



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

CRISTIANE MARIA PEREIRA CONDE

**O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DOS
INSTITUTOS FEDERAIS**

JOÃO PESSOA
2025

CRISTIANE MARIA PEREIRA CONDE

**O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DOS
INSTITUTOS FEDERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB como requisito à obtenção do título de Doutora em Letras.

Área de Concentração: Literatura, Teoria e Crítica.

Linha de Pesquisa: Leituras Literárias.

Orientador: Prof. Dr. Rildo Cosson.

JOÃO PESSOA
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C745l Conde, Cristiane Maria Pereira.

O lugar da literatura no ensino técnico integrado
dos Institutos Federais / Cristiane Maria Pereira
Conde. - João Pessoa, 2025.
231 f. : il.

Orientação: Rildo Cosson.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de Literatura. 2. Ensino técnico integrado
- Currículo. 3. Letramento literário. I. Cosson, Rildo.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 37.015:82(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE DO(A) ALUNO(A)

CRISTIANE MARIA PEREIRA CONDE

Aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de tese intitulada: “*O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DOS INSTITUTOS FEDERAIS*”, apresentada pela aluna Cristiane Maria Pereira Conde, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTORA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Roberto Carlos de Assis, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O professor Doutor Rildo Cosson (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte as Professores Doutores Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), Cássia Maria Bezerra do Nascimento (UFAM), Jaqueline Thies da Cruz Koschier (IFSUL) e Lya Oliveira da Silva Souza Parente (IFCE). Dando início aos trabalhos, o Senhor Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra à doutoranda para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: aprovada. Proclamados os resultados pelo presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Rildo Cosson (Secretário *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 29 de julho de 2025.



Passer: A banca destaca a relevância da pesquisa no âmbito do ensino da literatura, do movimento literário e do ensino técnico integrado médio dos Institutos Federais. A banca também sugere que a tese seja amplamente divulgada no Rede de Ensino Técnico Federal e que seja publicada para discussão do ensino de literatura em seus diversos níveis.



Documento assinado digitalmente
gov.br **RILDO JOSÉ COSSON MOTA**
Data: 29/07/2025 13:53:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota

(Presidente da Banca)

Documento assinado digitalmente
gov.br **LYA OLIVEIRA DA SILVA SOUZA PARENTE**
Data: 29/07/2025 13:59:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Lya Oliveira da Silva Souza Parente

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **DANIELA MARIA SEGABINAZI**
Data: 29/07/2025 17:21:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Daniela Maria Segabinazi

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **JAQUELINE THIES DA CRUZ KOSCHIER**
Data: 29/07/2025 16:40:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Jaqueline Thies da Cruz Koschier

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **CASSIA MARIA BEZERRA DO NASCIMENTO**
Data: 29/07/2025 16:52:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Cássia Maria Bezerra do Nascimento

(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
gov.br **CRISTIANE MARIA PEREIRA CONDE**
Data: 29/07/2025 18:09:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Cristiane Maria Pereira Conde

(Doutoranda)

CRISTIANE MARIA PEREIRA CONDE

**O LUGAR DA LITERATURA NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO DOS
INSTITUTOS FEDERAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB como requisito à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rildo Cosson.

Banca examinadora

Prof. Dr. Rildo Cosson (Presidente)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Daniela Maria Segabinazi (Examinadora interna)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Cássia Maria Bezerra do Nascimento (Examinadora externa)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Jaqueline Thies da Cruz Koschier (Examinadora externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL)

Lya Oliveira da Silva Souza Parente (Examinadora externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Para meus filhos, Mariana e Leonardo,
com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela força concedida a cada amanhecer e por guiar e conduzir meus passos ao longo desta caminhada.

Quero expressar meu carinho e eterna gratidão ao meu orientador, Professor Dr. Rildo Cosson, por trilhar comigo esta jornada com paciência, escuta atenta e sensibilidade, oferecendo apoio, motivação, ombro amigo e um sorriso sempre acolhedor. O professor Rildo é um exemplo de quem vivencia o que propaga: suas lições não se resumem a seus escritos, elas se materializam em cada ação, em cada palavra de incentivo, em cada olhar que transmite confiança. Sinto-me honrada por tê-lo em minha vida. Mais do que minha principal referência bibliográfica, ele é um exemplo de professor que traduz o que é ser mestre. Seus ensinamentos me fizeram uma professora muito melhor!

Agradeço aos meus pais por estarem presentes em todas as fases da minha vida, apoiando incondicionalmente todas as escolhas que fiz. Suas lições de amor, honestidade e dedicação sempre foram o meu norte. Essa conquista também é de vocês.

Agradeço à minha tia-irmã, Fátima, por ser presente, sempre. Durante a elaboração desta tese, ela cuidou com todo amor de minha filha nas viagens que precisei fazer, oferecendo-me tranquilidade para seguir em frente.

Agradeço a três gerações de mulheres de minha família, por me inspirarem diariamente: minha mãe, dona Ismênia, professora extremamente estudiosa e comprometida; minha filha, Mariana, cuja sagacidade e dedicação aos estudos me enchem de orgulho e minha prima Camila, cuja autonomia traduz a nova geração de mulheres. Por meio delas, reverencio todas as mulheres.

Às queridas amigas Dalva, Jane e Irys: obrigada pelo estímulo e pela presença afetuosa. Um agradecimento especial à Irys, que me acompanhou nas viagens da pesquisa de campo, tornando cada desafio mais leve.

A Severo e Marineide, parceiros de trabalho e de estudos. Marineide, amiga com quem materializei os Festivais de Literatura que se tornaram símbolo de nossa atuação no *campus* Barreiros. Severo, companheiro nos dias difíceis da pandemia, quando unimos forças para preparar aulas remotas enquanto sonhávamos com o doutorado. No PPGL, nossa parceria profissional e acadêmica transformou-se em amizade sólida. Agradeço a ambos por cada vitória e cada desafio compartilhados.

Aos queridos colegas Rose, Wellington e Kleber, do grupo de orientandos do professor Rildo: agradeço pelas ricas discussões, verdadeiras partilhas de saberes. A Wellington, minha gratidão pela leitura cuidadosa e carinhosa desta tese. Vocês são especiais!

Agradeço às professoras Daniela Segabinazi, Cássia Nascimento, Lya Parente e Jaqueline Thies, por aceitarem participar da banca e compartilharem generosamente seus conhecimentos. Agradeço, em especial às professoras Daniela e Cássia por suas valiosas contribuições na banca de qualificação.

Aos quatorze professores que aceitaram participar das entrevistas, meus sinceros agradecimentos! Mesmo diante de todas as demandas de trabalho, cada um dedicou seu tempo para compartilhar suas experiências e contribuir com esta pesquisa. Sou profundamente grata pela disponibilidade.

Em especial, registro meus agradecimentos aos três professores que participaram da pesquisa de campo, permitindo-me observar suas aulas. Eles não só abriram as portas de suas salas de aula, mas também seus corações, compartilhando generosamente suas experiências cotidianas. Minha eterna gratidão.

Agradeço a cada um dos vinte e nove estudantes que participaram dos grupos focais desta pesquisa. A maneira como expressaram seu entusiasmo diante da aprendizagem da Literatura me encantou. Esses jovens leitores reafirmaram minha convicção de que o letramento literário é, de fato, o caminho para o ensino de Literatura na educação profissional. A cada um, minha mais sincera gratidão.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal da Paraíba, na pessoa da professora Daniela Segabinazi, agradeço pelos ensinamentos e apoio durante todo o percurso formativo. Um agradecimento especial à querida Josilane, secretária do programa, sempre solícita, atendendo com presteza e gentileza a todas as demandas.

Agradeço ao IFPE, berço de minha jornada na educação profissional e tecnológica, por ter me concedido o tempo necessário para a realização deste doutorado, permitindo a liberação para os estudos. Retorno à sala de aula ainda mais consciente de meu papel na formação integral dos alunos por meio do letramento literário. Sou especialmente grata ao então Diretor Geral do campus Barreiros, professor Adalberto Arruda, e ao professor Caetano Cláudio, então diretor do DDE e hoje Diretor Geral, pelo apoio, compreensão e esforços para viabilizar essa etapa tão importante de minha trajetória profissional e acadêmica.

Por fim, agradeço, com o coração cheio de amor, a todos os que viveram comigo esta caminhada, oferecendo sua presença, suas orações, suas palavras de força e seus gestos de cuidado.

