

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT08.024

A REINVENÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO CEARÁ

Lya Oliveira da Silva Souza Parente¹
Cleudene de Oliveira Aragão²

RESUMO

A literatura na educação básica brasileira trava uma batalha constante por sua sobrevivência a cada mudança no sistema educacional. À vista disso, objetivamos compreender como a literatura resiste às tentativas de marginalização com a implementação da BNCC no ensino médio. Para isso, realizamos um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Fortaleza-CE. Esta investigação, que foi premiada no concurso acadêmico “Garotas Fazem Ciência”, da XXVIII Semana Universitária, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), é um recorte de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo (GPLEER), que é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da UECE. Como base teórica adotamos as contribuições de e Cosson (2020) e Aragão (2021) sobre ensino de literatura, formação de leitores e letramento literário. Os resultados demonstram que a reexistência da educação literária no ensino médio se manifesta na reinvenção do ensino de literatura, fruto dos esforços individuais e coletivos de professores comprometidos com a formação de leitores nessa etapa de ensino. Isso evidencia a necessidade de aprimorar a formação inicial docente para o ensino de

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Integrante Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER). Professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE). lya.loss@gmail.com.

2 Doutora em *Filología Hispánica* pela *Universitat de Barcelona*, professora de Literatura Espanhola no Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do mundo (GPLEER). Atualmente é Diretora da Editora da UECE (EdUECE). cleudene.aragao@uece.br.

literatura, com foco no conteúdo teórico-metodológico para a formação de mediadores de leitura literária, mas principalmente no incentivo às experiências literárias.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Formação de leitores, Ensino médio, Formação de professores, Letramento literário.

INTRODUÇÃO

Como defende Marcos Bagno (2014, p. 11), “somos seres de carne, osso e linguagem” e, talvez essa última, seja o elo mais hegemônico e complexo, que possibilita que a comunidade humana seja interligada. Partindo deste princípio, compreendemos que o estudo, a reflexão, a compreensão e o ensino da linguagem humana, em especial, em seu contexto real é o que nos motiva à realização desta investigação.

Diante disso, lançamos âncoras na Linguística Aplicada, que nos garante um suporte teórico e metodológico para o aprofundamento de questões muito caras para esta pesquisadora: ensino da língua portuguesa, que intrinsecamente está ou deveria estar relacionado ao ensino de literatura; a leitura e a formação de leitores literários na educação básica. Tais temáticas atravessam a minha história de vida e a minha formação (inicial e continuada) na Universidade Estadual do Ceará (UECE), como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Literatura: Estudo Ensino e (Re)Leitura do Mundo (GPLEER) e como professora de Linguagens na educação básica.

Além disso, considerando a nossa experiência durante a realização da pesquisa de mestrado (PARENTE, 2018), da necessidade da promoção de um diálogo mais profícuo entre universidade e escola, principalmente no atual contexto educacional brasileiro, em função da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do “Novo” Ensino Médio (NEM), torna-se emergente compreendermos, cada vez mais, de que forma as(os) professoras(es) e a escola, na condição de principal agência de Letramentos, podem influenciar no processo de ensino de literatura com uma efetiva formação de leitores(as). Para isso, delimitamos o seguinte objetivo: investigar como a literatura está resistindo às tentativas de marginalização com a implementação da BNCC no “novo” ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará.

Paulino e Cosson (2009) defendem que a literatura permite que o sujeito viva o outro pela linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Por essa razão, torna-se imprescindível que a escola possibilite a formação de leitores e promova o letramento literário, ou seja, “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Essa preocupação com a promoção de Letramentos no ambiente escolar está em consonância com estudos da Linguística Aplicada, doravante LA, tendo em vista que a formação de leitores literários na educação básica poderá contribuir para o rompimento do ciclo de deficiências dos níveis de leituras e no hiato existente na educação básica brasileira evidenciados a partir da análise dos dados de algumas pesquisas em larga escala e avaliações, como, por exemplo, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2018).

Mas por que a Linguística Aplicada deveria se preocupar com o ensino de literatura? Entendemos, neste estudo, que a LA é uma ciência social que se propõe a investigar, teorizar, problematizar e compreender a complexidade das situações reais de uso da linguagem efetuadas por “participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele” (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

A partir do exposto, torna-se crucial que a LA averigue o trabalho realizado com a linguagem literária – ensino, leitura e escrita – no contexto formal de ensino. Principalmente se compreendermos a literatura como “uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós” (COSSON, 2020, p. 176). É por meio da experiência literária que conseguimos compreender a nós, nossos pares e o lugar onde vivemos.

