INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS – *CAMPUS* OURO PRETO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LIDIANE MARIA NAZARÉ DIAS AMARO

LITERATURA E ENSINO: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES QUANTO AO ENSINO DE LITERATURA NO SEXTO ANO

OURO PRETO
2026

LIDIANE MARIA NAZARÉ DIAS AMARO

ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica do Instituto Federal de Minas Gerais – *Campus* Ouro Preto para obtenção do grau de especialista em Ensino de Língua Portuguesa.
Orientadora: Profa. Dra. Laís Maria de Oliveira

Ouro Preto
2026

A485l Amaro, Lidiane Maria Nazaré Dias.
Literatura e ensino: percepções e práticas docentes quanto ao ensino de literatura no sexto ano [manuscrito] / Lidiane Maria Nazaré Dias Amaro. – 2026.
46 f.

Orientadora: Laís Maria de Oliveira.
Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2026.

1. Literatura - Estudo e ensino. 2. Formação docente. 3. Investigação narrativa (Método de pesquisa). I. Oliveira, Laís Maria de. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU: 82:37

Catalogação: Kelly Cristiane Santos Morais - CRB-6/3217

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica Rua Pandiá Calógeras - Bairro Bauxita - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG - www.ifmg.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

LIDIANE MARIA NAZARÉ DIAS AMARO

LITERATURA E ENSINO: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES QUANTO AO ENSINO DE LITERATURA NO SEXTO ANO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de ESPECIALISTA EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Aprovado(a) em 14 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora:

Prof. Dra. Laís Maria de Oliveira - IFMG Campus Ouro Preto -

Orientador(a) Prof. Dra. Érica Alessandra Fernandes Aniceto -

IFMGCampus Ouro Preto

Prof. Dr. Paulo Ricardo Moura da Silva **-** IFMG Campus Ouro Preto

Ouro Preto, 15 de agosto de 2026.

Documento assinado eletronicamente por **Lais Maria de Oliveira**, **Coordenador(a) do Curso de Pós-Grad. em Ensino de L. Portuguesa na Edu. Básica - Campus Ouro Preto**, em 15/08/2026, às 12:37, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Paulo Ricardo Moura da Silva**, **Professor**, em 16/08/2026, às 08:08, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Erica Alessandra Fernandes Aniceto**, **Professora**, em 19/08/2026, às 19:49, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs informando o código verificador **2844170** e o código CRC **6A4B542B**.

21213.000005/2026-54	2844170v1

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão a Deus, por guiar meus passos e iluminar minha jornada.

À minha família, pelo apoio incondicional, por compreender minha ausência e por sempre acreditar em mim.

À professora orientadora, Profa. Laís M. Oliveira, pela generosidade em compartilhar conhecimento, pela paciência e pelo exemplo de dedicação à educação.

Às professoras que aceitaram participar desta investigação, abrindo seus corações e suas salas de aula para que eu pudesse compreender melhor o Ensino de Literatura.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

O objetivo deste texto é discutir os resultados de uma pesquisa sobre Literatura e ensino: percepções e práticas quanto ao ensino de literatura no sexto ano. Para isso, foi realizada uma pesquisa narrativa com duas professoras de Português do sexto ano do Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas de Ouro Preto, Minas Gerais. Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas semiestruturadas e diário de um dia de aula. Os resultados mostraram que as principais dificuldades das professoras quanto ao ensino de literatura estão relacionadas a como conciliar os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e exigidos nos documentos oficiais (PCN, BNCC) com a prática em sala de aula; além disso, há ainda obstáculos no que diz respeito à trajetória de formação, experiência profissional e relação pessoal com a Literatura.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Sexto ano. Formação docente. Pesquisa narrativa. Professoras de Português.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to discuss the results of a study on Literature and teaching: perceptions and practices regarding the teaching of literature in sixth grade. To this end, a narrative study was conducted with two sixth-grade Portuguese teachers from two public schools in Ouro Preto, Minas Gerais. The research data were collected through semistructured interviews and a one-day classroom journal. The results showed that the teachers' main difficulties regarding the teaching of literature are related to reconciling the knowledge acquired during their academic training and required by official documents (PCN, BNCC) with classroom practice; furthermore, there are also obstacles related to their educational background, professional experience, and personal relationship with literature.

Keywords: Teaching of Literature. Sixth grade. Teacher training. Narrative research. Portuguese teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PCN - Parâmetros Nacionais Curriculares

Sumário

1 INTRODUÇÃO 8
2 OBJETIVOS 12
2.1 Objetivo Geral 12
2.2 Objetivos Específicos 12
2.3 Hipóteses de pesquisa 12
3 REFERENCIAL TEÓRICO 13
3.1 Formação e saberes docentes 15
3.2 O ensino de literatura e as orientações dos PCN e da BNCC 18
4 METODOLOGIA DA PESQUISA 21
4.1 Práticas pedagógicas: estratégias e objetivos 25
4.2 Desafios e dificuldades enfrentadas 26
4.3 Análise dos diários de aula: O que a prática revela 28
4.4 A relação entre língua e literatura na prática 30
4.5 Os desafios e a formação docente: Síntese dos resultados 31
5 CONCLUSÃO 32
APÊNDICES 37
Questões para a entrevista/conversa com as professoras: 37
ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS 38
ANEXOS 41
Diários de um dia de aula de literatura das professoras: 41

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado, principalmente, de uma questão pessoal que atravessa minha história enquanto leitora e estudante de Português e Literatura: Minha dificuldade ao ler e escrever, e como a literatura é um recurso fundamental no desenvolvimento destas habilidades. Minha trajetória estudantil foi marcada por muita dificuldade na leitura e interpretação, e confesso que não crescer em um lar de leitores deixou minha relação com os livros tensa e cheia de tropeços. Aprender a decifrar palavras foi mais do que adquirir técnica: foi aprender a me dar tempo, a aceitar leituras truncadas, a reaprender o prazer de entender aos poucos.

Ao final do caminho universitário, descobri em uma disciplina intitulada "Literatura Comparada", cujo professor que a lecionava na época era alguém que, confesso, eu havia evitado durante todo o curso, que essa seria a matéria que me abriria as portas para um mundo muito maior do que eu imaginava. Descobri que comparar literaturas é como viajar sem sair do lugar, conhecer pessoas através de suas palavras e entender que, apesar das diferenças, todos nós contamos histórias parecidas, pois todos somos feitos dos mesmos sentimentos. Descobri também que o professor que eu temia era quem tinha a me ensinar sobre amor à sabedoria, e que a sua exigência era o caminho para que nós enxergássemos o quanto somos capazes de entender e sentir o mundo com mais profundidade.

Uma frase, dita com muita calma e firmeza, ficou gravada na minha memória até hoje: "*A literatura não é um mero estudo de textos, mas o encontro de almas que, separadas pelo tempo e espaço, compartilham a mesma essência humana.*" Essas palavras mudaram completamente a forma como eu via não só a disciplina, mas tudo o que eu havia aprendido até ali. Pensei comigo mesma: "Será que vou conseguir enfrentar essa disciplina? Ele sempre parece tão exigente, tão distante". Mas, ao me inscrever, uma mistura de curiosidade e desafio tomou conta de mim. No primeiro encontro, senti aquele frio na barriga, a insegurança de sempre. Ele começou a aula dizendo que a Literatura não é só ler, é sentir, é questionar, é se permitir errar. Aquilo me tocou profundamente! Foi como se, finalmente, alguém estivesse falando diretamente com as minhas dificuldades, reconhecendo-as. A cada encontro, fui percebendo que não estava sozinha na minha luta

com as palavras. E, mais do que isso, que a literatura podia ser um caminho para me entender melhor, para me encontrar. Essa disciplina, e aquele professor, foram um divisor de águas. A partir dali a leitura deixou de ser um obstáculo e passou a ser uma aventura, um espaço de descoberta e acolhimento.

A partir daquele momento, comecei a enxergar a Literatura não como um campo de provas, mas como um convite. As leituras que antes pareciam intransponíveis, agora se revelavam como desafios instigantes. Percebi que a dificuldade não era um sinal de incapacidade, mas sim um convite a persistência e a novas abordagens. O professor, com sua exigência, na verdade, me empurrava para além dos meus limites percebidos, me mostrando que a interpretação é um processo ativo, dinâmico e, acima de tudo, pessoal. Ele nos incentivava a dialogar com os textos, a questionar as autorias, a buscar conexões entre obras e autores de diferentes épocas e culturas. Essa abertura para o "comparado" foi libertadora. De repente, o universo literário se expandiu de uma forma inimaginável. Deixei de me sentir encurralada pelas palavras e passei a navegar por elas, descobrindo novas paisagens e significados. Essa mudança de olhar transformou não apenas minha relação com os estudos, mas também a forma como eu me via no mundo. A Literatura, antes um fantasma, tornou-se uma aliada, uma ferramenta poderosa para compreender a mim mesma e a complexidade da experiência humana.

A cada nova leitura, percebia que as histórias contadas por diferentes autores estavam entrelaçadas com a minha história. As lutas, os amores, as esperanças e os medos que surgiam nas páginas ecoavam em mim de maneira que eu nunca havia imaginado. O professor nos impulsionava/incentivava a encontrar essas conexões, a ver como a literatura é um espelho da sociedade, refletindo suas nuances e contradições. Foi nesse ambiente que comecei a me sentir mais à vontade para compartilhar minhas próprias interpretações. O medo de errar foi se dissipando, dando lugar à vontade de explorar e expressar minhas ideias. As discussões em grupo se tornaram momentos de aprendizado coletivo, nos quais cada voz tinha valor. A sala de aula virou um espaço seguro para a troca de experiências, e a literatura se tornou uma ponte que nos unia, revelando a diversidade das nossas percepções.

Além disso, essa nova visão sobre a Literatura me fez perceber que a escrita também é uma forma de resistência. Ao contar histórias, seja em um ensaio ou em uma criação literária, eu estava, de certa maneira, afirmando minha presença no mundo. A escrita se transformou em um ato de liberdade, um meio de dar voz às minhas inquietações e reflexões. A Literatura me ensinou que, mesmo quando as palavras me

faltavam, a busca por elas era, por si só, um caminho válido. A Literatura, para mim, se tornou uma fonte de transformação e autodescoberta. Ao longo dessa jornada, percebi que não se tratava apenas de ler e escrever, mas de mergulhar em universos que me permitiam refletir sobre a condição humana. Cada obra lida era uma janela para novas realidades, uma oportunidade de expandir horizontes e entender diferentes perspectivas. A literatura me ensinou a empatia - a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas vivências e emoções.

