recebeu o nome de “Literatura em linha reta”<sup>6</sup> (uma referência ao “Poema em linha reta” do heterônimo de Fernando Pessoa, Álvaro de Campos), para dar um parâmetro

---

<sup>3</sup>O Paespe é uma iniciativa desenvolvida pelo PET Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de Alagoas, iniciada em 1993. Com o passar do tempo, outros grupos PET da universidade tornaram-se parceiros do projeto que já ajuda estudantes da rede pública há quase trinta anos.

<sup>4</sup>Conforme solicitado pelos colegas graduandos, serão citados os nomes próprios para fins de relato da presente pesquisa.

<sup>5</sup>Os temas foram escolhidos para servir como motivação. Temáticas como os signos, por exemplo, que é uma área envolta em opiniões diversas foi trazida para mostrar a composição das personagens em diferentes obras.

<sup>6</sup>O uso do Poema em Linha Reta como inspiração para o Literatura em linha reta tem um caráter irônico, assim como no próprio texto de Álvaro de Campos, já que na verdade durante as aulas não foi seguida a ordem cronológica dos períodos literários.

cronológico ao trabalho com a exploração de textos literários. Vale observar que, como a proposta era o contato com as obras, colocando lado a lado diferentes textos de diferentes épocas com temáticas similares, a linha do tempo foi disponibilizada para situar os discentes sobre os diversos contextos de produção. Sendo assim, a linearidade do tempo, apesar de referenciada, foi também transgredida, na medida em que se optou pela perspectiva temática para a abordagem das obras, permitindo observar as constelações de sentidos que emergem ao serem abordadas comparativamente obras de diferentes épocas e autores.

Nesse sentido, as aulas navegariam com uma certa liberdade (em contraponto a uma estrutura mais categorizada de um encadeamento histórico por escolas literárias), chegando em todos os períodos sem necessariamente seguir uma ordem cronológica, por meio do viés estabelecido pelos diversos temas abordados.

Tendo em vista a perspectiva do letramento literário, do contato com a obra, procurou-se priorizar a seguinte estrutura para as aulas: geralmente, antes de ser revelado o tema da aula, fazia-se uma dinâmica, ou colocava-se uma música referente ao assunto ou era realizada uma encenação que tinha como propósito incitar uma reflexão por parte dos alunos sobre o que eles estudariam naquela noite.

Como já citado, Cosson (2009) chama esse momento inicial da aula de motivação e funciona como uma preparação do aluno para o contato com o texto literário, feita justamente por meio de dinâmicas relacionadas à temática e aos textos que serão trabalhados.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2009, p. 53-54)

A utilização de apresentações performáticas foi um dos aspectos mais significativos na metodologia escolhida para estas aulas. No início da aula sobre a Semana de Arte Moderna, por exemplo, os professores fantasiaram-se como autores importantes para o período e reencenaram momentos marcantes do evento. Em outro momento, durante a aula que tinha como tema a mulher, as professoras foram caracterizadas como Frida Kahlo e Clarice Lispector.

Ao explicitar a importância da performance na formação do leitor, Zumthor (2000) afirma que a performance permite reinstaurar uma recepção coletiva, muito diferente da maneira silenciosa e individual. A leitura performática, ao envolver a interlocução e também o

corpo como um todo, acaba por marcar os sujeitos leitores, segundo Zumthor: “a performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento. Ela não é simplesmente um meio de comunicação: comunicando, ela o marca” (ZUMTHOR, 2000, p.32)

Ainda sobre a performance, Oliveira (2009) afirma que

Na medida em que se entrelaça palavra e corpo ou linguagem e performance, não se poderia compreender a leitura como uma atividade passiva, não caberia pensar o leitor como um receptáculo do texto. A leitura, nesse sentido, é uma ação que repercute, que reverbera no sujeito o que nele é pulsão de ficção. (Oliveira, 2009, p. 81)

Sendo assim, o movimento que se propôs foi o de colocar a leitura como algo coletivo, que gera uma reação, repercute e coloca o aluno como parte do processo.