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a Literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.

Rildo Cosson

RESUMO

Esta tese aborda o ensino Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que se caracterizam por ofertar as disciplinas do ensino médio articuladas às disciplinas da formação técnica em seu currículo. O objetivo é identificar qual o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais à luz dos paradigmas propostos por Cosson (2020) e da teoria do currículo de Sacristán (2017). A pesquisa está fundamentada em estudos sobre educação profissional (Manfredi, 2016; Caires e Oliveira, 2016; Moura, 2007; Brasil, 1994; 1996; 2008); currículo (Lopes e Macedo, 2011; Silva, 2005; Sacristán, 2013; 2017); ensino de Literatura (Razzini, 2010; Souza, 2014; Cosson, 2006; 2014; Segabinazi, 2011) e paradigmas do ensino de Literatura (Cosson, 2020). O percurso de análise compreende o levantamento da presença da Literatura nos elementos que constituem o currículo dos cursos técnicos integrados de seis Institutos Federais, por meio da realização de análise do conteúdo, observações, entrevistas e grupos focais e tendo como norte os paradigmas do ensino de Literatura. São analisados o currículo prescrito, representado pelas normativas que regem os Institutos Federais; o currículo apresentado aos professores, representado pelos projetos pedagógicos de cursos de seis IFs; o currículo modelado, materializado pelos planos de ensino de professores desses cursos; o currículo realizado e o currículo em ação, revelados pelas aulas de Literatura do IFRN; e o currículo avaliado pelos atores envolvidos na realização das aulas, materializado na análise da visão dos alunos sobre as aulas de Literatura, do IFRN. Os resultados revelam que, no currículo prescrito e no currículo apresentado, a Literatura se faz presente por meio de uma mescla entre os paradigmas social-identitário e histórico-nacional. No currículo modelado, a Literatura se apresenta em práticas alternadas entre os diversos paradigmas, com predominância do paradigma histórico-nacional, sobretudo no que diz respeito à periodização dos estilos literários. No currículo realizado e no currículo em ação, há uma presença hegemônica do paradigma do letramento literário. Já no currículo avaliado, a despeito de se confirmar a hegemonia do paradigma do letramento literário, ainda se percebe resquícios do paradigma histórico-nacional junto aos alunos.

Palavras-chave: Paradigmas do ensino de Literatura; Currículo Ensino Técnico Integrado; Ensino de Literatura; Letramento literário; Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

ABSTRACT

This thesis addresses the literature teaching in the integrated technical courses of Federal Education, Science and Technology Institutes (IFs), which are characterized by offering high school subjects articulated to technical training disciplines in their *curricula*. Its purpose is to identify the place of Literature teaching in the integrated technical courses of the Federal Institutes, based on the paradigms proposed by Cosson (2020) and the *curriculum* theory of Sacristán (2017). The research is grounded in the history of professional education studies (Manfredi, 2016; Caires and Oliveira, 2016; Moura, 2007; Brasil, 1994; 1996; 2008); *curriculum* theory (Lopes and Macedo, 2011; Silva, 2005; Sacristán, 2013; 2017); and literature teaching history (Razzini, 2010; Souza, 2014; Cosson, 2006; 2014; Segabinazi, 2011) and literature teaching paradigms (Cosson, 2020). The analytical path includes mapping the presence of literature in the curricular components of integrated technical programs at six Federal Institutes through content analysis, classroom observations, interviews, and focus groups, guided by the theoretical framework of literature teaching paradigms. The study analyzes the prescribed *curriculum*, represented by the regulations of the Federal Institutes; the presented *curriculum*, found in the pedagogical course projects of six IFs; the planned *curriculum*, reflected in teachers' lesson plans; the performed *curriculum* and the *curriculum* in action, observed in literature classes at IFRN; and the evaluated *curriculum*, based on students' perceptions of literature classes at IFRN. The results reveal that, in both the prescribed and presented *curricula*, literature is present through a blend of the social-identitarian and historical-national paradigms. In the planned *curriculum*, literature appears through alternating practices among various paradigms, with a predominance of the historical-national paradigm, especially in relation to the periodization of literary styles. In both the *curricula* performed and in action, the literary literacy paradigm is hegemonically present. In the evaluated *curriculum*, however, despite confirming the hegemony of the literary literacy paradigm, it can still be seen remnants of the historical-national paradigm among the students.

Keywords: Literature Teaching Paradigms; Integrated Technical Education *Curriculum*; Literature teaching; Literary literacy; Professional, Scientific and Technological Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Elementos de composição dos paradigmas.	p. 34
Figura 2	Paradigmas do ensino de Literatura.	p. 36
Figura 3	Diálogo de leitura.	p. 56
Figura 4	Os modos de ler literariamente.	p. 56
Figura 5	Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008.	p. 72
Figura 6	Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2024.	p. 74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Paradigmas: elementos de composição (definição).	p. 35
Quadro 2	Paradigmas tradicionais: aproximações e distanciamentos.	p. 39
Quadro 3	Paradigmas Analítico-Textual e Social-Identitário: aproximações e distanciamentos	p. 42
Quadro 4	Paradigmas do ensino de Literatura.	p. 50
Quadro 5	As leituras do contexto.	p. 58
Quadro 6	As leituras do texto.	p. 59
Quadro 7	As leituras do intertexto.	p. 60
Quadro 8	Educação Profissional no Brasil.	p. 70
Quadro 9	Síntese mapeamento Silva: teorias contemporâneas do currículo.	p. 77
Quadro 10	Organização curricular: Diretrizes CONIF.	p.100
Quadro 11	Ocorrências dos paradigmas da Literatura nas ementas dos PPCs.	p.138
Quadro 12	A Literatura nas ementas dos PPCs.	p.148
Quadro 13	A Literatura nas matrizes dos PPCs.	p.150
Quadro 14	Seleção dos textos trabalhados em sala de aula.	p.155
Quadro 15	Material de ensino utilizado nas aulas de Literatura.	p.159
Quadro 16	Desenvolvimento das atividades com o texto literário.	p.163
Quadro 17	Como a avaliação é realizada.	p.168
Quadro 18	Projetos com Literatura desenvolvidos.	p.170
Quadro 19	Relação do docente com os documentos institucionais.	p.172
Quadro 20	Categorias iniciais.	p.179
Quadro 21	Categorias intermediárias: as práticas docentes na percepção dos alunos (Cosson, 2006; 2014).	p.181
Quadro 22	Categorias finais. Visão do aluno sobre as aulas de Literatura.	p.194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Datas das publicações das Diretrizes por Instituto.	p. 86
Gráfico 2	Normativas seguem documento orientador.	p. 86
Gráfico 3	Normativas produzidas a partir de comissões.	p. 87
Gráfico 4	Diretrizes validadas pela comunidade.	p. 88
Gráfico 5	Normativa transcreve a indutora do CONIF.	p. 88

Gráfico 6 Matrizes curriculares. p. 89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Vagas ofertadas e alunos matriculados na RFEPCT p. 75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DCNEPNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio
DCNEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica
FDE	Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM+	Parâmetro Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPO	Práticas Profissionais Orientadas
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SEA	Superintendência do Ensino Agrícola
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – ENTENDENDO O ENSINO ESCOLAR DA LITERATURA: DA FORMAÇÃO GERAL À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	23
1.1 A trajetória da Literatura no sistema formal de ensino brasileiro.....	23
1.1.1 Dos Jesuítas às primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação	23
1.1.2 Da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 à BNCC.....	28
1.2 A evolução do ensino da Literatura por meio de paradigmas.....	35
1.2.1 O Paradigma Moral-Gramatical	39
1.2.2 O Paradigma Histórico-Nacional	40
1.2.3 O Paradigma Analítico-textual	43
1.2.4 O Paradigma social-identitário	44
1.2.5 O Paradigma da Formação do Leitor	47
1.2.6 O Paradigma do Letramento Literário.....	48
1.3 Os modos de ler literariamente e o compromisso com a formação do Leitor Literário 	55
1.3.1. As Leituras do Contexto.....	60
1.3.2. As Leituras do Texto	61
1.3.3. As Leituras do Intertexto	62
CAPÍTULO 2 – ENTENDENDO A TESSITURA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ORIGENS E CURRÍCULO	65
2.1 Educação Profissional Brasileira: das Escolas de Aprendizes Artífices à formação para a cidadania	66
2.1.1 A nova identidade da educação profissional brasileira: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	73
2.2 Teorias do Currículo: uma visão panorâmica	77
2.2.1 Confluências de práticas: os Currículos de Sacristán.....	80
CAPÍTULO 3 – LOCALIZANDO A LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERCURSO METODOLÓGICO	84
3.1 Delimitação da Pesquisa	85
3.2 Atendimento aos Princípios Éticos	85
3.3 Método e Técnica de Pesquisa.....	86
3.4 Sujeitos da Pesquisa	86
3.5 Coleta de Dados	87
3.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....	93
CAPÍTULO 4 – LOCALIZANDO A LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	100