Essa trajetória não apenas enriqueceu minha formação acadêmica, mas também impactou minha vida pessoal. A leitura se tornou um refúgio nos momentos de dificuldade, um espaço no qual eu podia encontrar consolo e inspiração. As histórias de superação, amor e resistência que encontrei nas páginas dos livros me ajudaram a enfrentar os desafios da vida com mais coragem e resiliência. Senti que, ao me conectar com os personagens e suas lutas, eu também estava me fortalecendo. Além disso, minha relação com a escrita se transformou. Antes um fardo, agora é um ato de liberdade e expressão. Comecei a escrever não apenas para cumprir exigências acadêmicas, mas como uma maneira de explorar meus próprios sentimentos e pensamentos. A escrita se tornou um diálogo interno, uma forma de organizar minhas ideias e dar sentido às experiências que vivi. Essa prática me permitiu crescer não só como estudante, mas como ser humano. A Literatura, assim, não é apenas um conjunto de palavras na página, é uma ferramenta poderosa que molda identidades, desafia preconceitos e oferece novos olhares sobre o mundo. Hoje, sou grata por ter encontrado esse caminho, que não só iluminou minha trajetória acadêmica, mas também ajudou a tornar-me uma pessoa mais consciente, crítica e sensível.

Dessa forma, hoje vejo como é importante o professor ter uma vida literária assídua, interessada, deleitosa, pois somente assim poderá levar aos alunos uma visão mais interessante e lúdica da literatura, fazendo com que seus alunos possam experimentar um mundo aberto de conhecimento e expansão de vida. Foi por essa razão que escolhi fazer a pesquisa sobre Ensino de Literatura e optei pela abordagem narrativa. Conforme destaca Telles, essa modalidade rejeita a visão passiva do participante como mero objeto de estudo, configurando-se como “um processo educacional emancipador de parceria. Nele, os professores se associam a seus colegas de trabalho e educadores em torno de dois objetivos comuns e interdependentes: conhecer-se pessoal e profissionalmente e desenvolverem a prática pedagógica de sala de aula” (TELLES, 2002, p. 106).

Ao trabalhar com as trajetórias, o autor reforça ainda que, ao construírem suas narrativas, os professores “tomam a palavra, dão voz às suas teorias implícitas sobre suas práticas pedagógicas e se tornam agentes de seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional” (TELLES, *op.cit*, p. 108). Dessa maneira, essa escolha dialoga perfeitamente com o que busco investigar: ao valorizar a história de vida de cada docente, torna-se possível compreender como a sua própria relação com a leitura e com a Literatura se reflete no seu ensino, captando os sentidos e as experiências que realmente movem a prática, ao invés de analisá-la apenas de fora. Trata-se, portanto, de reconhecer o saber prático do professor como um conhecimento legítimo e fundamental, como defende o autor ao salientar que esse saber se estrutura a partir das vivências e da própria realidade vivenciada na escola.

Nesse sentido, é imprescindível que o professor mantenha um contato contínuo com diversos gêneros literários, "deslocando as obras literárias para a posição central do processo de ensino-aprendizagem" (SILVA, 2022, p. 85), ampliando seu repertório e, assim, sua capacidade de estabelecer um diálogo mais significativo com os alunos, além de desenvolver maior sensibilidade e domínio para mediar a experiência literária em sala de aula.

Ademais, a vivência literária do professor contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante, onde os estudantes se sentem encorajados a expressar suas ideias, sentimentos e questionamentos. Nesse contexto, a Literatura transcende o mero conteúdo a ser memorizado, transformando-se em uma ferramenta viva de transformação pessoal e social, pois, como afirma o professor Paulo Ricardo Moura da Silva, em um artigo publicado no blog da Editora Vozes: "mais do que matéria de uma disciplina, a literatura é matéria da vida, que se atualiza pela leitura" (SILVA, 2022).

É crucial ressaltar que a função do professor vai além da simples transmissão de conhecimentos; ele atua como um mediador cultural que exerce uma influência direta na formação de cidadãos críticos e conscientes. Assim, investir em sua própria formação literária é, de fato, um investimento no futuro daqueles que depositam sua confiança em seu trabalho.

Nessa direção, este trabalho tem por objetivo investigar, através de pesquisa narrativa, como duas professoras de Português do sexto ano lidam com o ensino de literatura em suas turmas. Por isso, a principal questão que norteia este estudo é: Quais as dificuldades e/ou facilidades no ensino de literatura apresentadas por professores de Português de sexto ano em duas escolas públicas?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Investigar, através de pesquisa narrativa, como duas professoras de Português do sexto ano lidam com o ensino de literatura em suas turmas, analisando suas percepções, práticas e desafios.

2.2 Objetivos Específicos

1. Descrever as metodologias e as estratégias utilizadas pelas professoras para introduzir e desenvolver o estudo de obras literárias com alunos do 6º ano.

2. Analisar as percepções e os desafios relatados em relação ao engajamento dos estudantes com os textos literários.

3. Comparar as experiências das duas professoras, identificando convergências e divergências nas abordagens pedagógicas.

4. Relacionar suas trajetórias pessoais e de formação com as escolhas feitas em sala de aula.

2.3 Hipóteses de pesquisa

1. As concepções pessoais sobre o valor da Literatura são o principal motor para a seleção de metodologias mais inovadoras.

2. Estratégias que conectam o texto literário à realidade do aluno facilitam o acesso e o gosto pela leitura.

3. Os maiores desafios estão ligados à delimitação de conteúdos, à insegurança docente e à falta de clareza curricular para o Ensino Fundamental II.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para pensar o ensino de literatura e os caminhos que ele pode tomar na escola, é fundamental começar pelo princípio que Antonio Candido formula como base inegociável: o direito à Literatura. O autor defende que ela não se trata de um privilégio de poucos ou de um supérfluo que pode ser deixado de lado em nome de outras prioridades, mas sim de um bem "incompressível" - um termo que o próprio autor utiliza para indicar algo que não pode ser reduzido, negligenciado ou substituído, tão essencial à vida humana quanto a alimentação ou a moradia. Segundo ele, independentemente de seu teor moral ou estético, a Literatura cumpre uma função estruturante: "ela está ligada de modo indissociável à construção da nossa humanidade, funcionando como um instrumento indispensável de conhecimento de si mesmo e do mundo" (CANDIDO, 2006, p. 175).

Essa compreensão ganha ainda mais força quando cruzada com as reflexões de Leandra Postay, que, ao apoiar-se em Theodor Adorno, recorda um princípio central da educação: a exigência primeira de que a barbárie não se repita, o que demanda uma formação voltada para o esclarecimento, a reflexão crítica e a autonomia dos sujeitos - e não apenas para a transmissão de conteúdos ou formação técnica (ADORNO *apud* POSTAY, 2013, p. 419). Nessa perspectiva, a Literatura deixa de ser vista apenas como algo a ser estudado de forma mecânica ou reduzida aos limites de uma disciplina escolar, e passa a ser um espaço indispensável de esclarecimento, pois "o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria a autonomia [...] o poder para a reflexão, a autodeterminação" (ADORNO *apud* POSTAY, *op.cit*., p. 421). Ambos os autores convergem ao mostrar que reduzir a obra literária - cujo valor como manifestação de arte e direito humano fundamental é destacado por Antonio Candido - a entretenimento, lista de nomes, dados históricos ou mercadoria é tirar dela exatamente o que a torna capaz de cumprir essa função humanizadora.

Quando observamos como essa concepção se reflete na prática escolar, percebo que ainda prevalecem modelos que vão na contramão desse potencial transformador. Como analisa Paulo Ricardo Moura da Silva, é recorrente o predomínio da "historiografia literária tradicional, empregada na escola como uma sucessão de nomes, datas, organizados em uma linha na história, a partir dos princípios de causalidade, de totalidade, de neutralidade e de objetividade" (SILVA, 2022, p. 82). Esse modelo, que costuma ser repetido tanto na formação de professores quanto na

educação básica, apresenta limites profundos: como o próprio autor problematiza, ele geralmente traz uma visão "eurocêntrica, uma vez que a história da Literatura se configura como um saber eurocêntrico, pensado a partir do referencial europeu" (SILVA, *op.cit.,* p. 83), silenciando vozes de pessoas negras, indígenas, mulheres e outros grupos minoritários. Conforme ainda destaca o autor, em lugar de colocar a obra em si mesma como centro da leitura, essa abordagem acaba tratando-a apenas como "um pretexto para se conhecer uma época, um estilo ou um autor" (SILVA, *op.cit.,* p. 83), o que faz com que muitos alunos terminem os estudos com compreensão equivocada de que a Literatura se resume apenas a decorar datas e nomes. Postay complementa essa crítica ao lembrar que, em vez dessa visão reducionista, a arte e a literatura deveriam ser reconhecidas como aquilo que "permite desnaturalizar o que parece óbvio, questionar o que está posto e revelar sentidos que a realidade cotidiana costuma esconder" (POSTAY, 2013, p. 90).

Essa forma de organizar o ensino está muitas vezes ligada também a questões mais amplas de estrutura curricular e formação docente, conforme destaca Dermeval Saviani. Para o autor, a qualidade do ensino depende fundamentalmente da preparação do profissional para dominar os saberes específicos da área, aliados aos saberes pedagógicos e didáticos necessários. Ao refletir sobre essa questão no âmbito do ensino de Literatura e Língua Portuguesa, percebemos que não se trata de defender ou rejeitar previamente a separação ou a junção das disciplinas, mas sim de compreender que, seja qual for a organização adotada, "o essencial é que o professor tenha condições de dominar os saberes específicos, os saberes pedagógicos e os saberes didáticos necessários para ensinar com qualidade" (SAVIANI *apud* SILVA *et al.*, 2019, p. 127). Sem essa base sólida, a literatura corre o risco de ser tratada de forma superficial ou reduzida a conteúdos alheios à sua finalidade própria. Essa realidade aparece com clareza na fala de uma das professoras entrevistadas na pesquisa que embasa essa discussão: "Dentro da minha área, achamos mais prazeroso, porque dominamos mais. Fora dela, é como se estivéssemos apenas cumprindo uma obrigação" (PROFESSORA R *apud* SILVA *et al.*, 2019, p. 135). O que está em jogo, portanto, não é só a divisão entre componentes curriculares, mas sim a formação que permite ao professor se sentir dono do seu saber e capaz de compartilhá-lo de forma significativa com os estudantes.