Ao partirmos para o contexto escolar, o conceito de literatura sofre algumas transformações para atender a finalidades pedagógicas. Aragão (2021) defende que a literatura na escola pode ser encontrada em três perspectivas: (1) sacralizada – quando não condiz com a vida real dos estudantes e à qual apenas pessoas supostamente “iluminadas” teriam acesso; (2) banalizada – quando é meramente subterfúgio para outras aprendizagens; (3) reinventada – quando é considerada uma linguagem artística, que possibilita debates de temas sociais condizente com a realidade dos(as) alunos(as), além de ser instrumento para a formação em várias áreas de conhecimento, contribuindo, assim, para a formação de leitores(as) (ARAGÃO, 2021, p. 186).

Após a realização de um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes das pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos sobre a formação de leitores no ensino médio (CAVALCANTE, 2021; SILVA, 2021; OLIVEIRA,

2021; ARAÚJO, 2021; NASCIMENTO, 2018), sobre os saberes docentes e sobre as representações sociais dos(as) professores(as) de língua portuguesa emergentes do processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (MELO, 2019; OLIVEIRA, 2020) e sobre o lugar destinado à literatura na BNCC e no Novo Ensino Médio (PORTELA, 2021; IPIRANGA, 2019). Verificamos a partir desse breve levantamento bibliográfico a relevância e atualidade do tema, além de percebermos a existência de uma lacuna no âmbito acadêmico passível de investigação. Trata-se, portanto, da verificação da atual conjuntura do ensino de literatura, em contexto de escola pública, durante a implementação da BNCC e do “novo” ensino médio.

Nesse sentido, torna-se crucial que a LA averigue o trabalho realizado com a linguagem literária – ensino, leitura e escrita – no contexto formal de ensino. Principalmente se compreendermos a literatura como “uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós” (COSSON, 2020, p. 176). É por meio da experiência literária que conseguimos compreender a nós, nossos pares e o lugar onde vivemos.

A seguir, apresentaremos a metodologia desta investigação.

METODOLOGIA

A pesquisa em LA, busca não somente a solução de problemas que afetam a sociedade, mas também a compreensão da realidade, por meio da averiguação do conhecimento acumulado a respeito de determinado tema e por meio da identificação de percepções e crenças sobre fenômenos distintos (PAIVA, 2019).

Nesse sentido, entendemos que esta investigação, em sua propositura, é embasada epistemologicamente nos princípios da LA. Em razão disso, compreendemos que a **abordagem metodológica** adotada pode ser classificada como **qualitativa**, por se tratar de uma análise e reflexão através do estudo das ações sociais, individuais e grupais dos sujeitos envolvidos, realizando um exame intensivo dos dados (MARTINS, 2004).

Levando em consideração os **procedimentos**, podemos classificá-la como um **estudo de caso**, pois “investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um

estudo naturalístico porque estuda o acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa” (PAIVA, 2019, p. 65).

A pesquisa foi realizada na EEFM São Francisco de Assis – Bom Jardim, que pertencente à rede estadual de ensino do Ceará, localizada no município de Fortaleza. As participantes da pesquisa foram quatro professoras de Língua Portuguesa que atuam nas turmas de 1º e 2º anos do “novo” ensino médio e uma regente de multimeios (biblioteca), totalizando cinco participantes, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Participantes	Vínculo	Planejamento	Ensino	Carga horária total
Professora da Silva	Efetiva	-	-	40h/ semanais Multimeios
Professora Faustino	Temporária	13h/semanais	27h/semanais	(Biblioteca Escolar) 40h/ semanais
Professora Holanda	Temporária	7h/semanais	13h/semanais	20h/ semanais
Professora Mesquita	Temporária	8h/semanais	16h/semanais	30h/ semanais
Professora Rodrigues	Efetiva	7h/semanais	13h/semanais	20h/ semanais

Fonte: Elaborado pela a autora (2023).

A motivação para a realização da pesquisa nessa escola se dá pelo fato de ser próxima a residência desta pesquisadora, por já ter sido professora temporária nos anos de 2015, 2016 e 2019, o que facilita o acesso à gestão escolar e, também, por ter desenvolvido a pesquisa de mestrado nessa instituição (PARENTE, 2018). Desse modo, a pesquisa de doutorado é uma continuação do trabalho que realizei anteriormente com alunos(as) e, agora, com professores(as).