4.1 Desvendando o lugar do ensino de Literatura na normatização curricular dos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais.....	101
4.1.1 A Literatura na prescrição curricular dos cursos técnicos integrados: as Diretrizes indutoras do CONIF	101
4.1.2 A Literatura no currículo apresentado aos professores dos cursos técnicos integrados: os projetos pedagógicos dos cursos, suas matrizes curriculares e ementas.....	106
4.1.2.1 IFAM- Mecânica	107
4.1.2.2 IFAM – Agropecuária	109
4.1.2.3 IFRN – Mecânica	112
4.1.2.4 IFRN – Agropecuária	115
4.1.2.5 IFPE – Mecânica	117
4.1.2.6 IFPE – Agropecuária	120
4.1.2.7 IF GOIANO – Agropecuária	122
4.1.2.8 IF GOIANO – Automação Industrial	124
4.1.2.9 IFES – Mecânica	126
4.1.2.10 IFES – Agropecuária	128
4.1.2.11 IFC – Mecânica.....	131
4.1.2.12 IFC – Agropecuária	134
4.1.3 Os elementos de composição dos Paradigmas nas ementas dos PPCs.....	138
4.1.3.1 PPCs 1 e 2 (Instituto Federal do Amazonas)	140
4.1.3.2 PPCs 3 E 4 (Instituto Federal do Rio Grande do Norte)	142
4.1.3.3 PPCs 5 e 6 (Instituto Federal de Pernambuco)	143
4.1.3.4 PPCs 7 e 8 (Instituto Federal Goiano)	145
4.1.3.5 PPCs 9 e 10 (Instituto Federal do Espírito Santo).....	146
4.1.3.6 PPCs 11 e 12 (Instituto Federal Catarinense)	148
4.1.4 A Literatura nas ementas e matrizes dos PPCs	150
4.2 Identificando práticas da normatização curricular: o lugar da Literatura na modelagem dos docentes.....	155
4.2.1 Eixo Temático 1 – Seleção dos textos.....	157
4.2.2 Eixo Temático 2 – Material de ensino.....	161
4.2.3 Eixo Temático 3 – Desenvolvimento das atividades.....	166
4.2.4 Eixo Temático 4 – Avaliação	170
4.2.5 Eixo Temático 5 – Projetos com Literatura desenvolvidos.....	172
4.2.6 Eixo Temático 6 – Relação com os documentos institucionais	174
4.3 Entendendo o ensino de Literatura a partir das vivências dos estudantes e da ação dos docentes: a Literatura sob o olhar dos atores envolvidos	177
4.3.1 A aula de Literatura na prática: a observação direta	178
4.3.2 A aula de Literatura na prática: os grupos focais	180

4.3.2.1 <i>As práticas docentes na percepção dos alunos: as categorias intermediárias</i>	186
4.3.2.2 <i>As práticas docentes na percepção dos alunos: as categorias finais</i>	196
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	221
ANEXOS	233

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a investigar qual o lugar do ensino de Literatura na estrutura curricular do ensino técnico integrado ofertado no Brasil através dos Institutos Federais de Educação Profissional Ciência e Tecnologia (IFs) por entender, assim como Antunes (2015), que na sociedade contemporânea a escola ainda é um local privilegiado para a criação e manutenção da competência de leitura, assim como a formação do leitor literário. Mais especificamente, entendemos que formar o leitor literário, autônomo e consciente de seu lugar no mundo, é o compromisso do ensino de Literatura, pois “é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem” (Cosson, 2006, p. 16).

Desde os primórdios da escolarização, a leitura, a escrita e a formação cultural do aluno por meio da Literatura constituíram o eixo estrutural da escola. Na antiguidade, retórica e oratória política eram ensinadas por meio da Literatura. Entretanto, o ensino de Literatura pautado na formação humanística sucumbiu às transformações sociais. A incorporação da Literatura como disciplina oficial no sistema de ensino brasileiro remonta do século XIX adotando como norte do trabalho pedagógico a abordagem histórica e a leitura cronológica (Razzini, 2000; Cosson, 2010).

Pesquisas acerca da relevante necessidade de se desenvolver em sala de aula estratégias que promovam a competência literária, a leitura literária e, conseqüentemente, consolidem o ensino de Literatura, têm se constituído importantes realidades no meio acadêmico brasileiro. Autores como Rildo Cosson (2006; 2009; 2014; 2020), Magda Soares (1999), Regina Zilberman (2009), Graça Paulino (2007;2009) e Marisa Lajolo (1989; 2009; 2019) defendem os benefícios da presença da Literatura na escola. Dessa forma, longe do historicismo acrítico, a Literatura deve ser vista como elemento primordial para a formação de leitores competentes, capazes de mergulhar na diversidade social e cultural, de forma que “*ler Literatura* em contraposição a *saber Literatura* deve ser o objeto de ensino da escola” (Colomer, 2007, p. 30, grifo nosso).

Entretanto, a leitura literária nem sempre é uma realidade na educação brasileira, nem mesmo o ensino da Literatura. No ensino médio, as aulas de Literatura não possuem um lugar definido, dependendo da inserção nas aulas de língua portuguesa. No ensino

técnico integrado ao ensino médio dos Institutos Federais, contexto deste estudo, além de competir com as disciplinas ditas da formação geral, o ensino de Literatura luta para encontrar lugar em uma matriz curricular preenchida também pelas disciplinas da formação técnica.

Dessa forma, como professora de um Instituto Federal, neste trabalho busco realizar investigações acerca das aproximações e dos distanciamentos do ensino da Literatura dos cursos técnicos integrados e a estrutura curricular de que dispomos no chão da escola, no que concerne ao currículo prescrito, ao currículo apresentado aos professores, ao currículo modelado pelos professores, ao currículo em ação e, por fim, ao currículo avaliado, visto que o currículo atua “como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (Klein *et al.*, 1979; Sacristán, 2013; 2017).

Nesta investigação, consideramos que o lugar do ensino de Literatura nas aulas de português precisa ser claramente identificado. Para isso, tomamos como horizonte teórico e metodológico a sistematização dos paradigmas de ensino de Literatura praticados no Brasil, norteados tanto por questões pedagógicas quanto literárias, proposto por Cosson, no livro *Paradigmas do ensino de Literatura* (2020). Nesta obra, o autor convida a todos aqueles que direta ou indiretamente vivenciam a leitura literária na escola a refletirem sobre o papel da Literatura e sobre o ensino de Literatura no chão da escola. Seguindo esse convite, este trabalho visa a identificar o lugar dado à Literatura nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais à luz dos paradigmas do ensino de Literatura, a partir da seguinte pergunta de pesquisa: *qual é o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais?*

Na busca por responder à pergunta de pesquisa, estabelecemos como objetivo geral identificar qual o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais, à luz dos paradigmas propostos por Cosson (2020) e da teoria do currículo, de Sacristán (2017). Para alcançar esse objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos: analisar a normatização curricular do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio dos IFs (o currículo prescrito e o apresentado); descrever e analisar como os docentes materializam a normatização curricular em suas práticas de ensino de Literatura (o currículo modelado); identificar como os docentes efetivam o currículo em suas aulas de Literatura (o currículo em ação

e o currículo realizado); e elencar a percepção dos discentes quanto à materialização das práticas docentes de ensino de Literatura (o currículo avaliado).

Sendo uma pesquisa de natureza exploratória e de abordagem qualitativa, que envolve uma série de procedimentos na coleta e análise dos dados, realizamos uma série de delimitações para constituir o *corpus* do estudo, conforme será vastamente detalhado posteriormente no capítulo dedicado à metodologia.