E é precisamente para compreender essas relações, esses limites e esses sentidos a partir de quem vive a prática, que a escolha pela pesquisa narrativa se torna tão fundamental, tal como apresentada por João A. Telles. O autor explica que essa

modalidade se diferencia das demais justamente porque rejeita tratar o professor como um mero objeto de análise: “na pesquisa narrativa, as histórias pessoais e profissionais dos professores funcionam como contextos de produção de significados para os acontecimentos ocorridos na escola e na vida” (TELLES, 2002, p. 106). Mais do que isso, ele destaca que ela se configura como “um processo educacional emancipador de parceria: nele, os professores se associam em torno de dois objetivos comuns: conhecer-se pessoal e profissionalmente e desenvolver a prática pedagógica” (TELLES, *op.cit*, p. 106). Ao contrário de abordagens que apenas apontam falhas de fora para dentro, a pesquisa com narrativas permite que, como reforça Telles, “os professores tomem a palavra, dão voz às suas teorias implícitas sobre suas práticas e se tornem agentes de seu próprio desenvolvimento” (TELLES, *op.cit,* p. 107). Essa perspectiva dialoga perfeitamente com o que se observou sobre a importância de o professor ter uma trajetória de leitura própria: só quem viveu a literatura como uma experiência viva consegue, ao contar a sua história, mostrar como isso reflete no seu jeito de ensinar.

Ao reunirmos essas diferentes visões, percebemos que elas se entrelaçam para desenhar o que realmente está em questão quando falamos de um bom ensino de Literatura. Se para Antônio Cândido o ponto de partida é garantir que esse direito chegue a todos, para Leandra Postay e Adorno, o desafio é fazê-lo cumprir o seu papel de crítica e resistência. Se Paulo Ricardo Moura da Silva nos alerta sobre os riscos de uma visão presa apenas a datas e cronologias, João A. Telles nos ensina que a melhor forma de compreender tudo isso é ouvindo quem faz a escola acontecer, pois ele sabe que “a educação não se faz apenas com leis e programas, mas com histórias, escolhas e sentidos que cada professor constrói ao longo da sua caminhada” (TELLES, 2002, p. 114). Dessa forma, independentemente de as aulas de Literatura serem dadas junto ou separadamente das de Língua Portuguesa, o que esses autores nos dizem é que a diferença não está na organização formal, mas em saber se, no dia a dia da sala de aula, estamos garantindo aos alunos - e também aos professores - o acesso pleno a essa experiência que Antonio Candido chamou de indispensável à nossa humanidade.

3.1 Formação e saberes docentes

A formação e os saberes docentes constituem o cerne da qualidade do ensino, pois não se limitam ao domínio de conteúdos específicos: envolvem, sobretudo, a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitem mediar com sentido a relação entre saber, alunos e realidade social. Abrange tanto a formação inicial - graduações, especializações - quanto a formação continuada e, fundamentalmente, os aprendizados que se consolidam no dia a dia da profissão, tecendo os saberes que realmente guiam a prática. Esses saberes não são um conjunto fixo: são dinâmicos, se constroem e se transformam ao longo da trajetória profissional, e se desdobram em aspectos essenciais para o trabalho docente.

No ensino de Literatura, essa relação se torna ainda mais evidente: ao domínio de gêneros, períodos, autores e análise textual, soma-se a necessidade de compreender a Literatura como expressão viva da cultura e da história humana. Para que essa compreensão chegue aos estudantes, é imprescindível que o docente não apenas detenha os saberes específicos da área, mas também os saberes pedagógicos: o conhecimento sobre como ensinar - que envolve estratégias didáticas, formas de avaliação, gestão da sala de aula e, sobretudo, a capacidade de adaptar o ensino às necessidades e realidades dos alunos. Nesse sentido, como destaca Paulo Ricardo Moura da Silva, em Mais sugestões para o letramento literário escolar (SILVA, 2022, p. 42), esses saberes se alimentam tanto da formação teórica quanto da experiência prática: é ao desenvolver caminhos para conectar obras literárias ao universo dos estudantes que o professor aprofunda seu próprio saber e transforma o ensino em algo significativo.

Os saberes críticos e contextuais abrangem o conhecimento sobre as políticas educacionais, as estruturas sociais que moldam o ensino, as desigualdades presentes no sistema e as demandas da sociedade. Esses saberes permitem ao docente compreender que o trabalho em sala de aula não se desenvolve em um espaço neutro, mas está atravessado por questões mais amplas. Como destaca Maria Amélia Dalvi, em seu texto Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura (e a “enorme predisposição a colaborar”) (2024), é justamente o próprio ensino de literatura que revela e ilumina os limites que a BNCC apresenta para a prática docente - e não os saberes docentes em si.

Ou seja, ao trabalhar com a literatura, o professor percebe que as diretrizes da BNCC são mais rígidas ou insuficientes para atender às necessidades reais de sua prática pedagógica. Explicando melhor: É por meio da iluminação do ensino de literatura que o professor percebe os limites da BNCC, e os saberes críticos e contextuais são o conjunto de conhecimentos que ajudam o professor a compreender essa realidade.Nesse sentido, é

fundamental reconhecer que não existe uma separação rígida entre teoria e prática: uma não tem sentido sem a outra. A teoria me dá ferramentas para compreender o que fazemos e por que fazemos, mas é na prática, no contato com os alunos e com a realidade da escola, que esses conhecimentos ganham forma, se testam e se transformam. Quando compreendemos que ambos caminham juntos, deixamos de ver a formação como algo que se "aprende uma vez" e passamos a entendê-la como um movimento constante, em que o vivido enriquece o estudado e o estudado ilumina o vivido - princípio que guia toda a reflexão sobre os saberes necessários ao ensino de Literatura.

Entendo, a partir disso, que a formação do professor precisa necessariamente abarcar esses saberes: é fundamental decifrar a estrutura das normas curriculares e seus impactos concretos no dia a dia escolar. Sem uma análise aprofundada das dinâmicas de poder que também estão escritas na Base, corremos o risco de, mesmo involuntariamente, reforçar uma visão que escolariza o ensino - ao invés de construir uma prática pedagógica crítica e transformadora, como defende a autora. Por sua vez, os saberes pessoais e experienciais são aqueles que se constroem ao longo da trajetória de vida e profissional do docente: reúnem suas crenças, valores, histórias de aprendizagem e tudo o que se aprende na vivência cotidiana do magistério. São esses saberes que dão contorno e sentido ao que se adquire na teoria, moldando a forma como cada professor se relaciona com o conhecimento, com os alunos e com a escola.

Leandra Postay, em Quando a arte é alegre (2018), chama a atenção para um ponto que considero indispensável: para que o trabalho com a Literatura seja significativo, o professor precisa, antes de tudo, construir uma relação própria, pessoal e crítica com ela. Refletindo sobre essa afirmação, compreendo que, se ele próprio não vivenciar essa aproximação, dificilmente conseguirá mediá-la de forma verdadeira e transformadora para os alunos - ponto que se alinha ainda com o que a autora desenvolve sobre o papel essencial da arte na formação humana.

Com isso, temos os desafios centrais que atravessam a integração entre saberes, já que, muitas vezes, a formação inicial fragmenta os conhecimentos, separando o conteúdo disciplinar da pedagogia e da análise contextual, a escolarização da formação, como modelos como a pedagogia das competências, criticados por Dalvi, que reduzem a formação a um conjunto de habilidades aplicáveis, deixando de lado o aprofundamento teórico e crítico, e a valorização da experiência, onde os saberes construídos na prática muitas vezes não são reconhecidos ou articulados com o conhecimento acadêmico, como aponta Moura da Silva.

Em síntese, a formação e os saberes docentes se configuram como um processo contínuo que exige a articulação entre teoria e prática, conhecimento disciplinar e compreensão crítica do contexto - com o objetivo de formar professores capazes de promover uma educação emancipatória e humanizadora.

3.2 O ensino de literatura e as orientações dos PCN e da BNCC

Um dos debates centrais no campo do ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, no que se refere ao lugar da Literatura na escola, como bem destaca Antonio Candido (2011, p. 58) em O direito à literatura, é que a literatura não é um luxo, mas um direito humano fundamental, essencial para a plena formação do ser humano. Assim, o ensino literário deve garantir o contato vivo e significativo com as obras, evitando reduzi-las a meros exercícios gramaticais, análises estruturais ou interpretações fechadas, que afastam o leitor da experiência estética e humanizadora que a literatura proporciona.

Na mesma linha de reflexão, Leandra Postay (2013, p. 62), apoiada em Adorno, alerta para o risco de escolarização do ensino literário: isso ocorre quando a Literatura deixa de ser valorizada por si mesma, como manifestação artística e forma de conhecimento, e passa a ser usada apenas como uma "ferramenta" ou um recurso secundário para atingir outros objetivos. Na prática, significa reduzir a obra literária a um meio para exercitar regras gramaticais, identificar figuras de linguagem, decorar dados históricos ou preencher uma lista de conteúdos - em vez de permitir que o aluno vivencie a leitura, sinta, questione e se reconheça na narrativa. Quando isso acontece, ela perde seu potencial crítico, estático e libertador. Para a autora, o espaço da literatura deve ser, antes de tudo, um lugar de fruição, de estranhamento e de reflexão sobre o mundo, no qual o aluno possa se colocar, questionar e se reconhecer.

Pensando nos caminhos para efetivar esse ensino, Paulo Ricardo Moura da Silva (2022) defende o conceito de letramento literário: trata-se do processo de formar leitores capazes de interagir, apreciar e produzir sentidos diante dos textos literários, e não apenas decodificar palavras ou responder perguntas objetivas. Suas propostas e reflexões mostram que é possível ensinar Literatura de forma lúdica, prazerosa e significativa, desde que haja espaço curricular reservado para essa finalidade e, fundamentalmente, preparo e formação continuada do professor para mediar esse encontro.

Essa relação entre concepção teórica e prática pedagógica é aprofundada por Maria Amélia Dalvi (2024, p. 65), que analisa como as diferentes visões sobre o que é e para que serve a Literatura influenciam diretamente o que se ensina em sala de aula. Ao refletir sobre essa questão, percebemos o quanto é importante atentar para o que a autora destaca: sem uma formação continuada consistente ou uma clareza sobre os verdadeiros objetivos do ensino literário - que não se resumem a analisar regras ou memorizar dados, mas sim a possibilitar a fruição estética, a reflexão crítica e a formação humana integral -, acabamos por reproduzir, muitas vezes sem perceber, modelos tradicionais que, ao tratarem a obra apenas como um objeto a ser decifrado, classificado e avaliado, reduzem sua presença ao cumprimento de tarefas, deixando de lado o seu papel transformador. Importante destacar, como nos lembra Magda Soares em A escolarização da literatura infantil e juvenil (2002), que inserir a literatura na escola implica sim um processo de escolarização: ela inevitavelmente se torna também um objeto de estudo. O que se critica aqui não é essa condição, mas sim o modo como essa escolarização se dá, quando se sobrepõem fins lucrativos ou instrumentais ao ensino próprio da literatura como arte e direito.