A investigação ocorreu entre 2022 e 2023, que correspondem ao período de implementação da BNCC e do NEM. Para a coleta de dado realizamos um grupo focal, aplicação de questionários e observação de aulas, que iniciou logo após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UECE)

Para visualizarmos como se desenvolveu as fases deste estudo de caso, elaboramos o quadro a seguir enumerando e explicando o que aconteceu em cada etapa, as atividades que foram desenvolvidas e a previsão de quando foram realizadas.

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

Etapas	Procedimentos desenvolvidos	Instrumentos	Período
1ª Etapa Identificação	Entrar em contato com a gestão da escola para sondar a viabilidade da realização da pesquisa. Após a liberação da gestão, realizamos o primeiro contato com os(as) professores(as), portanto, as professoras de Língua Portuguesa que atuariam em “novo” ensino médio. Participação da semana pedagógica para compreender a dinâmica e organização curricular do NEM.	Diário de pesquisa	Jan./2022 e Jan./2023
2ª Etapa Submissão ao CEP/UECE	Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UECE. A coleta de dados iniciou apenas após a aprovação do CEP/UECE e a assinatura nos termos solicitados.	Projetos de pesquisa, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termo de Assentimento e Termo de Anuência	Mar./2022 - Jun./2022
3ª Etapa Sondagem	Aplicação de sondagem inicial.	Questionário	Jun./2022
4ª Etapa Observação	Período de acompanhamento de aulas e de reuniões pedagógicas.	Diário de pesquisa	Ago./2022 - Jun./2023
5ª Etapa Reflexão	Realização de grupo focal	Gravação de áudios do grupo focal	Ago./2022
6ª Etapa Análise	Realização da organização, tabulação, triangulação e análise dos dados obtidos.	-	Set./2022 - Jun./2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para que pudéssemos compreender o objeto de estudo em diversas perspectivas, decidimos usar diferentes instrumentos e estratégias metodológicas para a geração do *corpus*, visto que essa possibilidade nos permite realizar a triangulação dos dados coletados. Segundo Santos et al. (2020)

A triangulação é uma dessas estratégias de aprimoramento dos estudos qualitativos envolvendo diferentes perspectivas, utilizada não só para aumentar a sua credibilidade, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos, teorias, fontes de dados e pesquisadores, mas também possibilitar a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo (problemas complexos e condições de vida complexas) (SANTOS et al., 2020, p. 656)

A aplicação de um planejamento coerente e um rigor metodológico nos garantiram a compreensão de diferentes perspectivas das possibilidades de resistência da literatura e formação de leitores nesta escola pública, além da confiabilidade das evidências científicas produzidas.

Vale salientar que na **1ª etapa** procedimental, foi realizada a **identificação**, isto é, o diagnóstico da atual situação do ensino de literatura em uma escola da rede estadual de ensino do Ceará e, por esse motivo, foi a etapa mais extensa. Para tanto, analisamos os documentos oficiais e prescritivos que norteiam a implementação da BNCC e do “novo” ensino médio; então, verificamos o lugar destinado à literatura e ao ensino de literatura nesse novo contexto educacional.

Como mencionado anteriormente, todas as ações que fazem parte da 1ª etapa visam diagnosticar a atual situação do ensino de literatura e formação de leitores literários no NEM. Além disso, utilizamos o **diário de pesquisa** como instrumento para registrar todos os apontamentos que consideramos pertinentes para a pesquisa.

Na **2ª etapa**, realizamos a submissão do projeto e dos termos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UECE). Após a aprovação com o parecer de nº 57241522.2.0000.5534 que demos início ao processo de coleta de dados.

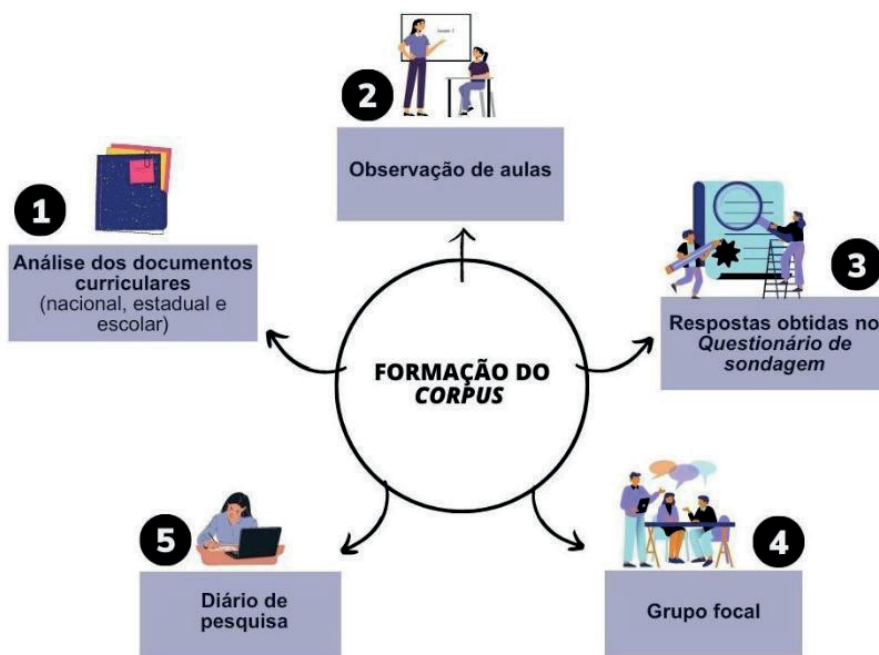
A **3ª Etapa**, que chamamos de **sondagem**, é o período em que aplicamos questionários para compreendermos como foi o processo de implementação do NEM. Já na **4ª etapa**, realizamos a algumas aulas e acompanhamos alguns professores em suas atividades letivas, de modo a verificar se aquilo que haviam assinalado no formulário condizia com a sua prática de sala de aula em relação ao uso do texto literário.