Partimos da sistematização da legislação da educação profissional e tecnológica que se refere à orientação para a produção de Projetos Pedagógicos de Cursos. Para isso, tomamos como documento norteador as diretrizes indutoras do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica (CONIF). Depois, selecionamos seis Institutos que apresentavam normativa específica, seguindo as diretrizes indutoras do CONIF, um em cada região do Brasil, com acréscimo do IFPE, Instituto ao qual estou vinculada como professora, a saber: Região Norte: Instituto Federal do Amazonas (IFAM); Região Nordeste: Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e Instituto Federal de Pernambuco (IFPE); Região Centro-Oeste: Instituto Federal Goiano (IF Goiano); Região Sudeste: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Região Sul: Instituto Federal Catarinense (IFC). Em cada um dos seis IFs foram analisados dois Projetos Pedagógicos de Cursos e entrevistados entre dois e três docentes. Os resultados obtidos nas análises dos dados apresentados nos PPCs e nas entrevistas nos levaram ao IFRN, instituição na qual realizamos uma análise *in loco* do ensino da Literatura nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Em síntese, a análise da transposição da normatização apresentada nas orientações oficiais e escolares para a prática da sala de aula de Literatura constitui a essência deste trabalho, que será apresentado em quatro capítulos. Nos dois primeiros capítulos, fazemos uma apresentação de nosso contexto e base teórica. No primeiro capítulo, intitulado *Ensino Escolar da Literatura: da formação geral à formação do leitor literário*, expomos a evolução o ensino de Literatura tal como se inscreve no sistema formal de ensino no Brasil, desde a colonização até a BNCC, acompanhada dos paradigmas do ensino de Literatura como aporte teórico para as análises empreendidas nesta tese, acrescidos dos modos de ler literariamente. No segundo capítulo, *Entendendo a tessitura da Educação Profissional no Brasil: origens e currículo*, mostramos a evolução da educação voltada à formação profissional, desde o período colonial, passando pela oficialização das escolas profissionalizantes em 1909, pelas normatizações que regem essa modalidade de ensino, até chegar ao modelo vivenciado nos dias atuais: os Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia (IFs), objeto-base desta tese. Também são apresentadas as principais correntes teóricas que tratam do currículo a partir do século XX, até chegar ao modelo de currículo como confluência de práticas, teoria adotada nesta tese como norte analítico.

Nos dois capítulos finais, apresentamos a metodologia e analisamos os dados da pesquisa. No terceiro capítulo, *Localizando a Literatura na educação profissional: o percurso metodológico*, detalhamos os elementos e procedimentos adotados para a realização da pesquisa. No quarto capítulo, *Localizando a Literatura na educação profissional: análise e discussão dos dados*, discutimos os resultados obtidos em relação ao currículo prescrito, ao currículo apresentado, ao currículo em ação, ao currículo realizado e ao currículo avaliado, conforme os paradigmas do ensino da Literatura.

Na *Conclusão*, retomaremos a pergunta de pesquisa para respondê-la, seguindo os objetivos propostos. Também teceremos as considerações finais que tratam das limitações e de possibilidades de novos estudos.

CAPÍTULO 1 – ENTENDENDO O ENSINO ESCOLAR DA LITERATURA: DA FORMAÇÃO GERAL À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Iniciamos este capítulo destacando a experiência literária como processo formativo da linguagem e da subjetividade e reafirmando que o ensino de Literatura é uma prática fundamental para o desenvolvimento da competência literária, da expressão dos sujeitos e da construção de sentidos. O capítulo foi estruturado de modo a oferecer um percurso histórico, teórico e metodológico sobre a constituição do ensino de Literatura no Brasil, articulando diferentes momentos e perspectivas.

Na primeira seção, será apresentado um panorama da evolução histórica do ensino formal de Literatura, desde suas raízes no período colonial, marcado pela função catequética exercida pelos jesuítas, até as diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais que regulamentam a educação básica brasileira na atualidade. A segunda seção tratará das diferentes perspectivas de ensino que coexistem nas práticas escolares, com base no modelo paradigmático proposto por Cosson (2021), que analisa a evolução das escolhas pedagógicas que orientam o trabalho com a Literatura na escola. Por fim, a terceira seção apresentará os modos de ler literariamente, entendidos como práticas pedagógicas que buscam concretizar o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Essas práticas serão analisadas em sua função de instrumentalizar o trabalho docente, permitindo que o professor compreenda os caminhos didáticos que percorre ao propor atividades de leitura literária.

1.1 A trajetória da Literatura no sistema formal de ensino brasileiro

1.1.1 Dos Jesuítas às primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação

A Literatura escrita entra em terras brasileiras no século XVI, por meio da cultura portuguesa e pelas mãos catequistas da Companhia de Jesus, período em que tanto a produção quanto o consumo de Literatura escrita eram reduzidos. Nesse período, se destaca, conforme analisa Saviani (2013), a *Ratio Studiorum*, na qual os jesuítas implementaram um sistema educacional mais organizado e padronizado. O curso de Humanidades, equivalente ao atual ensino médio, estruturava-se em cinco classes ou disciplinas com duração de seis a sete anos, reproduzindo essencialmente o modelo do

Trivium medieval (gramática, dialética e retórica). Este período representou a consolidação do modelo educacional jesuítico no Brasil colonial. Já na fase Pombalina, iniciada com a expulsão dos jesuítas em 1759 e se estendendo até a Independência em 1822, as mudanças se concentraram principalmente nos estudos menores (ensino primário e secundário), com ênfase nas Escolas de Primeiras Letras, que passaram a constituir a base do novo sistema de instrução pública no período de transição para o Brasil independente.

A expansão da educação por meio da Literatura escrita no Brasil se desenvolveu significativamente com a chegada da Família Real. Esse período apresentou dois importantes marcos institucionais: a implantação da Imprensa Régia, instituição responsável pelo comércio de livros, e a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837. Conforme Santos (2017) e Razzini (2010), esse colégio teve como principal objetivo servir de modelo para o ensino secundário brasileiro. Lajolo e Zilberman (2019) ressaltam que, apesar da escolarização precária no período, a transferência da Corte portuguesa propiciou avanços na estrutura educacional, estabelecendo as bases para o desenvolvimento de uma sociedade leitora. Tais progressos incluíram a implementação de mecanismos fundamentais para a produção e circulação literária, como a ampliação de tipografias, livrarias e bibliotecas.

Nesse cenário, a Literatura desempenhou um papel crucial na formação educacional, visto que ela “completava e conferia sentido” à escola, por meio de obras que espelhassem regras e princípios necessários à composição dos futuros cidadãos, conforme destacado por Zilberman (2009). As obras literárias do período refletiam princípios e normas considerados essenciais para a constituição dos futuros cidadãos, integrando-se a um projeto pedagógico de natureza moral e cívica. No que se refere ao currículo de Português, sua função consistia em direcionar tanto o ensino da língua quanto a seleção de conteúdos literários, reforçando os valores sociais e políticos então vigentes. Dessa forma, a Literatura consolidou-se como instrumento formativo, alinhado aos propósitos educacionais do Império.

O Colégio Pedro II adotou modelos educacionais europeus, especialmente franceses, refletindo a influência externa no Brasil. Ainda segundo Zilberman (2009), o ensino de Literatura evoluiu progressivamente, com a incorporação da Literatura nacional em 1862, até a eliminação da Retórica em 1891, por não se alinhar ao projeto nacionalista, enquanto a história literária se consolidou. A partir de 1860, conteúdos de Literatura luso-brasileira foram introduzidos sob uma perspectiva historicista, estabelecendo-se como

"Literatura nacional" em 1862, abordagem que permaneceu até os dias atuais (Segabinazi, 2011, p. 26).

Segabinazi ressalta que o Colégio Pedro II se destacou como pioneiro na elaboração de manuais didáticos de Literatura, como o Curso Elementar de Literatura Nacional, de 1862, e a Antologia Nacional, de 1895, obras fundamentais na consolidação e difusão do cânone literário brasileiro ao longo de décadas. Além dessas, outras publicações de referência foram incorporadas ao ensino, como a História da Literatura Brasileira, de Silvio Romero, e o Curso de História da Literatura Portuguesa, de Teófilo Braga. A instituição consolidou a utilização de livros didáticos como ferramentas centrais no processo educativo e exerceu influência decisiva na organização do modelo de ensino literário vivenciado amplamente no Brasil (Segabinazi, 2011, p. 27).