É nesse contexto que se inserem os marcos legais que orientam a educação nacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), elaborados durante a reforma educacional da década de 1990 como uma referência nacional para a organização dos currículos, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), documento que veio normatizar e atualizar essas diretrizes, definindo aprendizagens essenciais para todas as etapas da educação básica. Ambos os documentos trazem orientações claras sobre o lugar da literatura no currículo, especialmente para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 foram elaborados como uma política pública voltada para reorganizar o ensino em âmbito nacional, buscando superar a fragmentação curricular e priorizar uma formação mais significativa e contextualizada. No que se refere ao componente de Língua Portuguesa, o documento traz avanços importantes ao romper com a visão que reduzia o ensino apenas ao domínio de regras gramaticais: ao tratar a Literatura como uma das dimensões essenciais da área, defende que ela não deve ser trabalhada de forma isolada ou como um conteúdo secundário.

Já a BNCC reforça essa perspectiva, inserindo a Literatura como parte integrante do componente de Língua Portuguesa, organizada em torno do eixo de Leitura/escuta e das competências específicas de ler, compreender, apreciar e produzir textos literários. Para o 6º ano, o documento estabelece como objetivos centrais ampliar o repertório

literário do aluno, incentivar o hábito de leitura, promover a fruição estética e estimular a reflexão crítica, sempre por meio do contato com obras variadas — contos, poemas, fábulas, crônicas, entre outros.

Contudo, como alerta Maria Amélia Dalvi (2024), embora a BNCC traga avanços conceituais importantes ao incorporar e reforçar princípios como a fruição, a leitura e a formação de leitores, ela também apresenta limitações que refletem e até mesmo reforçam dificuldades já presentes na prática. Ou seja, Dalvi não nega os avanços - ela os admite como ponto de partida -, mas chama a atenção para o fato de que as boas ideias do documento não se resolvem sozinhas, pois esbarram em questões estruturais, na forma como a literatura é inserida no componente e na falta de percursos claros. Ao prever a inserção da Literatura como parte integrante do componente de Língua Portuguesa, sem definir estratégias claras que preservem sua especificidade própria, corre-se o risco de que ela continue subordinada a objetivos de estudo gramatical ou formal, em detrimento de seu sentido como arte e formação humana.

Além disso, ao definir apenas as aprendizagens essenciais e não prescrever caminhos ou estratégias específicas para o ensino literário - o que, em princípio, preserva a autonomia docente -, o documento acaba transferindo integralmente ao professor a tarefa de selecionar obras, organizar percursos e criar formas de trabalho que efetivamente garantam a fruição e a reflexão crítica. Na prática, essa atribuição recai sobre profissionais que, em sua maioria nas redes públicas, não contam com formação continuada específica, tempo ou condições adequadas para elaborar essas propostas do zero. Dessa forma, o que se apresenta como flexibilidade acaba gerando insegurança e sobrecarga, abrindo espaço para que modelos tradicionais, já consolidados, continuem sendo adotados, mesmo que não correspondam ao propósito transformador que o próprio documento defende.

Um ponto importante, destacado nos dois documentos, é que são definidas competências e habilidades, e não uma lista fixa e rígida de conteúdos a serem obrigatoriamente cumpridos. Embora essa característica seja apresentada como necessária para garantir flexibilidade e adequação à realidade de cada escola e de cada turma, na prática ela frequentemente gera insegurança e sobrecarga aos professores, que se veem diante do desafio de selecionar obras, definir percursos e criar estratégias que realmente cumpram o objetivo de formar leitores literários, alinhando as orientações legais com as concepções teóricas e a realidade da sala de aula.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa narrativa permitiu capturar a complexidade e a nuance da prática docente, algo que métodos mais quantitativos poderiam não conseguir. As professoras puderam compartilhar suas visões, sentimentos e razões por trás de suas ações. Ao ouvir as histórias das duas professoras, pude entender não apenas o que elas fizeram, mas

também como elas chegaram a essas práticas e por que as consideravam eficazes ou importantes.

A pesquisa narrativa valorizou a experiência subjetiva e a interpretação que os indivíduos fizeram de suas próprias vivências. Isso foi crucial para entender a ciência do ensino de literatura, que envolve afetividade, criatividade e interação humana. As narrativas me auxiliaram a contextualizar as práticas das professoras dentro de seus ambientes escolares específicos, considerando os recursos disponíveis, as políticas educacionais e as características de seus alunos. Ao coletar e analisar as narrativas dessas duas professoras, pude obter *insights* valiosos sobre as estratégias eficazes e os desafios no ensino de literatura para alunos do sexto ano do ensino fundamental, contribuindo para a reflexão e o aprimoramento de práticas pedagógicas na área.

A metodologia escolhida para esta investigação foi a pesquisa narrativa, através de entrevista semiestruturada e diário de uma aula de Literatura. Essa metodologia se alinhou aos meus objetivos, uma vez que, conforme destacam Clandinin e Connelly (2015, p. 72), a abordagem narrativa possibilita a exploração de experiências e histórias como fonte central de conhecimento em pesquisas qualitativas. Além disso, Telles (2002, p. 18) ressalta que a pesquisa narrativa pode aproximar a produção acadêmica da realidade da prática docente, reduzindo a distância entre teoria e ação que muitos profissionais percebem. Os objetivos específicos guiaram a elaboração do roteiro das entrevistas e as categorias de análise. A pesquisa narrativa como abordagem central permitiu captar as histórias e experiências que responderam aos objetivos de forma rica e aprofundada. A análise das narrativas forneceu as ferramentas para interpretar os dados coletados e construir sentidos relevantes.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras. O formato semiestruturado possibilitou um roteiro com perguntas-chave, mas também ofereceu flexibilidade para explorar temas emergentes que surgiram durante a conversa. As questões ficaram em suas abordagens pedagógicas, os desafios que enfrentavam, as estratégias que utilizavam para engajar os alunos com a literatura, suas concepções sobre o que é Literatura e como ela deve ser ensinada, bem como a forma de lidar com a diversidade de alunos em suas turmas. Além das entrevistas, solicitei às professoras que escrevessem um diário sobre um dia que elas trabalharam algum conteúdo relacionado à Literatura em sala.

Pude analisar os diários de um dia de aula, relatando tudo o que elas empregaram (ou não) no ensino de literatura. Isso forneceu um contexto adicional às suas narrativas.

As entrevistas foram transcritas na íntegra para permitir uma análise detalhada. Utilizei técnicas de análise temática para identificar padrões, temas recorrentes e categorias de significado nas narrativas das professoras. Paralelamente, a análise narrativa me permitiu entender a estrutura da história que cada professora contou sobre sua prática, a cronologia dos eventos que moldaram suas abordagens e o sentido que elas atribuíram a essas experiências. Busquei identificar como suas trajetórias profissionais e pessoais influenciaram suas escolhas pedagógicas no ensino de literatura.

Através de minha própria experiência para com as aulas de literatura no sexto ano do ensino fundamental, pude perceber lacunas significativas entre os pressupostos teóricos sobre o ensino de literatura e a realidade prática vivenciada em sala de aula. Ao planejar e executar atividades com os alunos deparei-me com desafios que não encontrei respostas suficientes apenas em estudos acadêmicos – como lidar com a diversidade de interesses e níveis de leitura dos estudantes, ou conciliar o cumprimento do currículo com a promoção do prazer pela leitura. Essas dificuldades me levaram a buscar entender como outras profissionais constroem suas práticas pedagógicas e quais estratégias elas empregam para superar obstáculos semelhantes. Foi assim que cheguei a duas professoras de Português, com pouca e longa experiência na educação básica e abordagens distintas para o ensino de literatura, cujas narrativas e rotinas de sala de aula se tornaram o foco central do meu TCC, permitindo uma análise aprofundada das relações entre trajetória profissional, vivências pessoais e escolhas metodológicas no contexto do ensino fundamental.

As professoras foram designadas neste texto por participante 1 - professora A, e participante 2 - professora B. Já a escolha por realizar a pesquisa com duas professoras de escolas diferentes partiu do entendimento de que, ao contrário de um estudo restrito a uma única instituição - o que diminuiria o número de variáveis complexas, como a cultura escolar e a influência da comunidade específica que a circunda, fatores que impactam tanto a prática pedagógica quanto a formação docente -, essa abordagem permitiu analisar como esses elementos distintos moldaram as escolhas metodológicas e as concepções sobre o ensino de literatura em contextos diversos.

Os dados foram transcritos e analisados por análise temática, buscando identificar categorias como: concepções de Literatura, formação docente, estratégias de ensino, desafios e relação pessoal com a leitura. As narrativas foram interpretadas à luz dos autores apresentados no referencial teórico.

A primeira diferença marcante entre as professoras aparece na relação pessoal com a literatura, que reflete diretamente em suas concepções. A Professora A teve contato com livros desde criança, incentivada pela irmã, e mantém o hábito de leitura: “Leio muito... nas horas vagas, é o tempo, realmente, que leio”. Contudo, em sua trajetória de formação, as especializações que cursou voltaram-se ao ensino gramatical, não contemplando saberes específicos sobre o ensino literário: “nenhuma das duas especializações era voltada para a Literatura”. Essa situação evidencia uma tensão: embora ela tenha uma relação afetiva e frequente com a leitura, não adquiriu em sua formação os conhecimentos pedagógicos e teóricos necessários para a transformar essa experiência pessoal em trabalho docente consciente. Como ela mesma relata: “no ensino fundamental II, acredito que isso é muito amplo... não tenho tanta certeza a respeito do que posso trabalhar, do que devo trabalhar”.

Esse relato corrobora, de forma muito clara, o que Maria Amélia Dalvi (2024) apresenta sobre a formação docente: percebo que, quando a formação é fragmentada, separando de forma estanque os saberes linguísticos dos saberes literários, o professor acaba se sentindo despreparado para articulá-los de maneira significativa em sala de aula - mesmo que ele tenha uma relação pessoal e afetiva com a leitura literária, como é o caso da professora. Essa lacuna torna-se ainda mais crítica diante da natureza ampla, aberta e flexível que caracteriza o ensino de literatura no 6º ano, fazendo com que o educador se sinta inseguro para realizar escolhas, organizar percursos e desenvolver estratégias que efetivamente cumpram os objetivos propostos.

Já a Professora B teve pouco contato literário na infância e hoje lê pouco por sobrecarga de trabalho e estudo: “no tempo que sobra, não costumo ler Literatura”. Sua concepção é fortemente marcada pela insegurança e pela visão de literatura como algo distante, difícil e para poucos: “Sempre me sentia 'burra' nas aulas de literatura... como se aquilo não fosse pra mim”.