Na **5ª etapa**, realizamos um momento de **reflexão** sobre o ensino de literatura durante a implementação da BNCC no NEM, com as professoras participantes da pesquisa, durante a realização do **grupo focal**. Esse momento foi de extrema importância para o compartilhamento entre seus pares sobre as dificuldades, os desafios e possibilidades de projetos que pretendiam realizar na escola nesse “novo” contexto de ensino.

Finalmente, na **6ª etapa** procedimental realizamos a organização de todo o material coletado, tabulamos as respostas obtidas, transcrevemos os áudios produzidos no grupo focal para realizarmos a triangulação dos dados, tendo em vista que durante a análise tentaremos compreender de que modo (o ensino de) a literatura está (re)existindo nesse “novo” ensino médio.

O *corpus* desta investigação está composto por todos os documentos, entrevistas, questionários, transcrições, diário de pesquisa, além dos materiais e das contribuições geradas pelos(as) professores(as) durante todas as etapas investigativas, ou seja, suas críticas, observações e sugestões. Para isso, preparamos a seguinte figura para ilustrar como o *corpus* desta investigação está constituído.

Figura 01 – Formação do corpus desta pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos durante o processo investigativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O “Novo” Ensino Médio começou a ser implementado gradativamente nas escolas brasileiras em 2022, dada à aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei nº 9394/1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996). Tal reforma educacional estava em debate desde 2014, entretanto ela foi aprovada, com suspicaz celeridade (menos de um ano), pelo Presidente Michel Temer, do Partido do Movimento

Democrático Brasileiro (PMDB), depois que o Congresso e o Senado Nacional destituíram³ a Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Posteriormente, em 2018, ocorreu a homologação da BNCC “novo” ensino médio, que foi saudada como “um avanço importante para a equidade e a qualidade da educação brasileira”. Entretanto, essas mudanças nas políticas públicas educacionais nos provocam alguns questionamentos: atualmente, qual o espaço destinado à literatura e a formação de leitores na escola? Será que os professores receberam formação e estão preparados para esse novo contexto de ensino? Para respondermos a esses questionamentos precisamos ir ao encontro daqueles que estão de fato na ponta da educação brasileira, os(as) professores(as) que estão em sala de aula.

No período da investigação, tentamos compreender quais as principais alterações que ocorreram com a reforma do ensino médio. O quadro 1 sintetiza comparativamente as mudanças que ocorreram nas nomenclaturas e carga horária.

Quadro 3 – Reforma do ensino médio

Aspectos	Ensino Médio – LDB 9.394/1996	“Novo” Ensino Médio – lei 13.415/2017
Carga horária	800h anuais, em 200 dias letivos	1000h anuais, em 200 dias letivos (FGB/BNCC: 600h + IF: 400)
Número de aulas	5h/aulas diárias 25h/aulas semanais	6h/aulas diárias 30h/aulas semanais
Carga horária obrigatória para o ensino de Língua Portuguesa + Literatura	5h/aulas semanais	Máximo de 3h/aulas semanais (FGB)
Nomenclatura	Disciplinas	Componentes curriculares (CC) Unidades curriculares (UC)
Objetivos de ensino e aprendizagem	Conteúdos	Competências e habilidades
Áreas de conhecimento	Fragmentação em disciplinas	Integração das disciplinas e das áreas do conhecimento
Ensino de literatura	Disciplina de literatura	Deixa de ser disciplina. Faz parte do Campo artístico-literário.