A Lei 19.890, de abril de 1931 ou Reforma Francisco Campos, iniciou oficialmente a reforma do ensino secundário brasileiro, que passou a ter sete anos de duração, divididos em dois ciclos: o curso fundamental, com cinco anos e o curso complementar, destinado à preparação para o ingresso aos cursos superiores, com dois anos, nos quais a disciplina Literatura foi inserida apenas na preparação para o ingresso ao curso de Direito. A reforma buscou superar o regime de cursos preparatórios e exames parcelados do período imperial, que era fragmentado e não exigia frequência obrigatória (Brasil, 1931; Dallabrida, 2009).

É por meio da Reforma Capanema, de 1942, que os Exames Preparatórios são oficialmente extintos e a conclusão do ensino secundário se torna condição para o ingresso no nível superior. A Literatura é oficialmente incorporada ao currículo de Português e passa a compor as provas de ingresso para todos os cursos superiores, não apenas para a Faculdade de Direito.

A situação permanece basicamente a mesma com a Lei Orgânica do ensino secundário (Decreto-lei nº. 4244/1942), que estrutura o ensino em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos; e o colegial, equivalente ao atual ensino médio, que se apresentava nas modalidades paralelas *clássico* (com acentuado estudo das letras antigas e da filosofia) e *científico* (com ênfase no estudo de ciências), com duração de três anos cada um (Razzini, 2010; Menezes e Oliveira, 2020; Brasil, 1942).

Apesar de normatizar o ensino secundário, a lei orgânica não apresenta especificações relacionadas aos conteúdos ou às abordagens metodológicas, apenas ressalta a obrigatoriedade das disciplinas Latim e Português para as quatro séries do ginásial. No segundo ciclo, Português se destaca como disciplina obrigatória, devendo

cumprir o mesmo programa (cuja organização ficaria sobre a responsabilidade de comissão designada pelo MEC) para os cursos clássico e científico. A Literatura está atrelada à disciplina Português, cumprindo o papel de reforçar a construção da identidade nacional e do patriotismo (Montalvão, 2021; Brasil, 1942).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 4.024/1961) emergiu como resultado de um prolongado processo histórico de debates e conflitos ideológicos acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, inserido no contexto da redemocratização pós-Estado Novo. A normatização de 1961 buscou conciliar demandas contraditórias: por um lado, incorporou elementos democratizantes, ao ampliar a autonomia de estados e municípios e ao instituir a obrigatoriedade do ensino primário; por outro, manteve estruturas tradicionais, ao organizar o ensino médio em três modalidades (secundário, técnico e magistério), com ênfase na formação profissional em detrimento de uma perspectiva humanista mais ampla (Segabinazi, 2011).

O texto legal reforçou a centralidade da língua portuguesa no currículo, embora não identificasse a Literatura como conteúdo autônomo: os parágrafos 1º e 2º do artigo 35 determinavam que o Conselho Federal de Educação indicasse até cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos conselhos estaduais a complementação da lista, explicitando que, ao definir tais disciplinas, os conselhos deveriam “dar especial relevo ao ensino de português”.

Coube ao Colégio Pedro II, consolidado como modelo para o ensino brasileiro até meados do século XX, a responsabilidade de elaborar os programas das disciplinas a serem adotadas por todos os estabelecimentos de ensino secundário no Brasil. A disciplina Português seguiu como obrigatória para todas as séries e seu objetivo passou a ser “ensinar adequadamente a expressão oral e a escrita”¹. O parágrafo 1º do artigo 46 determinou que a terceira série do ciclo colegial deveria incluir conteúdos que preparassem os alunos para o ensino superior, com ênfase em “aspectos linguísticos, históricos e literários”, devendo o ensino de Literatura se materializar segundo a abordagem histórica e sob o ponto de vista sociológico (Brasil, 1961; Segabinazi, 2011, p. 25; Razzini, 2000, p. 104).

A análise de Segabinazi (2011) revela ainda que a LDB n.º 4024/61 perpetuou a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro. Enquanto o ensino primário foi concebido com foco no desenvolvimento integral do aluno, o ensino médio manteve seu

¹ Trechos dos parágrafos 1º e 2º do art. 35 (Conselho Federal de Educação).

caráter seletivo e instrumental, particularmente no que se refere ao ensino secundário, que continuou funcionando como principal via de acesso ao ensino superior. Essa estrutura, conforme a autora, reproduziu mecanismos de desigualdade educacional herdados do século XIX.

Com o Brasil inserido em um cenário econômico de mobilização do capital estrangeiro como patrocinador do desenvolvimento industrial e com uma população carente de formação que possibilitasse o ingresso nos cursos superiores, foi promulgada, após dez anos de vigência da LDB de 1961, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 11 de agosto de 1971, também chamada de Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo graus. A LDB n.º 5692/71 reconfigurou a educação básica: o ensino de primeiro grau, correspondendo ao ensino primário e ao então ensino médio de primeiro ciclo, com duração de oito anos letivos; e o segundo grau, correspondendo à fusão de todos os ramos do então ensino médio de segundo ciclo com três ou quatro séries anuais incluindo todos os cursos técnicos, dando fim à distinção entre os cursos clássico, científico e técnicos.

O currículo do segundo grau passou, assim, a ser formado por um núcleo comum composto por três áreas (comunicação e expressão, estudos sociais e ciências) e uma parte diversificada que corresponderia à formação técnica. A disciplina Língua e Literatura Nacionais passou a compor o eixo de comunicação e expressão, com o ensino de Literatura devendo contemplar autores da Literatura moderna brasileira e portuguesa que levassem “a uma compreensão e apreciação da nossa história, da civilização que vimos construindo” (Brasil, 1971).

Além disso, a Lei de 1971 fragmentou o conhecimento, separando língua portuguesa e Literatura em materiais e avaliações específicas. A Literatura, não sendo considerada “prática” em um currículo profissionalizante, manteve-se atrelada ao vestibular, com enfoque histórico e evolucionista. Os manuais didáticos adotaram uma estrutura panorâmica, apresentando movimentos literários, autores canônicos e características estéticas de forma sistematizada (Segabinazi, 2011). Registre-se, ainda, que diante da possibilidade de expansão de leitura de textos de outras matérias, a leitura literária começou a perder seu protagonismo nas aulas de Português, que passaram a adotar os produtos dos meios de comunicação de massa, audiovisuais e multimídias, conforme destacam Segabinazi (2011), Zappone (2018) e Zilberman (2009).

1.1.2 Da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 à BNCC

A promulgação da Constituição Federal brasileira em 1988 reconheceu a educação como um direito social inalienável, atribuindo ao Estado e à família a responsabilidade compartilhada por sua garantia. Em seu texto, destacam-se dois eixos fundamentais: a obrigatoriedade do ensino fundamental, assegurando acesso mínimo a todos, e a previsão de expansão progressiva da gratuidade no ensino médio. Tais diretrizes constitucionais serviram como base para intensos debates no campo educacional, mobilizando diferentes segmentos da sociedade na elaboração de projetos para uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) estabeleceu inicialmente uma estrutura educacional organizada em dois níveis fundamentais: a Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a Educação Superior (Brasil, 1996, Art. 21, I, II). O Ensino Médio teve sua identidade redefinida em relação à Lei nº 5.692/71, substituindo a formação para estudos superiores e habilitação para uma profissão técnica, por uma abordagem integrada, vinculando-se ao trabalho e à prática social (Art. 1º § 2º). Essa conexão, segundo a norma, deve permear toda a prática educativa, unindo finalidades antes separadas: formação pessoal, com desenvolvimento de valores e competências para a integração social; aprimoramento humano, ético e intelectual; preparação básica para o mundo do trabalho, com habilidades profissionais adaptáveis; e desenvolvimento de autonomia para aprendizagem contínua e crítica.

Sobre os currículos, em seu artigo 26, a LDB estabelece uma base nacional comum complementada por parte diversificada, incluindo obrigatoriamente língua portuguesa, matemática, ciências, artes e educação física. A norma também não menciona a Literatura de forma explícita: prioriza uma abordagem mais genérica em relação às áreas do conhecimento, deixando a especificidade dos conteúdos para as diretrizes complementares e os projetos pedagógicos das escolas.