Ao refletir sobre esse depoimento, percebo que ele nos mostra como a própria relação que a professora construiu com a literatura ao longo da vida molda a forma como ela compreende e quer conduzir o seu trabalho. Mesmo que essa visão de algo distante e inatingível não seja o foco central da crítica de Leandra Postay (2018), o relato me confirma o quanto a experiência pessoal com a leitura é determinante para a prática docente - um ponto que se alinha ao que a autora defende sobre a importância da vivência do professor com a arte para que ele possa mediá-la com os alunos. A professora B tem consciência disso e tenta não repetir com os alunos: “tenho receio de soar esnobe e

inalcançável". Esses dados confirmam nossa Hipótese 1: a trajetória pessoal e a formação definem fortemente como cada uma entende e ensina literatura.

4.1 Práticas pedagógicas: estratégias e objetivos

Há convergências e divergências claras nas práticas das professoras participantes da pesquisa, como apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Comparação das práticas docentes

Aspecto	Professora A	Professora B
Uso da biblioteca	Semanal	Semanal (toda segunda-feira)
Objetivo da visita	Trabalhar oralidade, reconto, conteúdo	Fruição, escolha livre, gosto pela leitura
Abordagem textual	Textos curtos ligados ao currículo mineiro	Por gênero textual e interpretação
Foco principal	Cumprir conteúdo + prática de linguagem	Formação de leitor e contato afetivo

A Professora A usa a biblioteca como espaço de aprendizado formal: "levo para eles terem contato, depois peço reconto... trabalhar oralidade". Para ela, literatura é também ferramenta para desenvolver habilidades de fala e cumprir o currículo. Ao refletir sobre essa prática, entendo que ela não deixa de reconhecer a importância do contato com os livros, mas sua forma de organizar o trabalho reflete justamente a tensão que já mencionei: por não ter tido em sua formação aprofundamento sobre a especificidade do ensino literário, ela acaba apoiando-se em estratégias que conhece, ligadas ao domínio formal da língua e ao cumprimento de tarefas previstas. Isso revela como a falta de saberes específicos sobre a área acaba orientando a ação docente, ainda que haja, como vi, uma disposição pessoal positiva em relação à leitura.

A Professora B vê a biblioteca como espaço de liberdade: "deixo que escolham o livro... busco criar uma boa relação com a biblioteca". Seu foco está totalmente na experiência significativa da leitura, o que dialoga diretamente com o princípio formulado por Candido (2011): o direito à literatura como um bem essencial, incompressível, que permite ao sujeito conhecer a si mesmo e ao mundo. Refletindo sobre isso, percebo que ao dar autonomia aos alunos para escolher, ela está efetivamente concretizando esse

direito: não se trata apenas de disponibilizar livros, mas de reconhecer que cada leitor estabeleça uma relação única com a obra, e que essa liberdade é condição indispensável para que leitura cumpra seu papel formador. Sem essa abertura, corre-se o risco de transformar o acesso em apenas mais uma tarefa escolar, perdendo de vista o que o autor defende como algo fundamental à própria constituição humana.

Essa diferença entre as duas professoras mostra que, mesmo estando submetidas às mesmas orientações curriculares - como os PCN e a BNCC -, cada docente preenche esses referenciais com seus próprios saberes, valores, trajetórias e concepções sobre o que é e para que serve a Literatura. Isso significa que nenhuma diretriz, por mais detalhada que seja, consegue definir completamente como o ensino acontecerá em sala de aula: a prática pedagógica é sempre moldada pela história de cada profissional, pela sua relação pessoal com o saber e pelas condições concretas em que atua. Ao comparar essas duas formas de ver e usar a biblioteca, percebo que não há uma "receita pronta", mas sim escolhas que revelam muito sobre o que cada uma entende como essencial na formação dos estudantes. Se a professora A prioriza o aprendizado formal e o cumprimento de objetivos, a professora B investe na liberdade e na construção de uma relação afetiva e autônoma com a leitura - e ambas essas posturas são fruto de uma trajetória singular.

Dessa forma, compreendo que o ensino não se reduz ao cumprimento de regras ou programas, mas se configura, como salienta TELLES (2002), como uma construção pessoal e contextualizada, tecida nas experiências de quem ensina e de quem aprende. Compreender essa realidade é fundamental para pensar em uma formação docente que não se limite apenas a transmitir conteúdos, mas que valorize e dê suporte a essa dimensão criativa e humana do trabalho pedagógico.

4.2 Desafios e dificuldades enfrentadas

Os desafios relatados pelas professoras confirmam nossa Hipótese 3, ainda que com origens e naturezas distintas. No caso da professora A, o principal obstáculo manifesta-se com insegurança curricular: ao afirmar que “os conteúdos também não são muito claros do que trabalhar sobre literatura no ensino fundamental dois”, ela revela a ausência de marcos definidos que lhe deem sustentação, um reflexo direto de sua formação, que priorizou conteúdos fechados e estruturados da gramática - em oposição à

própria natureza aberta, plural e interpretativa que caracteriza a Literatura. Já para a professora B, as dificuldades surgem como insegurança pessoal e distanciamento: ao declarar “não me sentir preparada... sinto a literatura muito distante do mundo deles”, percebo que sua limitação tem raízes em sua própria história de relação com a literatura: embora reconheça o valor da fruição, da escolha livre e da experiência estética, carrega a marca de uma trajetória em que o conato com a literatura foi restrito, gerando receio de não conseguir mediar esse encontro de forma adequada. Ainda assim, há um desfio comum a ambas: o engajamento dos estudantes. Conforme a professora B, “são poucos alunos que gostam de ler”; nesse ponto, meus achados vão ao encontro da Hipótese 2: são justamente as estratégias que aproximam o texto da realidade dos alunos - como a escolha livre de obras que ela adota - as mesmas capazes de superar essa barreira, conforme também defende Silva (2022).

A professora A, formada em Letras em 2018, com especializações voltadas para o ensino gramatical, sem formações específicas em Literatura, iniciou sua docência no sexto ano em fevereiro de 2025. Sua relação pessoal com a leitura remonta à infância, incentivada pela irmã e pelo acesso frequente à biblioteca escolar: "eu comecei a ler livros de literatura quando eu estudava na Escola Marília... minha irmã gostava muito de ler e eu criei esse hábito", mantendo o costume de ler em seu tempo livre, inclusive por meio de recursos digitais, como o celular: "Leio muito, desde quando comecei a ter contato com os livros... nas horas vagas, é o tempo, realmente, que leio". Em sua prática pedagógica, alia o cumprimento à tentativa de promover o contato com os livros: "costumo levar meus alunos na biblioteca, para eles terem contato com o livro, deixo eles com o livro uma semana. Depois, peço que eles façam o reconto da história na sala de aula... trabalhar a oralidade, a timidez". Sua maior insegurança reside justamente na amplitude do próprio objeto de ensino: "acredito que no Ensino Fundamental II, isso é muito amplo... não tenho tanta certeza a respeito do que posso trabalhar, do que devo trabalhar... os conteúdos também não são muito claros".

Já a professora B concluiu a graduação em Letras em 2023, com habilitação simultânea em Língua Inglesa, e atualmente cursa disciplina isolada de mestrado com foco em Literatura Infantil; leciona para o sexto ano há mais de sete meses. Seu contato com a área foi mais limitado na infância - restringiu-se a obras como as da Disney e à tentativa de leitura de *Romeu e Julieta* na adolescência - e, na atualidade, a carga de trabalho profissional e acadêmica faz com que raramente leia por conta própria: "que

tempo livre? Rs. Brincadeiras à parte, no tempo que sobra, termino as demandas da escola e do meu curso. E no tempo que sobra, não costumo ler literatura". Em suas aulas, organiza suas intervenções por gênero textual e interpretação: "normalmente abordo o gênero em questão, e questões relacionadas a interpretação de texto... por uma perspectiva do gênero", mas dá centralidade à fruição nas visitas semanais à biblioteca, nas quais deixa os alunos escolherem livremente suas leituras, buscando criar condições para que se concentrem e construam uma relação positiva com os livros: "toda segunda-feira... deixo que escolham o livro e manejo a turma para que consigam se concentrar na leitura... busco criar uma boa relação com a biblioteca". Suas dificuldades estão ligadas a essa insegurança pessoal e à percepção de distanciamento entre o universo literário e a realidade dos estudantes: "não me sentir preparada para dar uma aula de literatura... sempre me sentia 'burra' nas aulas de literatura... também sinto a literatura muito distante do mundo deles. São poucos alunos que gostam de ler".

Ao analisar os pontos de convergência e divergência entre as duas, nota-se, em primeiro lugar, que ambas reconhecem a biblioteca como espaço estratégico para o ensino de literatura, levando os alunos ao contato direto com os livros. Contudo, divergem radicalmente sobre a finalidade desse contato: enquanto a professora A o utilizava como suporte para trabalhar reconto, oralidade e cumprimento de objetivos programáticos, a Professora B prioriza a fruição e a autonomia na escolha das obras. Há convergência também na percepção da existência de desafios significativos, ainda que suas causas sejam distintas: para uma, o problema está na indefinição curricular e na falta de formação específica que dê conta da especificidade da área; para a outra, reside na própria trajetória de exclusão ou distanciamento do universo literário, que se reflete em insegurança na prática.

4.3 Análise dos diários de aula: O que a prática revela

Os registros nos diários de aula confirmam e aprofundam o que foi dito nas entrevistas, permitindo verificar como as concepções e as dificuldades relatadas se materializam concretamente em sala de aula, estabelecendo uma ponte fundamental entre o discurso e a prática pedagógica.

"Aula de Literatura – 6º ano. Levei a turma até à biblioteca. Expliquei que o objetivo era escolher um livro, ler durante uma semana e depois apresentar um reconto para a turma. Alguns alunos escolheram rápido, outros demoraram mais. Tive que intervir com alunos que não se interessavam por nenhum livro, sugerindo títulos que eu conheço. Na semana seguinte, na apresentação, alguns alunos tiveram dificuldade em falar em público, mas aos poucos foram se soltando. Achei importante porque trabalhamos leitura, compreensão e também a oralidade".

(Diário da Professora A)

No relato da professora A, a visita à biblioteca segue exatamente o que ela descreveu: leva os alunos para escolherem um livro, lerem durante uma semana e depois apresentarem o reconto à turma, com intervenções dela quando os estudantes demonstram desinteresse ou dificuldade em se pronunciar publicamente. Ao analisar esse registro, percebo que ele reafirma sua visão de literatura como meio para desenvolver outras habilidades - leitura, compreensão e expressão oral. Isso me leva a refletir sobre o risco de escolarização que já destaquei: ao priorizar a leitura apenas como ferramenta para outros fins, acabamos por tratá-la como um recurso auxiliar, e não como um fim em si mesmo, ainda que a intenção seja atender ao que se entende como função da escola. Importante também esclarecer que a expressão "enorme predisposição a colaborar", utilizada por Dalvi (2024), refere-se, em seu texto, à crítica à influência de agentes externos na elaboração de normas curriculares, não se aplicando, portanto, à postura ou ações desenvolvidas pela docente. Fica evidente, ainda, como a insegurança que ela menciona se traduz na prática: na ausência de clareza sobre o que e como ensinar Literatura, ela recorre aos saberes e às estratégias que domina, ligadas à leitura e à oralidade - o que dialoga com o alerta de Silva (2022), para quem, sem formação específica na área, o professor tende a adaptar o conteúdo ao que já sabe fazer.