3 É importante destacarmos que algumas pesquisas científicas (SILVA; BENEVIDES; PASSOS, 2017; BRAZ, 2017) já evidenciaram que o processo de impeachment sofrido pela Presidenta Dilma, realizado pelo Congresso e Senado Federal, foi considerado um golpe jurídico-parlamentar, tendo em vista a inexistência de crime de responsabilidade.

Aspectos	Ensino Médio – LDB 9.394/1996	“Novo” Ensino Médio – lei 13.415/2017
Arquitetura curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Língua Portuguesa 2. Redação 3. Literatura 4. Língua Estrangeira: Inglês e/ou Espanhol 5. Artes 6. Educação Física 7. Matemática 8. Química 9. Física 10. Biologia 11. História 12. Geografia 13. Filosofia 14. Sociologia 	<p>Formação Geral Básica (FGB) (Obrigatória)</p> <p>I - Linguagens e suas tecnologias II - Matemática e suas tecnologias III - Ciências da natureza e suas tecnologias IV - Ciências humanas e sociais aplicadas</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p>Itinerários Formativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eletivas • Projeto de vida • Aprofundamento das áreas do conhecimento ou Formação técnica e profissional

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

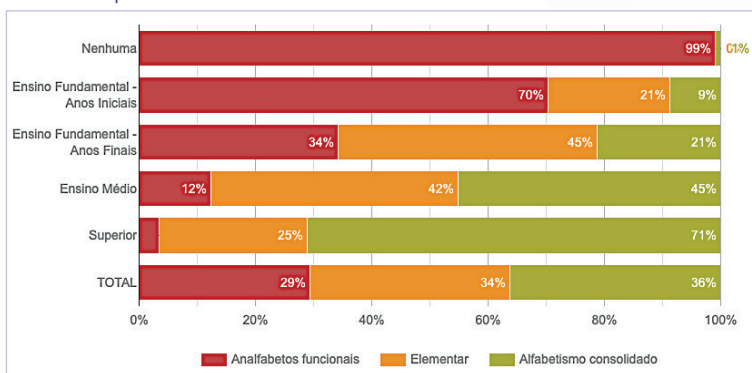
Como podemos observar no quadro anterior, com a reforma do ensino médio e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as redes de ensino (público ou privado) tiveram que reformular seus currículos e isso impactou diretamente a organização das escolas – lotação de professores(as), oferta de disciplinas, ampliação ou redução no número de aulas etc. Ainda sobre as principais alterações do ensino médio, podemos destacar que a aprendizagem será voltada para a aquisição de competências e habilidades, tentativa de maior integração das áreas das disciplinas e áreas do conhecimento com os percursos formativos, ampliação da carga horária anual para 1000h.

Embora haja essa reorganização curricular e ampliação da carga horária total, verifica-se que a carga horária de conteúdos obrigatórios, ou seja, a Formação Geral Básica (FGB), foi significativamente reduzida. A disciplina (componente curricular) de Língua Portuguesa possuía geralmente 5h/aulas semanais, atualmente Língua Portuguesa possui 3h/aulas semanais.

Tal redução mostra-se prejudicial para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que com 5h/aulas já havia um hiato enorme na educação básica brasileira que pode ser avaliada a partir da análise dos dados de algumas pesquisas em larga escala e avaliações, como, por exemplo, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Em 2018, conforme o INAF⁴, 29% da população brasileira entre 15 e 65 anos é considerada analfabeta funcional. Isso significa que três em cada dez brasileiros apresentam bastantes dificuldades para usar a leitura, a escrita e as operações matemáticas em suas práticas sociais cotidianas, como reconhecer informações em um cartaz ou em folhetos. Ademais, quando se analisa o quantitativo da população por escolaridade, verifica-se que apenas 45% dos alunos que concluem o ensino médio possuem uma alfabetização consolidada, como podemos verificar no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Alfabetismo por níveis de escolaridade



Fonte: Inaf (2018 - Base: 2.002)

Ainda em 2018, o PISA⁵, por exemplo, demonstrou que 50% dos estudantes com 15 anos de idade – que, em geral, estão no 1º ano do ensino médio – estão abaixo do nível 2, de uma escala com 6 níveis. Esse resultado revela que o Brasil apresenta baixos índices de leitura e de compreensão leitora. Convém ressaltar que, dos 69 países que participaram da avaliação, o Brasil ficou na 60ª posição na modalidade leitura na classificação geral. Destacamos, ainda, que, apesar dessa avaliação de leitura ser universal, generalizada e pautada no modelo autônomo estudado por Street (2014), ela pode servir de instrumento para projetar luz sobre nossa realidade social.

Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas escolas, está intrinsecamente relacionado ao construto de crenças das(os) professoras(es) de Língua Portuguesa, tendo em vista essas crenças (oriundas da sua formação teórica/metodológica e de experiências) provocam “uma disposi-

4 Os resultados podem ser encontrados em <https://alfabetismofuncional.org.br/>.

5 Os resultados podem ser encontrados em <https://www.gov.br/inep/pt-br/>.

ção para a ação; e pode transformar-se em regra de comportamento, devido ao alto grau de probabilidade e estabilidade”, conforme nos alerta Bandeira (2003, p. 65). Por esse motivo, entendemos a importância de investigar as crenças dos professores para refletirmos sobre o ensino de literatura que está presente na escola de ensino médio investigada, levando em consideração os conceitos de literatura propostos por Aragão (2021) – sacralizada, banalizada ou reinventada.

Destacamos a importância dos professores formadores (na graduação), que influenciam diretamente na construção de crenças sobre o uso do texto literário em sala de aula. Para exemplificarmos tal afirmação, trago a citação da Professora Rodrigues no Grupo Focal quando se refere a uma de suas professoras de literatura da graduação:

Eu tinha uma professora que ela era muito empolgada. Eu dizia que ela, que quando ela contava uma coisa todo o corpo dela, os olhos, tudo deixava passar aquela paixão. E isso contagiava a gente. Era uma professora de faculdade. Quando a [professora] Sarah [Diva] conta. Ela é um encanto. E ela contava as coisas e eu ficava, não, Sarah, como é isso? Parece que é paz e amor com o livro, porque do jeito que tu fala a gente sai toda apaixonada pra aquilo que tu tá contando. Ela conseguia passar isso quando ela dava as aulas dela. E aí a gente ficava. Poxa, o que é isso? Eu tenho que ler isso, né. Só que pra eles [alunos] eu acho que isso não é o suficiente, né? [sic.] (PROFESSORA RODRIGUES, 2023, transcrição do grupo focal realizada pela autora)

Além de influência da formação inicial, as suas práticas de vida e profissional, com inúmeras demandas, também interferem nas práticas de uma leitura de deleite, de autoconhecimento ou de apenas permitir-se à fabulação, talvez por ser essa literatura dolorosa, sensível às realidades ainda sofridas de um período pós-pandêmico.

Nesse sentido, buscamos compreender as perspectivas de ensino das cinco professoras de Língua Portuguesa, que participaram da pesquisa. No que diz respeito ao campo metodológico do ensino de literatura, questionamos as docentes sobre qual seria o maior desafio para a formação de leitores no ensino médio. As respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Qual o maior desafio para a formação de leitores no ensino médio?

Participantes	Para você, qual o maior desafio para a formação de leitores no ensino médio?
Professora Rodrigues	Além da falta de incentivo no âmbito familiar e, por vezes, também no escolar . O uso massivo das tecnologias (jogos e vídeos) em detrimento da prática da leitura. [sic]
Professora Holanda	O maior desafio é fazer com que o aluno(a) goste de ler . [sic]
Professora da Silva	Convencer os alunos a lerem alguma coisa e criar neles o hábito de leitura. [sic]
Professora Faustino	Acredito que a falta de domínio da habilidade de leitura . Não tem paciência para ler ou preguiça mesmo . [sic]
Professora Mesquita	A falta de interesse nos livros. [sic]

Legenda: **Falta de incentivo familiar** | **Competição com os recursos tecnológicos** | **Falta de interesse, paciência ou preguiça** | **Dificuldades de leitura** | **Convencer e fomentar no aluno o hábito leitor**

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A partir das respostas apresentadas pelas docentes nos questionários, percebemos que três professoras (cor lilás) afirmam que um dos maiores desafios é a dificuldade de convencer os alunos sobre a importância da leitura, que por vezes não tem nem o incentivo familiar, nem o escolar. Outra questão que foi levantada por duas docentes (cor verde), foi em relação a falta de interesse dos alunos, de paciência e a constante preguiça dos alunos.

Com base nos dados apresentados, podemos inferir que as professoras puxam para si a responsabilidade e até a frustração por não conseguirem formar a quantidade de alunos leitores que almejavam. Além disso, as docentes citaram, em menor quantidade, a questão da competição com os recursos tecnológicos e a falta de habilidade de leitura. Entretanto, durante o grupo focal, essas questões ganharam maior relevância e foram mencionadas mais vezes, como podemos observar nas falas a seguir.