Embora aprovado sem vetos, o texto final da norma apresentou lacunas e imprecisões que demandaram ajustes, assim, ao longo dos anos, a estrutura da LDB foi complementada e modificada por diversas normatizações posteriores, traduzidas em várias leis complementares, além de diretrizes, parâmetros e orientações curriculares produzidas entre 1997 e 2018, que atualizaram o dispositivo original. A regulamentação curricular da educação básica avançou, primeiramente, com a publicação das Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) em 1998, que estabeleceram normas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Em 1999, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); em 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172, estabeleceu, para a efetivação dos preceitos da LDB, um plano de metas até 2011; em 2002, foram lançadas orientações complementares com os novos Parâmetros Curriculares da Educação, os PCNEM+; em 2006, houve mais uma reformulação das diretrizes do ensino, com as Orientações Curriculares Nacionais. Em 2012, por meio da Resolução 2, de 30 de janeiro, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, resultantes do parecer CNE/CEB 5/2011; mais recentemente, a Lei nº. 13.415/2017, instituiu a Base Nacional Comum Curricular; em 2018, foram atualizadas as DCNEM, por meio da Resolução CNE/CEB 03/2018; e foi instituído o currículo da BNCC, a BNCC-EM, através da Resolução CNE/CP 04/2018.

A BNCC estabelece três áreas de conhecimento inter-relacionadas, cada uma com objetivos específicos para a formação integral dos estudantes (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias). Segundo o documento, a organização por áreas visa a superar a fragmentação disciplinar, privilegiando a articulação entre saberes e sua aplicação em contextos reais, de forma contextualizada e interdisciplinar.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, conforme estabelecido no Artigo 10 das DCNEM, tem como objetivo central desenvolver competências que permitam ao educando compreender e utilizar sistemas simbólicos como instrumentos de organização cognitiva, comunicação e constituição de conhecimento. Esse artigo estabelece diretrizes gerais para o eixo “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, com ênfase na língua portuguesa e nas tecnologias da comunicação, direcionadas por competências amplas, como análise crítica, comunicação, cidadania, intertextualidade, contextualização e diversidade. No entanto, não especifica orientações metodológicas para o ensino de Português ou Literatura. Apenas reforça a centralidade da língua portuguesa como instrumento de comunicação, de integração e constituição de identidade (Brasil, 1998).

Dando continuidade à determinação da LDB nº. 9394/96 e ao que estabeleceu o artigo 10 das DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada área do conhecimento e são mais descritivos em termos de conteúdos e metodologias. A Parte II, intitulada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, estrutura-se em seções que abordam

fundamentos, competências e conhecimentos específicos das disciplinas integrantes da área. As competências e habilidades são apresentadas a partir de objetivos gerais, como compreender e usar sistemas simbólicos, analisar recursos expressivos, confrontar opiniões, respeitar manifestações culturais e aplicar tecnologias da informação e são organizadas em três eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Com relação à Língua Portuguesa, a linguagem verbal é abordada como instrumento de identidade e comunicação, com ênfase na produção textual, análise gramatical contextualizada. A Literatura é tratada como integrante da área de leitura, devendo o texto literário se “desdobrar em inúmeras formas” e ser visto sob o prisma da mobilidade da própria linguagem” (Brasil, 1999).

Apesar de apresentar uma visão do ensino de Literatura como um pretexto para o ensino de leitura, os PCNs avançam no sentido de abordarem a Literatura como instrumento de construção identitária, além de defenderem o distanciamento dos estudos baseados na historiografia literária. Três anos após a publicação dos PCNs, com o objetivo de complementar as orientações apresentadas o Ministério da Educação lançou os PCN+, normatização cujo papel seria ampliar as possibilidades metodológicas apresentadas aos professores, estimulando a construção, pelas escolas, de um currículo baseado em competências, definidas como a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para resolver problemas, que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio, em vez de atividades que exigem unicamente a memorização (Brasil, 2001, p. 23).

Nos PCNs+, a articulação entre saberes e sua aplicação em situações complexas é crucial para desenvolver três competências centrais: interativa, textual e gramatical, evitando a dissociação entre conhecimento escolar e vida cotidiana. Essas competências são inter-relacionadas e visam à formação crítica e reflexiva do aluno, capacitando-o para o uso eficaz da língua em diversas práticas sociais e são desenvolvidas a partir da associação com conteúdos específicos, considerados relevantes, relacionados a conceitos e fatos.

O ensino de Literatura novamente é apresentado de forma integrada ao de língua portuguesa, com foco nas dimensões estéticas, históricas e culturais. O documento apresenta uma estrutura temática abrangente, contemplando análise literária, gêneros, intertextualidade, relações históricas e produção criativa, porém não são tratadas efetivamente práticas que favoreçam o letramento literário. O texto literário é abordado como representação do imaginário e construção do patrimônio cultural. A ênfase do ensino de Literatura recai sobre a identificação de recursos expressivos, mantendo

preferencialmente as obras clássicas como objeto de leitura, apesar de não exigir a tradição de abordar a classificação de obras por períodos, mantendo uma abordagem mais prescritiva do que experiencial (Brasil, 2002, p.71). O conceito de leitura literária não é abordado, mas o de fruição da leitura, relacionado ao desfrute que restringe o ato de ler à relação prazerosa entre o leitor e o texto literário, e está centrado na ideia de que basta ler, para ser um leitor literário.

O documento propõe conexões entre Literatura e outras linguagens, a fim de valorizar o imaginário coletivo, mas não avança na discussão sobre metodologias que efetivamente promovam a formação do leitor literário. A produção criativa aparece como item isolado, sem articulação clara com processos de recepção e mediação que caracterizam o letramento literário. Essa lacuna revela uma contradição entre o discurso de formação crítica e a manutenção de paradigmas tradicionais de ensino, que privilegiam a análise formal em detrimento de práticas significativas de leitura. Embora o documento não dissocie língua e Literatura, integrando-as numa perspectiva social, sua proposta peca por não enfrentar os desafios concretos da escolarização literária. Faltam diretrizes mais consistentes sobre como transpor para a sala de aula a relação dialógica entre texto e leitor, aspecto fundamental para superar o caráter meramente instrumental que ainda marca o ensino de Literatura na educação básica.

Em 2006, a partir de processo que buscou articular as demandas da escola com as reflexões acadêmicas, mantendo como referência os PCNEM, mas com o objetivo de superar desafios práticos do currículo, como a fragmentação disciplinar e proposição de metodologias concretas, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Ao contrário da abordagem dos PCN, que inserem a Literatura no estudo geral da linguagem, as OCNEM defendem que a Literatura, como arte, transcende finalidades pragmáticas, promovendo o exercício da liberdade e o desenvolvimento sensível. Por essa razão, sua presença como um componente curricular específico no Ensino Médio é defendida como indispensável para formar sujeitos reflexivos, autônomos, capazes de interagir com o mundo de maneira crítica e transformadora.

O texto examina criticamente o processo de formação leitora durante a transição entre o ensino fundamental e o médio, apontando desafios e contradições nas práticas escolares. No ensino fundamental, observa-se uma abordagem menos estruturada, com predomínio de Literatura infanto-juvenil e escolhas muitas vezes aleatórias, guiadas por critérios imediatos como capas atraentes ou indicações informais. Já no ensino médio,

embora se espere um aprofundamento, ocorre um paradoxo: diminui-se o contato direto com obras literárias completas, substituindo-as por fragmentos, resumos ou abordagens históricas superficiais, o que compromete significativamente a experiência estética dos alunos e transformam a Literatura em mero conteúdo a ser memorizado.

As OCNEM defendem uma maior articulação entre os níveis de ensino, com ênfase na experiência direta com o texto literário e na superação de modelos passivos de recepção. A formação do leitor, nessa perspectiva, deve priorizar o contato vivo com as obras, garantindo que os alunos desenvolvam não apenas habilidades de análise, mas também uma relação pessoal e crítica com a Literatura. Além disso, introduzem o letramento literário como o caminho para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDB nº. 9394/96): “Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (...). Estamos entendendo por experiência literária o contato efetivo com o texto”. (Brasil, 2006, p.54)

O documento defende claramente a importância de se desenvolver, nas aulas, práticas que visem ao letramento literário, que diz respeito à apropriação efetiva da Literatura por meio da experiência estética. Tal experiência é feita com a leitura direta dos textos, garantindo que os alunos desenvolvam não apenas habilidades de análise, mas também uma relação pessoal e crítica com a Literatura, proporcionando um tipo de conhecimento singular, distinto do científico, capaz de questionar o mundo e ampliar seus horizontes.