"Aula de Literatura – 6º ano. Como todas as segundas, fomos à biblioteca. Hoje, deixei bem claro: 'hoje o dia é de vocês, escolham o que quiserem, leiam por ler, sem ter que fazer resumo ou apresentar nada'. Notei que vários alunos que costumam reclamar de leitura escolheram livros com histórias em quadrinhos, livros de mistério, de aventura. Uma aluna leu um livro todo na aula. Outros folhearam, trocaram livros entre si. Fiquei muito feliz, porque percebi que quando tiro a obrigação, o interesse aparece mais. Não trabalhei conteúdo específico hoje, mas acho que isso também é ensinar literatura".

(Diário da Professora B)

Já o diário da professora B mostra a efetivação de seu propósito central: na visita semanal à biblioteca, ela deixa claro que aquele é um momento de liberdade, em que os alunos podem escolher e ler sem a obrigação de resumos ou apresentações. Ela mesma registra que, ao retirar a exigência de tarefas formais, o interesse pela leitura se manifesta com mais força, mesmo que não tenha trabalhado conteúdos ou gêneros pré-definidos naquela ocasião. Essa prática se alinha ao que Silva (2022) denomina letramento literário, centrado na formação do leitor. Por outro lado, também aparece ali sua tensão: ela reconhece que não desenvolveu conteúdos formais, mas justifica essa escolha como necessária para aproximar os alunos da leitura - o que ressoa com a análise de Postay (2018), quando discute como abrir mão de rigores formais pode dar espaço à experiência estética. Chama atenção que, mesmo com todas as suas inseguranças pessoais, essa prática encontra respaldo teórico, provavelmente impulsionada pelos estudos que desenvolve no mestrado.

Ao comparar os dois registros, percebo a existência de dois modelos distintos de ensinar Literatura no sexto ano: o modelo instrumental, adotado pela professora A, que concebe a área como meio para desenvolver habilidades linguísticas e cumprir o currículo; e o modelo experiencial que guia a professora B, para quem a Literatura é um direito humano e uma experiência em si mesma. Ambos os modelos revelam-se respostas possíveis à realidade escolar, mas derivam de formações, histórias de vida e concepções diferentes - o que corrobora plenamente com nossa hipótese principal: a prática docente não é neutra nem apenas técnica, mas fruto da trajetória singular de cada profissional.

4.4 A relação entre língua e literatura na prática

Ambas as professoras desenvolvem seu trabalho dentro do componente de Língua Portuguesa, como definem os documentos curriculares, contudo, compreendem e operam essa relação de formas muito distintas. Para a professora A, cuja formação priorizou os estudos gramaticais, a literatura aparece como um conteúdo a mais a ser integrado aos temas já previstos: ela seleciona textos que dialogam diretamente com os conteúdos bimestrais de gramática ou interpretação que já iria trabalhar: "verifico os conteúdos que abordo durante o bimestre e levo textos para abordá-los". Ao refletir sobre isso, percebo

que essa escolha corresponde exatamente com a provocação de Dalvi (2024): ao ser submetida aos objetivos e à lógica da língua, a literatura acaba perdendo sua especificidade própria, reduzida a recurso auxiliar. Já para a Professora B, a literatura ocupa um espaço próprio dentro da disciplina: ela separa claramente os momentos em que trabalha gêneros e análises formais daqueles reservados à fruição e à escolha livre na biblioteca.

Como ela mesma explica: "abordo o gênero e a interpretação em sala, mas na biblioteca é diferente, é escolha livre". Essa compreensão aproxima-se do que defende Postay (2018), para quem é fundamental preservar a autonomia da experiência literária, mesmo que ela se insira no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa. Dessa forma, compreendo que a organização curricular - se juntas ou separadas - tem menos impacto do que a própria concepção que guia o docente: a estrutura é apenas o cenário, mas é a visão de cada profissional que define, de fato, como o ensino se concretiza.

4.5 Os desafios e a formação docente: Síntese dos resultados

Ao retomar os objetivos e as hipóteses que nortearam esta pesquisa, posso sintetizar os achados que se confirmaram ao longo da investigação. Ficou evidenciado, em primeiro lugar, que a Hipótese 1 se confirma plenamente: as concepções pessoais e a trajetória de vida de cada professora são o motor principal de suas escolhas pedagógicas. Quem vivenciou a Literatura como algo acessível e integrado ao seu dia a dia, como a professora A, acaba levando essa familiaridade para a sala de aula, ainda que a organize a partir de referenciais que domina; a professora B, por sua vez, esforça-se justamente para romper essa barreira, priorizando o acesso livre e a escolha dos alunos.

A Hipótese 2 também se confirmou: as estratégias que aproximam o texto da realidade, do interesse e da liberdade do aluno - como a escolha livre de obras na biblioteca - são exatamente as que mais conseguem envolver os estudantes, superando a resistência comum expressa na ideia de "não gosto de ler".

Por fim, a Hipótese 3 encontra respaldo em todos os relatos: os principais desafios identificados são, em primeiro lugar, a amplitude e falta de clareza sobre o que se espera do ensino de literatura no 6º ano, que geram insegurança especialmente para quem não teve formação específica na área; em segundo, a própria insegurança docente, diretamente ligada à própria história de contato - ou ausência de contato - com os livros; e em terceiro,

a dificuldade em conciliar o espaço necessário à literatura com a diversidade de outros conteúdos que compõem a disciplina de Língua Portuguesa.

O resultado mais relevante que esta pesquisa revela, contudo, é que essas dificuldades não se resumem apenas a questões didáticas ou técnicas: elas estão profundamente entrelaçadas à identidade e à trajetória de cada professor. Como destaca Telles (2002), a história pessoal e a história profissional se misturam e definem o que e como se ensina. O ensino de literatura no 6º ano não depende, portanto, apenas de materiais, de listas de conteúdos ou de orientações curriculares: ele depende, sobretudo, de quem está à frente da sala de aula e de como essa pessoa se relaciona, ela mesma, com a leitura e com a arte.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa, desenvolvida por meio da abordagem narrativa, permitiu compreender como duas professoras de Português do 6º ano percebem, planejam e praticam o ensino de literatura em escolas públicas de Ouro Preto/MG.

Os dados mostraram que, embora ambas atuem no mesmo nível de ensino e cumpram as mesmas orientações curriculares, suas práticas são muito diferentes - e essa diferença tem origem nas suas trajetórias pessoais de contato com a leitura, na formação acadêmica recebida e nos saberes construídos na experiência. Identificamos dois perfis:

(i) a professora que lê muito, mas tem formação voltada para a gramática, que vê a literatura como ferramenta para desenvolver habilidades e cumprir conteúdos; (ii) a professora que teve pouco contato com livros, mas busca formação específica, que prioriza a fruição, o acesso livre e a formação do leitor, como forma de reparar sua própria história. Os desafios comuns giram em torno da falta de clareza sobre o que ensinar nessa etapa de transição (6º ano), da insegurança pessoal e da dificuldade de conciliar a Literatura com o excesso de conteúdos de língua.

Este trabalho traz contribuições para a área do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em diferentes dimensões. No que se refere à prática docente, os achados mostram que não existe uma "forma certa" ou modelo único para ensinar Literatura: cada prática pedagógica carrega em si uma história de vida, uma trajetória formativa e um sentido próprio. Entendo que o essencial, diante disso, é que o próprio professor se volte a refletir sobre a sua relação pessoal com os livros e com a leitura, pois percebo que essa conexão interfere diretamente em tudo o que se desenvolve em sala de aula.

Para a formação inicial e continuada de professores, o estudo evidencia a urgência de que os cursos de Letras e as demais ações formativas deixem de tratar o ensino de literatura apenas como um conjunto de saberes teóricos, para incorporar também a discussão sobre a relação afetiva e pessoal do docente com a área, além de estratégias didáticas específicas, especialmente voltadas ao Ensino Fundamental II - etapa em que o objeto de estudo se mostra amplo e com contornos ainda pouco definidos nos documentos oficiais.

No campo da pesquisa educacional, este trabalho reafirma o potencial da abordagem narrativa como caminho profícuo para compreender o ensino: ao escutar e analisar as histórias dos professores, consegui acessar o que está por trás das escolhas e das ações - sentimentos, crenças, valores e percursos que não se revelam apenas na observação de atividades ou no cumprimento de programas.

Além disso, os resultados reforçam o princípio fundamental defendido por Antonio Candido (2011), segundo o qual a Literatura configura-se como um direito humano inalienável, essencial à construção plena da humanidade de cada sujeito. Ao refletir sobre isso à luz do que observei, percebo que esse princípio não é apenas uma afirmação teórica, mas um compromisso que se materializa ou se perde em cada escolha pedagógica. Quando reconheço que a Literatura não é privilégio ou acessório, mas algo indispensável, entendo por que faz toda a diferença dar liberdade de escolha, tempo para fruição e espaço para a identificação - como buscou fazer a professora B -, e também por

que a redução a exercícios e conteúdos formais - como acabou ocorrendo na prática da professora A - termina por esvaziar-lhe o sentido próprio. Candido me ajuda a compreender que ensinar Literatura não se resume a cumprir o currículo: é, acima de tudo, assegurar que esse direito chegue a todos, independentemente de sua origem ou de sua formação inicial. Nesse sentido, entendo que a tarefa do professor transcende a transmissão de conteúdos ou o cumprimento de metas curriculares: cabe-lhe, sobretudo, criar condições para que esse direito seja efetivamente vivido pelos estudantes, seja pela simples oportunidade de ler por prazer, de escolher e de se reconhecer nas obras.

Reconheço, contudo, os limites desta investigação: por se tratar de um estudo com apenas duas docentes, em duas escolas de um mesmo município, seus resultados não podem ser generalizados para toda a rede pública de ensino. Ainda assim, constituem um recorte profundo e significativo de realidades que se repetem em diversos outros contextos escolares do país. Outra limitação reside no fato de que a análise se debruçou tão somente sobre a perspectiva das professoras participantes; a inclusão da visão dos alunos certamente acrescentaria camadas ainda mais ricas e abrangentes aos achados aqui apresentados.

Ao final desta pesquisa, desenvolvida com base na abordagem narrativa, compreendo que o ensino de Literatura no sexto ano do Ensino Fundamental II é muito mais do que uma questão de conteúdo, metodologia ou cumprimento de currículo: ele é, acima de tudo, uma construção humana, carregada de histórias, crenças, valores e experiências de vida de quem ensina. Este trabalho nasceu da minha própria trajetória - marcada por dificuldades iniciais com a leitura e pela descoberta tardia da literatura como caminho de autoconhecimento e transformação - e, ao longo do percurso, pude perceber que a minha experiência não é isolada, mas se repete, de formas diferentes, na vida e na prática de muitos professores.