Depois desse momento inicial, era feita uma apresentação do tema e a explicação do porquê de sua escolha. As aulas eram expositivas e dialogadas, com a utilização de slides, músicas e materiais impressos. Finalizada essa introdução, iniciava-se a apresentação dos textos e a discussão de alguns aspectos textuais e literários que os professores e/ou alunos julgassem pertinentes para a aula. Era também frequente um momento que se explicava sobre o contexto histórico da época em que a obra foi escrita.

## **6. Entre os textos e o leitor: análise de dados**

Durante o período das aulas foram produzidos alguns diários. Dado o recorte proposto para este artigo, serão utilizados para análise quatro dos temas explorados nas aulas do PAESPE: amor, ditadura, signos e negros e negras.

A aula com o tema “amor” iniciou-se com o vídeo “Amor líquido - Goethe e Zygmunt Bauman” do canal de *YouTube* “Quadro em Branco”. Ainda como parte introdutória da aula, foram também trabalhados os seguintes textos: “Soneto da fidelidade” de Vinicius de Moraes, “Monte Castelo” da banda Legião urbana e uma versão do mito grego de Eros e Psiquê. A discussão sobre o amor em diferentes momentos da história deu-se com as obras a seguir: “À mesma D. Ângela” de Gregório de Matos, “Lira II – Marília de Dirceu” de Tomás António Gonzaga, “O primo Basílio” de Eça de Queiroz, “Segredos” de Casimiro de Abreu, “Amor” de Álvares de Azevedo, “Todas as cartas de amor são ridículas” de Álvaro de Campos, “O direito de não amar” de Lygia Fagundes Telles e “Quanto tempo falta” de Bruna Beber.

Para o tema “ditadura”, a aula foi iniciada com uma atividade de motivação a partir da exposição "Ausências" produzida por Gustavo Germano. O primeiro texto trabalhado foi um trecho de “Memórias de Cárcere” de Graciliano Ramos seguido do poema “Cautela” de Paulo Cesar. Algumas músicas produzidas no período em questão e analisadas durante a aula foram: “Para Não Dizer Que Não Falei Das Flores” de Geraldo Vandré, e “Cálice” de Chico Buarque. “Canção Para Paulo" (À Stuart Angel)” de Alex Polaris, e “Poema sujo” de Ferreira Gullar foram dois poemas também analisados.

“Signos” foi uma temática experimental que permitiu a apresentação de diversos textos e teve como foco a análise da construção e caracterização das personagens. Ainda que a questão da veracidade das concepções sobre os signos seja complexa, a escolha de abordar esse tema zodiacal teve como intuito, antes de tudo, ser um tópico disparador de olhares sobre a constituição dos personagens. Ao serem associados alguns signos a algumas personagens - de forma um tanto brincante, como num jogo de tabuleiro -, a proposta foi a de abrir uma constelação de sentidos a ser manuseada pelos alunos, de modo a trazer o foco para o esmiuçamento e a análise de personagens em cenas narrativas. Algumas obras que foram mostradas nessa aula: “Dom Casmurro” e “Memórias póstumas de Brás Cubas” de Machado de Assis, “Dois irmãos” de Milton Hatoum e “Hora da Estrela” de Clarice Lispector, “O cortiço” de Aluísio Azevedo, “Triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto e “Vidas Secas” de Graciliano Ramos.

A última aula analisada teve como tema “negros e negras”. No início da aula, foi apresentado um vídeo narrado por João Villaret do poema “Essa negra fulô” de Jorge de Lima. Logo após foi feita a leitura de um trecho do “Sermão vigésimo sétimo” do Padre Antônio Vieira. A intertextualidade entre o poema “Navio Negreiro” de Castro Alves e a música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” da banda O Rappa também foi analisada durante a aula. Outros textos abordados foram: “O mulato” e “O cortiço” de Aluísio Azevedo, “Violões que choram” e “Antífona” de Cruz e Souza, “Espirais” de Geovani Martins e “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral.