O letramento literário é tratado como condição para a emancipação intelectual e para o exercício da cidadania. Sua ausência ou superficialidade no ensino médio é apontada como uma falha que perpetua desigualdades culturais e limita o potencial transformador da Literatura. A base de trabalho recomendada nas OCNEM é, pois, o contato completo com as obras literárias. O documento é enfático ao rejeitar substituições por resumos ou adaptações, defendendo a leitura integral dos textos originais. Para isso, sugere que haja tempo específico tanto para a leitura silenciosa quanto para a leitura em voz alta, criando condições para uma imersão significativa.

As OCNEM esclarecem que as práticas ideais são aquelas que transformam a leitura literária em experiência significativa, conectando-a com a vida dos alunos e contribuindo para sua formação como sujeitos críticos. O documento alerta contra duas práticas comuns: a classificação estereotipada das obras por escolas literárias e a

submissão excessiva às demandas dos vestibulares. A orientação é não subordinar o currículo ao vestibular, mas usar a leitura literária de qualidade, garantindo uma formação literária sólida, como ferramenta para que o aluno seja preparado para qualquer avaliação e que transite com segurança tanto pelos exames quanto pela vida além da escola.

Em 2012, foram instituídas as novas DCNEM fundamentadas nos seguintes pressupostos metodológicos: formação integral, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura; pesquisa como princípio pedagógico; trabalho como princípio educativo; gestão democrática; e flexibilização curricular. O currículo é conceituado como uma proposta de ação educativa que seleciona saberes sociais, articulando vivências estudantis e promovendo identidades cognitivas e socioafetivas. Sua organização deve combinar uma base nacional comum e uma parte diversificada, integradas para respeitar diversidades regionais e locais.

O ensino de Língua Portuguesa é abordado como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio. O documento destaca que o Português deve ser tratado como instrumento fundamental para “comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” e especificam, pela primeira vez no ordenamento, a língua materna para populações indígenas, respeitando a diversidade linguística e cultural. Infelizmente, as referências ao ensino de Literatura surgem transversalmente, de forma indireta, no artigo nono, capítulo primeiro, título II. Subentende-se estar inserida no componente curricular Arte, pois abrange diversas linguagens artísticas. Além disso, o mesmo artigo estabelece que o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena deve ser abordado “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras” (alínea d). Isso denota que a Literatura é um componente implícito no currículo, inserido apenas como suporte para abordar o estudo da cultura e da identidade nacionais (art. 9º, parágrafo único, I, d).

Essa reformulação curricular do Ensino Médio sofreu significativa reconfiguração com a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se tornou obrigatória em 2022. A BNCC estabelece sete competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias e organiza o ensino de Língua Portuguesa em cinco campos de atuação social: vida pessoal, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública. O documento enfatiza práticas de linguagem multissemióticas, articulando leitura, escrita e oralidade a contextos digitais e socioculturais. Em seu texto, a BNCC propõe uma abordagem integrada, em que a língua é instrumento para análise crítica, produção textual e participação cidadã, no entanto, essa estrutura prioriza

competências utilitárias, em detrimento da formação literária. As competências refletem uma visão ampla, mas superficial, do ensino. Cosson critica a subordinação da Literatura a objetivos instrumentais, reduzindo-a a um “conjunto de obras escritas”. Ipiranga complementa essa crítica ao destacar a falta de profundidade teórica nas competências, que privilegiam fruição estética abstrata em vez de análise crítica. Ambas as perspectivas revelam uma dissonância entre as aspirações da BNCC e a prática educativa, que negligencia a formação de repertórios literários complexos (Cosson, 2021a, p. 44; Ipiranga, 2019, p. 6).

No campo artístico-literário, espaço onde se pode inserir o ensino de Literatura, a BNCC define oito habilidades. Segundo o documento, as habilidades do campo artístico-literário visam à fruição, análise e produção literária. Aqui, o conceito adotado de fruição refere-se à utilização do texto literário como ferramenta para desenvolver competências gerais ou simplesmente ao deleite, esvaziando seu caráter humanizador. Autores como Cosson (2021a), Costa (2024) e Ipiranga (2019) argumentam que ao integrar o campo artístico-literário, sem um espaço próprio ou destaque significativo, a Literatura é tratada de forma secundária e passa a competir com outras artes por atenção. Apesar de basear-se no argumento de que essas habilidades buscam integrar tradição e inovação, a BNCC subordina o ensino de Literatura a objetivos instrumentais, sem aprofundamento teórico ou metodológico consistente.

Acreditamos, juntamente com Ipiranga, que a BNCC-EM falha ao desconsiderar as contribuições das OCNEM, que já propunham uma abordagem mais densa e autônoma para a Literatura, com vistas à formação do leitor literário. Essa lacuna perpetua uma visão utilitarista, em que a Literatura serve apenas para desenvolver competências gerais. Como um documento norteador da estruturação dos currículos a serem implementados em todo o Brasil, a BNCC não apresenta o aprofundamento suficiente para que seja assumida uma postura que inclua efetivamente o letramento literário como elemento central das práticas metodológicas a serem implementadas no ensino de Literatura.

Lamentavelmente, o documento prioriza habilidades instrumentais em detrimento de uma formação literária profunda. A ausência de diretrizes claras e a subordinação da Literatura às práticas de linguagem reforçam uma abordagem superficial, distante das necessidades de um ensino crítico e reflexivo. A subordinação da Literatura à Língua Portuguesa, portanto, não é apenas uma questão curricular, mas uma limitação ao direito à formação humana integral. Para avançar, é essencial reconhecer a Literatura como

campo autônomo, com objetivos pedagógicos específicos e não apenas como ferramenta auxiliar.

1.2 A evolução do ensino da Literatura por meio de paradigmas

Segundo Souza (2014), a Literatura se materializa historicamente como instrumento de ensino por meio de quatro eixos fundamentais: humanidades, nacionalidade, literariedade e diversidade. Literatura e educação, defende o autor, se amalgamam na história da humanidade. Por praticamente dois milênios, com início na Grécia antiga, a formação integral do indivíduo se deu por meio da poesia, da oratória, da história e da filosofia. *Humanitas* foi a atribuição dada à “erudição e a instrução nos bons saberes, facultada exclusivamente ao homem e a nenhum outro ser animado” (Souza, 2014, p. 203).

Apenas na Idade Média, os estudos de humanidade foram estruturados em sete disciplinas, as sete artes liberais, distribuídas em dois conjuntos: o *trivium*, composto por gramática, retórica e lógica; e o *quadrivium*, formado por aritmética, música, geometria e astronomia. As Letras, então, ensinaram as humanidades. A partir do século XVIII, as especificidades nacionais foram incorporadas às Letras, período em que o termo Literatura passa a ser empregado como o “conjunto de produções literárias de uma nação, de um país ou de uma época” (Souza, 2014, p. 206), configurando a Literatura, seja em seu sentido amplo ou em seu sentido restrito, como expressão das nacionalidades.

Ao longo dos séculos XIX e XX, a Literatura passou a ser entendida como arte literária cujo compromisso residia em si mesma, desvinculando-se das humanidades e das nacionalidades. A noção de literariedade, como atributo constitutivo da Literatura também se materializou como instrumento pedagógico, visto que coube à Literatura o papel de ensinar a si própria. Nas décadas finais do século XX, com o crescimento dos estudos culturais, as concepções de Literatura vinculada às humanidades, às nacionalidades ou à literariedade deram espaço à diversidade. Nesse caso, segundo Souza, a Literatura exerce seu papel educativo quando é “concebida como transparência às diversas identidades não reconhecidas ou dominadas” (Souza, 2014, p. 209).