Identifico, primeiramente, que a trajetória pessoal e a formação docente são os elementos centrais que definem a prática pedagógica. A professora A, que lê desde criança, mas tem formação acadêmica voltada prioritariamente para os estudos gramaticais, compreende a literatura como uma ferramenta útil para desenvolver habilidades de leitura, oralidade e interpretação, cumprindo o que entende ser o papel da escola. Já a professora B, que teve pouco contato com livros na infância e carrega uma história de distanciamento e insegurança em relação ao universo literário, busca, em sua prática, justamente o oposto: prioriza a fruição, a escolha livre e o prazer de ler, tentando garantir aos seus alunos o direito que ela mesma sentiu que lhe foi negado na escola.

Essa diferença de perfis revelou duas grandes concepções que circulam nas salas de aula: de um lado, a visão que escolariza a literatura, usada como meio para outros aprendizados; de outro, a visão que entende a literatura como fim em si mesma, como direito humano fundamental, como defendem Antonio Candido (2011) e Leandra Postay (2018). Ambas são válidas e têm sua importância, mas nascem de lugares diferentes e produzem sentidos distintos para os alunos. Ficou evidente, também, que a forma como cada professora vê a relação entre Língua e Literatura - se integradas ou separadas - não depende da legislação ou da estrutura curricular, mas sim da sua própria compreensão sobre o que é e para que serve o ensino literário.

Quanto aos desafios, confirmei que as principais dificuldades estão ligadas à amplitude e falta de clareza dos documentos oficiais - BNCC e PCN - para essa etapa de ensino: ao definirem o ensino de literatura por meio de princípios amplos e abertos, acabam deixando o professor inseguro sobre o que e como trabalhar. Essa insegurança se torna ainda maior quando a formação inicial não oferece subsídios teóricos e didáticos específicos, fazendo com que o docente recorra ao que ele sabe e ao que ele viveu, como aluno ou como profissional. Além disso, a sobrecarga de conteúdos de gramática e interpretação de texto dentro da mesma disciplina de Língua Portuguesa reduz o espaço e o tempo dedicados especificamente à experiência literária.

A análise dos diários de aula foi fundamental para perceber que, apesar das dificuldades, ambas valorizam o contato direto com as obras e veem na biblioteca um espaço central para o ensino. Porém, com sentidos diferentes: para uma, é espaço de aprendizado formal; para a outra, espaço de liberdade e encontro com o livro. Isso nos mostrou que não existe uma única forma "certa" de ensinar literatura, mas sim práticas que carregam a identidade de quem as realiza.

Para a formação de professores, fica a indicação urgente de que os cursos de Licenciatura e as formações continuadas não podem se restringir apenas a conteúdos teóricos ou gramaticais: é necessário também trabalhar a relação pessoal do futuro professor com a leitura literária, pois a forma como ele vivencia e compreende a Literatura influencia profundamente suas escolhas pedagógicas, ainda que não seja o único fator a definir o seu ensino - como mostram os casos analisados, em que a formação acadêmica e as condições concretas também exercem papel central. Para a prática docente, este trabalho mostra que refletir sobre a própria história, sobre os gostos e sobre as inseguranças é um caminho poderoso para qualificar o ensino: ao entender de onde vem a sua forma de agir, o professor pode escolher com mais consciência o que quer construir

com os alunos. Para a escola e para as políticas públicas, reforça-se a necessidade de materiais de apoio, orientações curriculares mais claras e valorização do tempo destinado especificamente à fruição literária.

Para finalizar, retomo o que escrevi no início: a literatura mudou a minha vida, deixou de ser um obstáculo e se tornou uma aliada, um espaço de liberdade e autoconhecimento. E, ao ouvir essas duas professoras, percebi que essa é a maior lição que fica: ensinar literatura é, antes de tudo, compartilhar uma experiência humana. Não basta dominar teoria ou saber o conteúdo: é preciso ser leitor, é preciso ter uma relação viva, afetiva e significativa com os livros. Como afirma Paulo Ricardo Moura da Silva, a literatura é matéria da vida. E para ensinar algo que é da vida, o professor precisa também colocar um pouco da sua própria vida na sala de aula.

Espero que este trabalho possa contribuir para que mais professores reflitam sobre a sua prática, sobre a sua história e sobre o enorme poder que têm: o poder de abrir aos alunos as portas do universo literário, garantindo a eles o direito de ler, de interpretar e, acima de tudo, de se reconhecerem e se humanizarem por meio das palavras. Que a literatura possa, cada vez mais, ser ensinada como o que ela realmente é: uma forma de resistência, de liberdade e de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011, p. 171–193.

CLAVININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. Ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DALVI, M. A. Movimentações teóricas acerca do ensino de literatura (e a “enorme predisposição a colaborar”). In: Literatura em espaços de Ensino. / Neide Rezende; Vera Lúcia Cardoso Medeiros; Sérgio Fabiano Annibal (organizadores). São Paulo: FEUSP, 2024.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: ZILBERMAN, Regina (org). Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2002, p. 37-52.

POSTAY, L. Quando a arte é alegre: literatura e educação via Adorno. In: Literatura e educação: história, formação e experiência / organização Maria Amélia Dalvi ... [et al.]. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora Unesp, 1996, p. 145–155.

SILVA, P. R. M. Mais sugestões para o letramento literário escolar. In: SILVA, P. R. M. Práticas escolares de letramento literário: Sugestões para a leitura literária e produção textual. Petrópolis: Vozes, 2022, p. 41–95.

_____. Práticas escolares de letramento literário. Disponível em: <<https://vozes.com.br/blog/praticas-escolares-de-letramento-literario>>. Acesso em 25 de maio de 2026.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLES, J.A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Revista Linguagem & Ensino, Vol. 5, No. 2, 2002 (91-116).

APÊNDICES

Questões para a entrevista/conversa com as professoras:

Você tinha contato com livros de Literatura durante sua infância e adolescência?

Quando você terminou o curso de Letras?

Depois da graduação, você fez outro curso relacionado à Literatura? Quando? Há quanto tempo você leciona para sexto ano?

Você costuma ler literatura no seu tempo livre?

Como são suas aulas de Literatura? Como você aborda o texto? Você costuma levar as turmas para a biblioteca?

Com que finalidade?

(Dependendo das respostas:) Você tem dificuldades em abordar Literatura em sala? Quais são suas dificuldades?

ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS

Professora A:

Você teve contato com livros de literatura durante sua infância e adolescência?

"Eu tive contato sim. Eu comecei a ler livros de literatura quando eu estudava na Escola Marília, no ensino fundamental (eu não me lembro, assim, qual que era a série exatamente que eu estava), mas minha irmã gostava muito de ler e eu criei esse hábito. Então, frequentemente, eu estava lá na biblioteca pegando livros de literatura pra ler. Daí, tive esse contato na infância a partir desse momento. E depois disso, criei o hábito mesmo de leitura. Eu comecei a gostar de leitura."

Quando você terminou o curso de Letras? Depois da graduação, você fez outro curso relacionado à Literatura? Quando?

"Eu terminei o curso de letras em dois mil e dezoito. Depois, fiz duas especializações, porém nenhuma das duas era voltada para a literatura. Eram mais voltadas para o ensino de língua portuguesa e para questões gramaticais, para esse ensino mais gramatical mesmo, e em relação à literatura, não fiz nenhum curso posteriormente à graduação não."

Há quanto tempo você leciona para sexto ano?

"Eu comecei a lecionar no sexto ano em fevereiro de dois mil e vinte e cinco, pois foi quando assumi o concurso da prefeitura e as aulas."

Como você aborda o texto? Com que finalidade?

"Há um conteúdo específico pelas orientações dos livros do currículo mineiro voltado, especificamente, para essa literatura que a gente tem no ensino médio. Mas costumo levar meus alunos na biblioteca, para eles terem contato com o livro, para pegarem livros, e deixo eles com o livro uma semana. Depois, peço que eles façam o reconto da história na sala de aula, pois já é uma forma também de, além de trabalhar a literatura, o gosto mesmo pela leitura, trabalhar a questão da oralidade, da timidez. Busco sempre levá-los lá, e quando isso não é possível, levo textos... Textos mais curtinhos para trabalhar os conteúdos. Então, sempre verifico as disciplinas, os conteúdos, que abordo

durante o bimestre, sempre levo textos para abordar esses conteúdos a partir da leitura de um texto, nesse caso, costumo levar textos menores, histórias menores."

Como são suas aulas de literatura? Você tem dificuldades em abordar Literatura em sala? Quais são suas dificuldades?

"Costumo dizer que não tenho muita afinidade com a literatura, com o ensino da literatura em si, e acredito que no ensino fundamental, isso é um pouco mais difícil, porque no ensino médio, a literatura é direcionada, você sabe quais são os conteúdos que precisam ser trabalhados, e no ensino fundamental dois, acredito que isso é muito amplo, o que para algumas pessoas pode ser algo que facilita, mas para mim dificulta, justamente por eu não ter tanta certeza a respeito do que posso trabalhar, do que devo trabalhar, sabe? Porque é muito amplo esse conceito de literatura e, ao mesmo tempo, os conteúdos também não são muito claros do que trabalhar sobre literatura no ensino fundamental dois. Acredito que, para mim, essa é a maior dificuldade.".

Você costuma ler literatura no seu tempo livre?

"E por fim, está perguntando se eu costumo ler literatura, a resposta é sim. Leio muito, desde quando comecei a ter contato com os livros, sempre leio. Tenho lido pelo Kindle, que é um aplicativo que tenho no meu celular, pois acredito que a gente está o tempo inteiro com o celular. Então, nas horas vagas, é o tempo, realmente, que leio. É essa facilidade de ter um aplicativo de leitura no celular, que não é a mesma coisa de você ler um livro físico, mas ainda assim é uma experiência de leitura."

Professora B:

Você teve contato com livros de Literatura durante sua infância e *adolescência?*

"Não me lembro de ter contato com muitos livros na infância. O que tinha em casa era uma pequena (minilivros) coleção de livros da Disney, como 101 Dálmatas. Na pré adolescência, li Romeu e Julieta a mando de uma professora. Não me lembro de ter finalizado. Na adolescência, li um pouco mais."

Quando você terminou o curso de Letras?

"Em 2023. No mesmo período, ingressei na habilitação de inglês."

Depois da graduação, você fez outro curso relacionado à Literatura? Quando?

"Não. O que estou fazendo agora é uma disciplina isolada do mestrado com foco em Literatura infantil."