Para balizar a análise dessas atividades, serão levados em conta os diários de campo (com registros dessas aulas) e serão observadas as respostas apresentadas no questionário com três perguntas respondidas pelos alunos. Foram elas: 1- Alguma das aulas foi significativa para você? Se sim, qual? Por quê?; 2- Conte como era sua experiência com a literatura na escola; 3- Você lembra de algum texto literário trabalhado? Se sim, qual? Ao todo foram trinta e quatro respostas ao questionário e mais de vinte e cinco obras e cinco autores foram citados.

As temáticas mais citadas foram justamente aquelas que despertaram mais curiosidades dos alunos e, no caso de aulas como a dos sete pecados, animais e dos signos, temas que eles julgavam não ter como relacionar com o mundo da literatura como mostram as falas dos alunos A e B<sup>7</sup>, respectivamente, ao responderem a primeira pergunta do questionário: “A [aula] mais legal foi sobre os animais, era um tema que eu nunca pensei em ver nas aulas”; “Eu amo astrologia e eu adorei como foi didática a aula, nunca imaginei uma aula de literatura junto com astrologia.”

Em muitas das aulas os alunos auxiliavam na aproximação entre a temática trabalhada, os textos usados e o período que foi escrito. Ainda na aula sobre os signos, um dos comentários quando apresentamos a personagem Capitu (Dom Casmurro de Machado de Assis) associada ao signo de gêmeos foi: “Faz muito sentido colocar Capitu em gêmeos e eu acho que o signo faz sentido no período literário também”. Outro aluno complementou a resposta: “A Thuane disse que o signo de gêmeos é desinquieto e quando vocês falam do realismo e de Machado de Assis vocês sempre dizem que era meio que uma época de insatisfação e de mudança”.

Além da surpresa com temáticas que para eles não tinham relação alguma com a literatura, foi também criada uma relação pessoal com o texto literário a partir de alguns temas. Sobre a questão que perguntava sobre possíveis aulas significativas, a aluna C respondeu: “A aula sobre o regime militar me fez dar valor a minha liberdade e a democracia, não podia deixar de falar sobre quando conheci a minha própria história (negros e negras)”. Durante a mesma aula, um comentário que reforça a importância social do texto literário foi feito após a leitura do poema “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral. A aluna afirmou que a situação que a autora contava no texto era igual a história de sua mãe.

Tal aspecto e influência do texto literário é defendido por Alves (2008) quando diz que

A aproximação afetiva de crianças e jovens da poesia, de forma gradual e efetiva (cotidiana, desde o primeiro dia de escola), poderá não apenas formar leitores sensíveis, capazes de autonomia de voo quando saírem da escola, mas também formar cidadãos e contribuir para a nossa missão, que, segundo Morin (1998), é a de “civilizar as relações humanas sobre o nosso planeta” (p. 410). (ALVES, 2008, p. 28)

A construção dessa autonomia do leitor, a nosso ver, está ligada a escolhas metodológicas e a perspectivas adotadas sobre o ensino da literatura. Vale a pena observar as respostas à segunda questão, quando perguntados sobre as aulas de literatura na escola que

---

<sup>7</sup> Optou-se por nomear as/os alunos por letras para preservar a identidade de cada um delas/es

estudavam. A aluna C disse que eram “meio monótonas e repetitivas”. Sobre os conteúdos: “Em geral, os conteúdos são ministrados escola por escola e os professores pedem para os alunos apresentarem seminários sobre a escola estudada” (Aluna H). Uma das estudantes afirmou que sua experiência “foi péssima, porque minha professora de língua portuguesa costumava apenas passar questões do livro e responder. Raramente ela discutia sobre livros e poemas.” (Aluna I). Outro comentário sobre as aulas de literatura foi “[minha experiência] foi muito boa. Tive uma professora ótima. O único problema era que suas aulas eram divididas com outras disciplinas, como gramática” (Aluna J)