Professora Rodrigues: *Até porque eles vivem seduzidos por uma tecnologia de pouco esforço. Então, a leitura não é só ler, você tem que compreender. Quando eu coloco pra eles na sondagem, a maioria deles colocam que a maior dificuldade é de interpretar, mas a interpretação ela vem da própria leitura também. Então, se eu não se interpretar é porque eu não tenho hábito de fazer leituras, de refletir e nem de pensar a respeito. [sic.]*

Professora Faustino: *É porque eles não leem. Eles só passam os olhos e não compreendem. Quando eles estão aqui, eles fazem leituras e eles não internalizam o que eles estão fazendo ali. Eles não entendem. Se*

you ask a student to do the reading and he doesn't go. But he doesn't go for what? Because they don't know how to read. They have a sense of shame of not knowing how to read. [sic.]

Professora Holanda: *Têm alunos do 3º ano do ensino médio que têm dificuldades de saber o que é adjetivo. Não sabem iniciar uma frase com maiúsculo ou minúsculo. São N's fatores. São coisas muito básicas que alguns poucos anos atrás se via menos, né. A gente tem que trabalhar de uma forma, resgatando isso, esse tipo de coisa, de acordo com a necessidade deles e ao mesmo tempo tendo que dar conteúdo. Seria até positivo ter tempo para fazer isso, mas pelo o que ele tem que aprender num ano letivo ele não vai conseguir. [sic.]*

Levando em conta as falas das professoras, podemos verificar que os alunos possuem dificuldades de leitura e de compreensão leitora, o que torna um desafio ainda maior para as professoras do ensino médio, que estão atualmente trabalhando com uma carga horária semanal de FGB reduzida para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. É importante destacar que, geralmente, essa falta de interesse dos alunos está associada com suas dificuldades de compreensão leitora, conforme foi apontado na pesquisa de Parente (2018).

Gostaria de destacar que a realização do grupo focal foi um momento de muitas reflexões sobre o ensino de leitura e de literatura na escola. A partir dos questionamentos levantados pela professora Holanda que as demais docentes foram refletindo sobre o que poderiam fazer para a formação de mais leitores na escola, durante os três anos de ensino médio. A professora Rodrigues de imediato propõe que o projeto deveria envolver diversas áreas do conhecimento o que demandaria o comprometimento de vários professores, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 5 – Reflexões docentes

Professora Holanda	Professora Rodrigues
<p>Assim, o que fazer para chamar a atenção deles? O que que nós devemos fazer? E esse "o quê" de "o que nós devemos fazer" tem que ser uma coisa coletiva. Não pode ser uma coisa individual. Não dar certo. Se for uma coisa individual, pode dar, mas o índice de aproveitamento vai ser pouco. [sic.]</p>	<p>Eu penso em várias questões que podiam concluir em um projeto grandioso. Envolveria a gente, envolveria geografia, né. Envolveria aí a sociologia, a filosofia...quanto a gente não poderia trazer dentro disso? Além, que há um desenvolvimento interdisciplinar. É um sonho. Eu estou super disponível, né. Mas eu não acredito que sozinha a gente faz nada, né? Nem vale a pena. Tem que envolver mesmo. [sic.]</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Observamos que houve uma redução na carga horária da Formação Geral Básica (FGB) com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), para o ensino de Língua Portuguesa, o que prejudicou significativamente no tempo destinado ao ensino de literatura e às práticas de leitura literária no ensino médio. Além do velado apagamento da literatura proposto pela BNCC.

Diante desse contexto e a partir das reflexões propostas pelas professoras Holanda e Rodrigues no grupo focal realizado, as demais professoras sentiram a necessidade de criar um projeto interdisciplinar de leitura, que unificasse os esforços para a formação de leitores daquela escola. O projeto chamado “O romance o quinze em suas dimensões literárias, históricas, geográficas e filosóficas” objetiva realizar o estudo interdisciplinar de *O quinze*, da escritora cearense Rachel de Queiroz, em parceria com todas os professores de língua portuguesa, história, geografia e filosofia da escola. A seguir, apresentamos a capa do projeto que atualmente está sendo desenvolvido na escola.