Há quanto tempo você leciona para sexto ano?

"Sete meses."

Você costuma ler literatura no seu tempo livre?

"Que tempo livre? rs Brincadeiras à parte, no tempo que sobra, termino as demandas da escola e do meu curso. E no tempo que sobra, não costumo ler literatura."

Como são suas aulas de Literatura?

"Normalmente abordo o gênero em questão, e questões relacionadas a interpretação de texto."

Como você aborda o texto?

"Por uma perspectiva do gênero."

Você costuma levar as turmas para a biblioteca?

"Sim. Toda segunda-feira."

Com que finalidade?

"Na maioria das vezes, fruição. Trabalho com o 6° ano e busco criar uma boa relação com a biblioteca. Deixo que escolham o livro e manejo a turma para que consigam se concentrar na leitura."

Você tem dificuldades em abordar Literatura em sala?

"Sim. Justamente pelo meu pouco contato. Também associo essa dificuldade a uma baixa autoestima. Durante o curso, sempre me sentia "burra" nas aulas de literatura, como se aquilo não fosse pra mim. Aulas ministradas por professores, as vezes esnobes, ou então com uma aura de superiores. Fiz uma iniciação científica sobre Hilda Hilst e foi um processo de escrita muito difícil e doloroso, por essas inseguranças. Nunca senti que era bom o suficiente para alguém ler. Tive poucos professores de literatura que fossem acessíveis e didáticos, mas tive!"

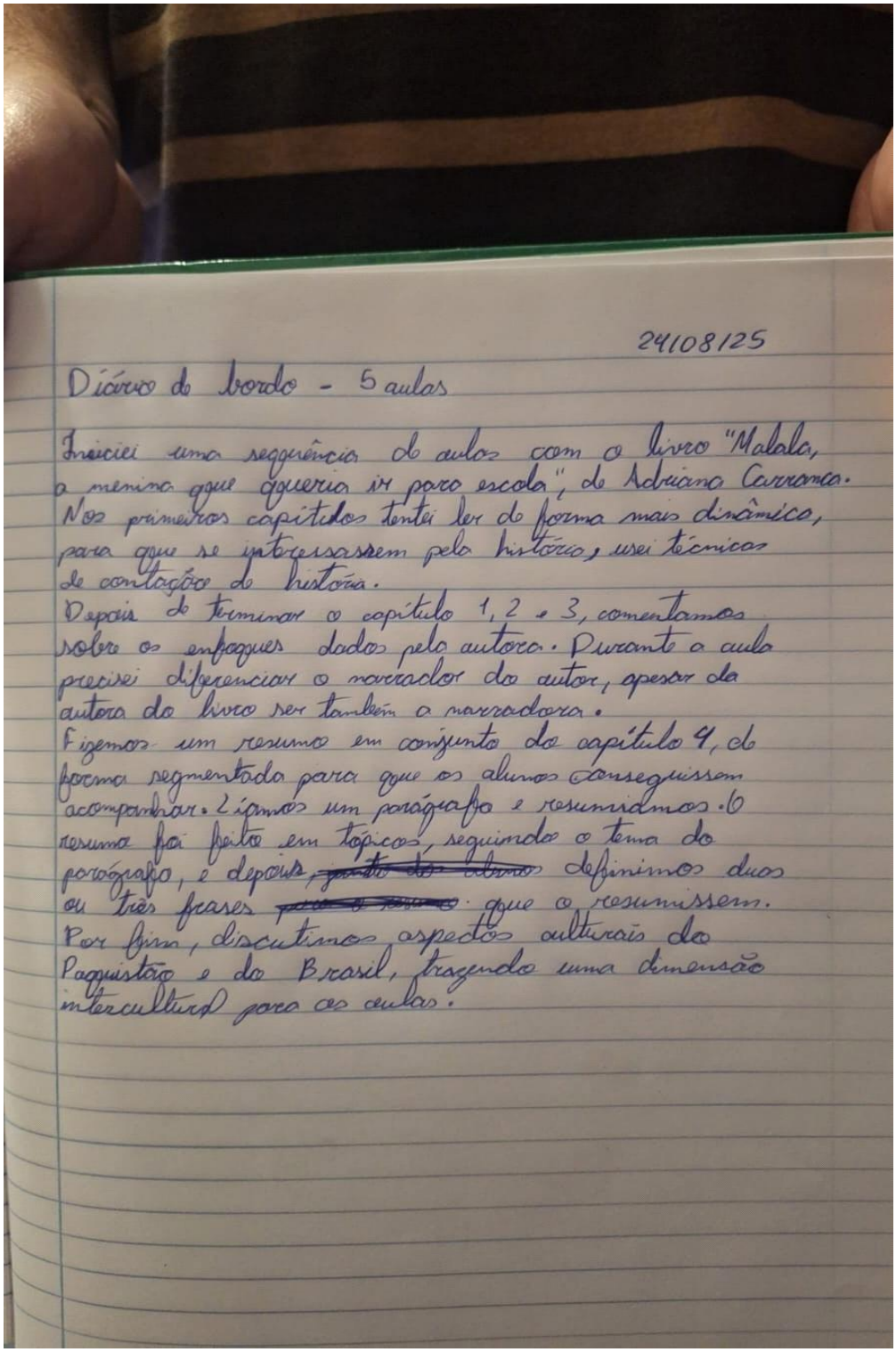
Quais são suas dificuldades?

"Não me sentir preparada para dar uma aula de literatura. Não sei se seria didático o suficiente e não sei como abordar isso com os pequenos. Também tenho receio de soar "esnobe" e "inalcançável" para os alunos, transferindo para eles uma trama que é meu. Por vezes, também sinto a literatura muito distante do mundo deles. São poucos alunos que gostam de ler, e se concentram na hora da leitura. Por isso o dia da biblioteca é um

dia de "liberdade" para escolherem o que quiserem e terem a chance de esbarrar em histórias que conversem com sua personalidade e interesses."

ANEXOS

Diários de um dia de aula de literatura das professoras:



24108125

Diário de bordo - 5 aulas

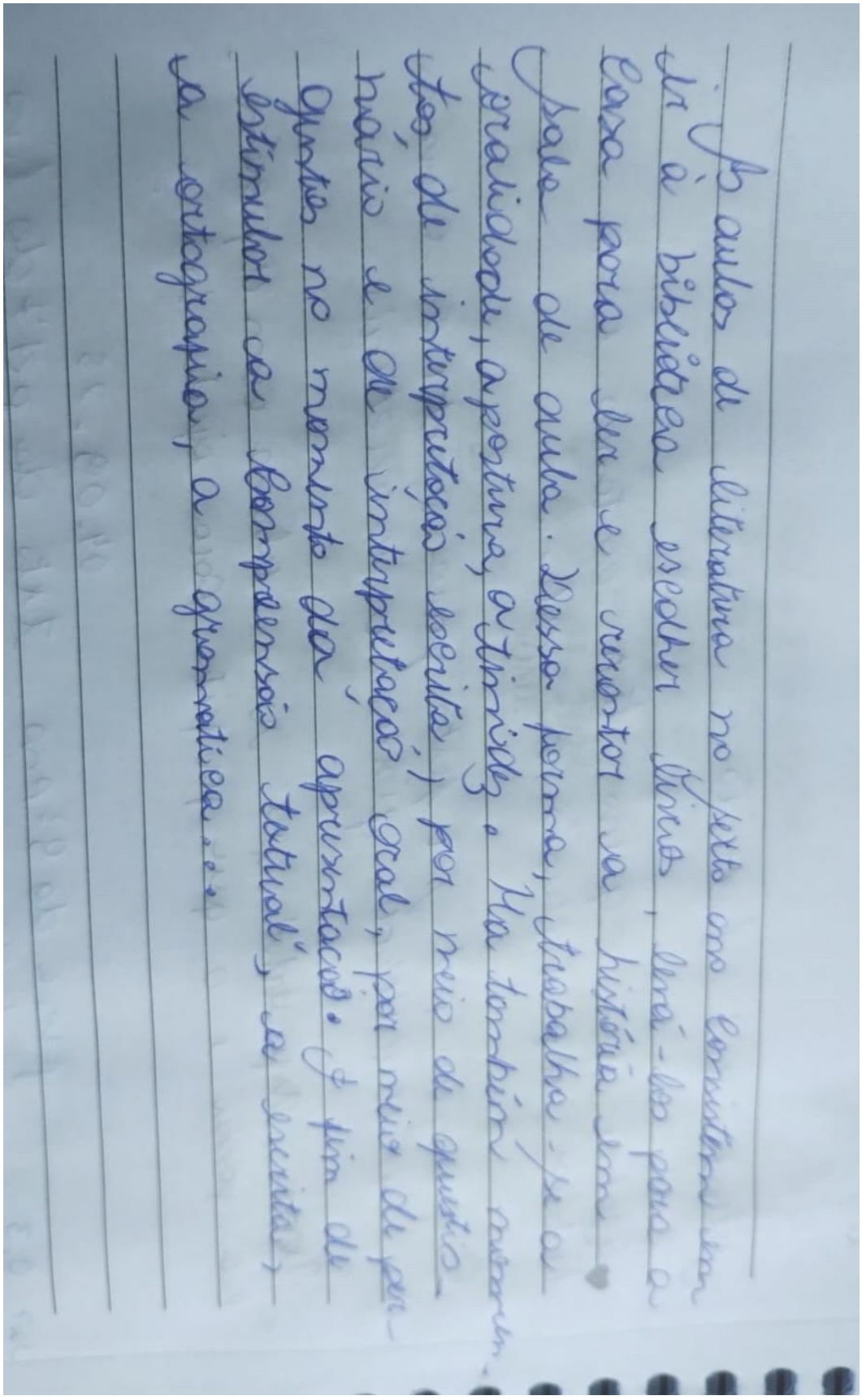
Iniciei uma sequência de aulas com o livro "Malala, a menina que queria ir para escola", de Adriana Carranca. Nos primeiros capítulos tentei ler de forma mais dinâmica, para que se interessassem pela história, usei técnicas de contação de história.

Depois de terminar o capítulo 1, 2 e 3, comentamos sobre os enfoques dados pela autora. Durante a aula precisei diferenciar o narrador do autor, apesar da autora do livro ser também a narradora.

Fizemos um resumo em conjunto do capítulo 4, de forma segmentada para que os alunos conseguissem acompanhar. Líamos um parágrafo e resumíamos. O resumo foi feito em tópicos, seguindo o tema do parágrafo, e depois ~~ponto de cada~~ definimos duas ou três frases ~~para o texto~~ que o resumissem.

Por fim, discutimos aspectos culturais do Paquistão e do Brasil, trazendo uma dimensão intercultural para as aulas.

Professora B. M. (Professora A)



Professora R.S.G. (Professora B)