Os comentários dos estudantes refletem uma realidade que as OCEM já haviam mostrado

Os professores, pressionados por programas panorâmicos, sentem-se obrigados a cobrir toda a linha do tempo (assim como se sentem pressionados a cobrir todos os pontos de gramática), fazendo uso da história da Literatura, ainda que isso não sirva para nada: aulas “chatas”, alunos e professores desmotivados, aprendizagem que não corresponde ao que em princípio foi ensinado (BRASIL, 2006, p.76)

Além disso, nas primeiras aulas os alunos pouco falavam e quando o fazia era perceptível o medo de errar. Durante uma das aulas, foi reforçado que aquele momento era de discussão, que era necessário que eles também expusessem suas percepções e ajudassem na análise. Que aquele era o momento de falar e que todo comentário seria válido. A principal dificuldade estava em convencê-los de que suas opiniões e pontos de vista eram importantes. Depois disso foi possível notar que, aos poucos, a maioria deles começou a falar um pouco mais durante as aulas.

Isso reflete a falta de protagonismo dos estudantes durante as aulas de literatura e ilustra a necessidade do movimento que Rezende (2013) apontou: “ir do *ensino de literatura* para o de *leitura literária*, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno.” (REZENDE, 2013, p. 106).

Seguindo esse propósito de estimular a participação ativa do aluno leitor na análise da obra é que se escolheu abordar temáticas ligadas à vida cotidiana. Ao serem discutidos temas como a ditadura militar e a representação dos indígenas e dos negros na literatura brasileira não eram abordadas apenas as questões estéticas dos textos, mas também a própria condição humana, o que acabou por contribuir, desse modo, para a formação cidadã dos alunos, como defendem as OCEM (2006). No questionário, para responder a pergunta sobre um texto literário

trabalhado durante a aula que tenha chamado atenção, a aluna D falou sobre um dos poemas trabalhados: “Não consigo descrever como esse poema, do qual não lembro o autor, resumiu a dor e o desespero puro do regime militar de 1964”.

Também durante a aula com tema “ditadura”, foram utilizadas fotos da exposição "Ausências", produzida por Gustavo Germano. As imagens mostravam pessoas com suas famílias e depois a foto era reproduzida sem o familiar que foi morto. Alguns voluntários foram chamados para segurar as fotos com e sem o familiar enquanto os outros alunos circulavam e tentavam perceber se algo estava diferente. Durante o processo eles notaram que sempre faltava ao menos uma pessoa.

São frequentes comentários sobre as emoções que o texto literário é capaz de fazer transbordar. Para Rouxel (2013), é justamente nesse aspecto que o leitor passa a aproximar-se cada vez mais da literatura

As pesquisas atuais em literatura e em antropologia cultural se interessam pelas emoções e pelos laços que eles tecem com a cognição. E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade. (ROUXEL, 2013, p. 32)

Muitos alunos citaram como obra que mais chamou atenção o poema “Essa negra fulô” de Jorge de Lima. O aluno F citou como aula mais significativa aquela com o tema negros e negras e sobre o poema de Jorge de Lima falou: “em especial o poema da Negra fulô, teve um dia que eu fui dormir ouvindo esse poema muito intrigante e triste, mas tão belo ao mesmo tempo.” Sobre o mesmo poema, o aluno G disse: “ao longo do ano, o que eu mais gostei foi o texto na Negra fulô. Esse foi o texto que mais despertou em mim sentimentos diversos, como satisfação, indignação, carinho, pena e raiva. Tudo isso ao mesmo tempo.”