Figura 2 – Capa do projeto interdisciplinar “O romance o quinze em suas dimensões literárias, históricas, geográficas e filosóficas”.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2023)

Portanto, verificamos que o ensino de literatura está resistindo, nesta escola estadual, por meio da persistência de professoras que decidiram realizar

um trabalho com práticas de leitura literária⁶ numa perspectiva de reinvenção do tratamento didático que objetive a exploração das diversas potencialidades do texto literário (ARAGÃO, 2021), pois consideram a literatura uma linguagem artística, que possibilita debates de temas sociais condizente com a realidade dos(as) alunos(as), além de ser instrumento para a formação em várias áreas de conhecimento, contribuindo, assim, para a formação de leitores(as) críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

É importante problematizarmos sobre o espaço da literatura na formação inicial dos professores, tendo em vista que essa formação também deve visar essa reinvenção da perspectiva de se trabalhar com a literatura, pois esse modo refletirá nas salas de aulas da educação básica. Diante disso, concordamos com Aragão (2020) nos aponta um caminho

que o caminho para revitalizar a presença da Literatura nas escolas brasileiras passa pela reinvenção, tanto das concepções sobre ela na formação [...] do(a)s professore(a)s, como do que acreditamos que seja o papel da Literatura em nossas vidas e, por conseguinte, na escola, vista como algo que diz respeito a todo(a)s nós, porque profundamente humana (ARAGÃO, 2021, p. 196).

Além disso, destacamos ainda sobre a importância de espaços coletivos para a realização de formações e de reflexões das práticas dos docentes, considerando que esses professores são produtores de conhecimento (TARDIF, 2010), pois a partir das reflexões entre seus pares durante a realização do grupo focal as professoras sentiram a necessidade de criar um projeto de leitura interdisciplinar, que objetiva a formação de leitores daquela escola.

Nóvoa (1995) nos lembra que a formação de professores também pode acontecer “através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p. 25). Nesse sentido, é importante que a escola oportunize espaços coletivos para a realização de formações e de reflexões das práticas dos docentes, considerando que esses professores são produtores de conhecimento, como destacou Tardif (2010).

6 Segundo Cosson (2014): “A leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.” (COSSON, 2014, p. 30).

Na próxima seção apresentaremos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, objetivamos *investigar como a literatura está resistindo às tentativas de apagamento com a implementação da BNCC no “novo” ensino médio de uma escola pública do Estado do Ceará*. A partir dos dados coletados constatamos que houve um apagamento da literatura nos documentos oficiais (nacional e estadual) o que compromete a formação de leitores literários em contexto escolar, tendo em vista que não receberam uma formação continuada com vistas a esse tema. Entretanto, verificamos que o espaço destinado à literatura na escola e a sua resistência em sala de aula depende de um quadro de professores bem formados e comprometidos com a mediação literária e com a formação de leitores literários. Nesse sentido, os docentes buscam reinventar o ensino de literatura (ARAGÃO, 2021) dentro das limitações que foram impostas, mas sobretudo, considerando suas formações, suas crenças e seus esforços individuais e coletivos para manter viva as práticas de leituras literárias e a formação de leitores na escola pública através da implementação de projetos interdisciplinares. Para finalizar, gostaríamos de enfatizar a importância de uma formação inicial e continuada que preparem os docentes para a promoção de práticas de leitura literária na educação básica.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **INAF Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

ARAGÃO, C. O. O lugar da literatura na escola e a formação literária dos professor(a)s: sacralização, banalização ou reinvenção. In: SILVA, E. M. L; TAVARES, L. R.; MEDEIROS, L. R. **Novos letramentos, formação e prática docentes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

ARAÚJO, V. A. **Efeitos da mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais**.

2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BANDEIRA, G. M. **Por que ensino como ensino?** A manifestação e atribuição de origem de teorias informais no ensinar de professores de LE (Inglês). 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf

CAVALCANTE, I. L. **A Literatura sai da casca formando times de Leitores e Escritores na Escola**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

IPIRANGA, S. D. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p. 106-114, jan./jun. 2019.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MELO, N. N. T. A. de. **Representação social de professores de língua portuguesa sobre currículo no período de implantação da BNCC do ensino fundamental**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

NASCIMENTO, V. L. **Augusto dos Anjos no ensino médio: contribuições na formação de leitores**. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB, 2018.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, L. R. **Saberes literários emergentes nos discursos de professores de Creis de João Pessoa – PB**. 2020. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

PAULINO, M. G. R.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PARENTE, L. O. S. S. **Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio**: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PORTELA, L. F. **Literatura para além do currículo**: entre a crise, a BNCC e o jovem leitor. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SILVA, D. A. E. **Nanoconto**: leitura e escrita na formação de leitores-autores. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, Maurício Ferreira da; BENEVIDES, Silvio César; PASSOS, Ana Quele da Silva. Impeachment ou golpe? Análise do processo de destituição de Dilma Rousseff e dos desdobramentos para a democracia brasileira. In: **CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA**, 9., 2017, Montevidéo. [Trabalhos apresentados]. Montevidéo: ALACIP, 2017. p. [1-22].

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Sabedores docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.