Sobre esse aspecto transformador da literatura Paulino & Cosson afirmam que

Operando-se com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos. É por isso que o contato com a literatura pé tão fundamental ao desenvolvimento do ser humano. É por essa razão que concebemos o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. (PAULINO; COSSON, 2009, p.70)

Durante a aula, o poema “Essa negra fulô” foi apresentado através de um vídeo com uma narração muito particular de João Villaret e um dos alunos comentou, logo após a exibição, que no início achou que seria um poema engraçado pela forma que era declamado, mas depois entendeu, pela mudança do tom de voz, que era na verdade muito triste. Ainda sobre o tom de voz, outra aluna apontou que o texto foi declamado de maneira muito forte.

É possível notar que a forma como o texto foi apresentado foi de extrema importância para que os alunos fossem fisgados por ele. A interpretação de Villaret auxiliou na construção de sentidos do poema. Para Alves (2008)

A leitura oral continua a ser um instrumento indispensável. Às vezes apenas ler e solicitar que cada aluno retome aspectos que chamaram sua atenção e livremente comentar. Outras vezes, ler mais detidamente, conversar sobre a possível experiência humana que está ali condensada. (ALVES, 2008. p. 26)

Eram muito frequentes, também, comentários sobre a linguagem empregada nos textos. Durante a aula sobre o amor, ao apresentar um texto que foi escrito no período barroco e outro que foi escrito no arcadismo, uma aluna comentou que “o jeito que eles falam é muito parecido”; Na aula sobre negros e negras eles chamaram atenção para a aliteração presente no poema “Violões que chorão” e para o campo semântico das palavras do poema “Antífona”, ambos de Cruz e Souza. Na mesma aula, sobre o conto “Espirais” de Geovani Martins, o principal comentário foi sobre o uso de gírias e da linguagem informal que o autor usou; sobre a antítese do poema “Canção Para 'Paulo' (À Stuart Angel)” de Alex Polaris durante a aula sobre a ditadura, eles comentaram: “Parece que ele está querendo mostrar que tudo está errado”.

O tema “negros e negras” gerou alguns comentários interessantes durante a aula. Além de demonstrar surpresa com o uso de uma música como “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro” em uma aula de literatura, eles conseguiram aproximar a letra da canção com o poema de “Navio negreiro” de Castro Alves. Rouxel (2013) fala sobre a importância de aproximar e de criar diálogos entre o passado e o presente. Esse é um dos meios de chamar a atenção dos alunos para textos mais antigos e guiá-los para que percebam que obras escritas há muito tempo ainda tratam de temáticas interessantes e relevantes.

Pode-se pensar, talvez, então que o engajamento dos estudantes leitores na análise dos textos está atrelado à composição da aula, às constelações de sentidos que se armam nas escolhas dos textos, de procedimentos metodológicos na montagem dos planos de ensino.

Entretanto, é fundamental observar que o planejamento didático demanda tempo, estudo, leitura e, infelizmente, na educação não temos tido incentivo, valorização financeira e profissional do trabalho docente de forma que os/as professores/as possam realmente ter espaço orgânico em suas agendas para esses mergulhos e criações na montagem de uma aula.

## **7. Por um leitor protagonista: considerações finais**

Tradicionalmente o ensino de Literatura para os alunos do ensino médio é feito sob a perspectiva de uma educação informativa, isto é, num ensino pautado na historiografia classificatória das principais correntes literárias. Entretanto, limitar-se ao estudo categorizante da história da literatura esvazia o texto literário de seu potencial emancipativo como instrumento pedagógico que permite aguçar reflexões, engajar-se em situações cotidianas, possui capacidade crítica e desenvolvimento humano reflexivo.

Logo, romper com o paradigma de ensino de Literatura requer do professor não só uma mudança de postura em relação a sua concepção de educação, como também a utilização de novas técnicas que proporcione ao aluno o domínio do texto literário como elemento de ressignificação social. Cabe ao professor fomentar o caráter formativo da educação, priorizando o letramento literário do educando.

Diante do exposto, a proposta pedagógica do PET-Letras nas aulas de Literatura ministradas no PAESPE utilizou o eixo-orientador temático em detrimento do histórico que, embora não negligenciado, perdeu sua centralidade dando espaço para que o texto literário exercesse seu protagonismo na formação crítica-reflexiva dos alunos. Neste artigo não se pretendeu esgotar o tema, mas indicar e refletir acerca do Projeto desenvolvido que apresentou resultados promissores no ensino de Literatura. Observa-se que o ensino de Literatura ainda fomenta muitas discussões principalmente sobre a maneira como ela é passada aos alunos. Preparar as aulas a partir de temas e não da ordem cronológica das escolas literárias exige uma intensa pesquisa acerca da produção literária brasileira como um todo para que se possa encontrar possíveis temáticas e textos a serem trabalhadas.

Apesar de ser mais desafiador pensar as aulas a partir de temáticas e não mais da tradicional ordem cronológica, percebe-se que, ao modificar a maneira de abordar os assuntos, os alunos passaram a vê-los também através de uma nova perspectiva: o estudo da Literatura passou por um processo de desmistificação e os discentes começaram a se permitir assumir uma postura crítica em frente a textos literário.

Com essa escolha metodológica de priorizar o contato com os textos, relacionando-os entre si, foi possível dessacralizar a imagem da Literatura, uma vez que se procurou levar para sala textos de escritores contemporâneos ou se tentava mostrar como a literatura se fazia presente no dia a dia em pinturas, músicas, filmes, novelas e grafites. Ademais, à medida em que eram abordados esses diferentes meios artísticos, relacionando-os com as temáticas discutidas, contribuiu-se para a formação cultural dos(as) alunos(as) nos mais diversos âmbitos e não apenas no literário, como propõem Ferreira (2007), Fischer et al. (2012) e Strogenski e Soares (2011).

## Referências

ALVES, J. H. P. **Teoria da literatura, crítica literária e ensino**. In: José Hélder Pinheiro Alves; Marta Nóbrega. (Org.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. 1ed. Campina Grande: Bagagem, v. 1, p. 1-181, 2006.

ALVES, J. H. P. **Vivências do tempo: uma possibilidade de abordagem da poesia**. In: Hélder Pinheiro, Marta Nóbrega. (Org.). *Literatura e Ensino: aspectos metodológicos e críticos*. 1ed. Campina Grande - PB: EDUFPG, 2014, p. 41-60, 2014.

ALVES, J. H. P. **Caminhos da abordagem do poema em sala de aula**. Graphos, João Pessoa, v. 10, n.1, p. 19-31, 2008.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. *Educação foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar. / ago. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. UNESP, agosto-2011. Disponível em:

<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 07/10/2020.

FERREIRA, Hugo Monteiro. **A literatura na sala de aula: uma alternativa de ensino transdisciplinar**. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2007.

FISCHER, Luís Augusto. **Ensinar Literatura na era do ENEM**. Novembro, 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/11/luis-augusto-fischer-ensinar-literatura-na-era-do-enem-4911426.html>. Acesso em: 12 de abril de 2019.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. **Corpo a corpo com o texto literário**. Campina [s.n.], 2009.  
PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de Língua Portuguesa: “Os Amores Difíceis”**. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, Z. V. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. 1ed. São Paulo: Parábola, p. 99-112, 2013.

ROUXEL, Annie. O ensino de literatura e a leitura literária. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Org.). **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. 1ed. São Paulo: Parábola, p. 17-33, 2013.

SEGABINAZI, Daniela Maria; LUCENA, Josete Marinho de. **Aulas de língua portuguesa e literatura: concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora**. *Linguagens & Letramentos*. Campina Grande, v.1, no.1, p. 118-138, 2016.

STROGENSKI, Maria José Ferreiro; SOARES, Susane. **Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática**. *Revista ao pé da letra*. Recife. v. 13.2. p. 99-113. Julho-Dezembro, 2011.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, Recepção, Leitura**. São Paulo: Ubu, 2000