Ao examinar as diferentes abordagens metodológicas historicamente adotadas no ensino de Literatura, Cosson (2020) propõe a leitura desse campo por meio da noção de *paradigmas*, compreendidos como conjuntos relativamente estáveis de concepções, valores, procedimentos e práticas que orientam tanto o planejamento quanto a execução do ensino. Segundo o autor, os paradigmas não se sucedem de forma abrupta nem são

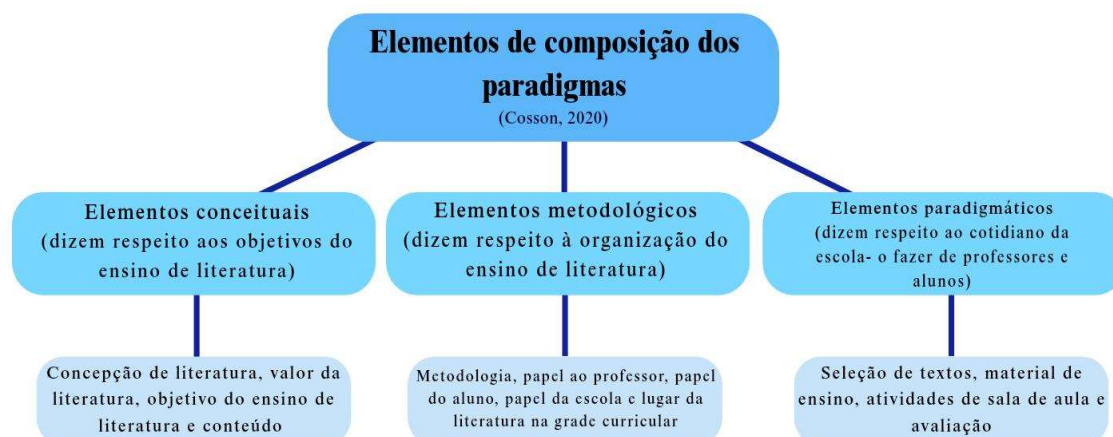
substituídos integralmente: um novo paradigma emerge a partir do esgotamento do anterior, mas sua consolidação ocorre de modo gradual e desigual, coexistindo com práticas anteriores e se afirmando apenas de forma localizada.

Cosson (2020) ressalta que estamos atualmente diante de uma crise paradigmática no campo do ensino de Literatura. Essa crise manifesta-se na percepção generalizada de que os paradigmas tradicionais não são mais capazes de oferecer respostas satisfatórias às demandas contemporâneas da escola. A crise é evidenciada por um conjunto crescente de estudos e diagnósticos, iniciados ainda nos anos 1980, que apontam para limitações de ordem material (como a ausência de bibliotecas e a restrição ao acesso ao livro), conceitual (quanto às finalidades e conteúdos do ensino), metodológica (relativa às práticas didáticas), institucional (associada às políticas curriculares) e formativa (relacionada à atuação docente).

A leitura do campo a partir da ideia de paradigmas permite, segundo Cosson (2020), compreender esse cenário de crise em um quadro mais amplo, articulando as tentativas de superação às transformações epistemológicas, sociais e educacionais que incidem sobre o ensino da Literatura. No campo educacional, observa o autor, diversas propostas têm buscado sistematizar os paradigmas pedagógicos em modelos explicativos que ajudem a refletir sobre práticas de ensino e aprendizagem. Inspirado por essa tradição e com base em estudos de Peggy Ertmer e Timothy Newby (2013), voltados ao planejamento educacional, bem como nas investigações de Witte e Sâmihãian (2013) sobre os níveis de competência literária, Cosson (2020) propõe uma organização sistematizada dos paradigmas do ensino de Literatura no Brasil.

A proposta teórica do autor fundamenta-se na identificação de treze elementos que estruturam cada paradigma, os quais variam conforme a concepção de Literatura e as finalidades atribuídas ao seu ensino. Esses elementos, de natureza conceitual, pedagógica e pragmática, organizam tanto os fundamentos quanto o cotidiano do ensino de Literatura, sendo sistematizados na figura 1.

Figura 1 – Elementos de composição dos paradigmas.



Fonte: Cosson, 2020. Elaboração da autora.

O primeiro desses elementos é a concepção de Literatura, que define o entendimento do que é Literatura no interior de cada modelo. Essa concepção é variável e decisiva, pois orienta os demais aspectos do ensino. A utilização de um mesmo termo “Literatura” não assegura a uniformidade do conceito. O segundo elemento refere-se ao valor da Literatura, ou seja, à justificativa de sua presença na escola. Esse valor pode ser formulado em termos sociais, educacionais ou individuais e está relacionado ao papel atribuído à Literatura frente a outros saberes e manifestações culturais. O terceiro elemento é o objetivo do ensino de Literatura, que indica a finalidade da disciplina: o que se busca alcançar ao ensiná-la, considerando os efeitos esperados sobre os sujeitos da aprendizagem e a função atribuída à Literatura como conhecimento escolarizado. O quarto elemento trata do conteúdo do ensino de Literatura, ou seja, do que se ensina quando se ensina Literatura. Isso abrange desde a delimitação do conhecimento literário até a definição da Literatura como disciplina autônoma ou integrada.

Em continuidade, o quinto elemento refere-se à metodologia, compreendida como o conjunto de procedimentos e técnicas adotados para o ensino, que variam conforme os objetivos e a concepção de Literatura de cada paradigma. O sexto elemento é o papel do professor, que pode ser definido como transmissor de conteúdo, condutor do processo ou mediador da aprendizagem, dependendo da orientação do paradigma. O sétimo elemento corresponde ao papel do aluno, que pode ser concebido como receptor passivo, leitor em formação, produtor de sentidos, membro de uma comunidade leitora ou sujeito em processo de formação cidadã. O oitavo elemento examina o papel da escola, observando

como a instituição se posiciona como espaço pedagógico diante de outros meios de socialização, como a família, os meios de comunicação e os ambientes culturais. O nono elemento trata do lugar da Literatura na grade curricular, refletindo sobre sua inserção no ensino de língua portuguesa e nas diferentes etapas da educação básica.

Os quatro elementos seguintes dizem respeito às práticas cotidianas de sala de aula. O décimo é a seleção dos textos, cujos critérios estão diretamente associados à concepção de Literatura adotada. O décimo primeiro é o material de ensino, que pode incluir manuais, obras literárias adaptadas ou textos sem finalidade pedagógica explícita, a depender da metodologia em uso. O décimo segundo elemento trata das atividades de sala de aula, considerando a distribuição do tempo entre leitura, escrita, oralidade, participação discente e outras práticas pedagógicas. Por fim, o décimo terceiro elemento é a avaliação, que pode assumir o papel de instrumento formativo, parte do processo educativo, ou funcionar como cumprimento de exigência formal do sistema escolar.

No quadro 1, apresentamos a sistematização dos treze elementos constitutivos de um paradigma.

Quadro 1 – Paradigmas: elementos de composição (definição).

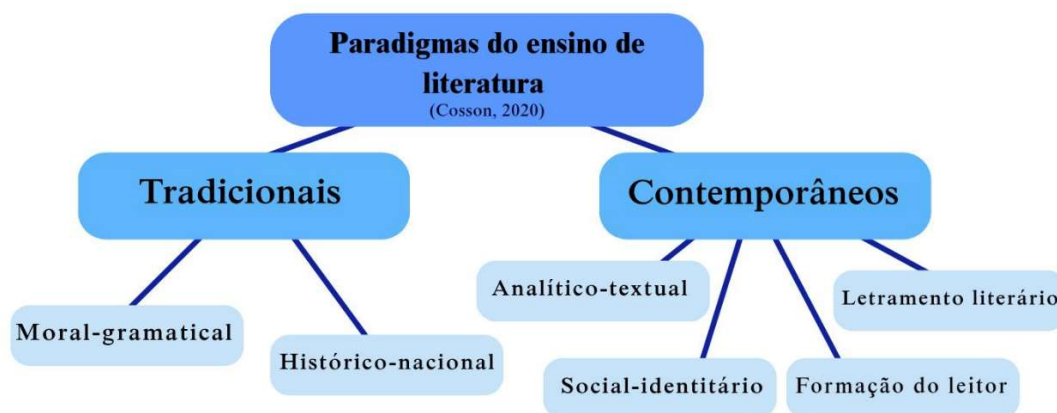
Concepção de Literatura (elemento conceitual)	O que se entende por Literatura?
Valor da Literatura (elemento conceitual)	Qual a razão de se estudar Literatura?
Objetivo do ensino de Literatura (elemento conceitual)	Para que se ensina Literatura, o que se pretende obter com esse conhecimento?
Conteúdo (elemento conceitual)	O que se ensina quando se ensina Literatura?
Metodologia (elemento metodológico)	como se ensina Literatura, quais os métodos ou as técnicas que favorecem o ensino segundo o objetivo pretendido?
Papel do professor (elemento metodológico)	É aquele que conduz a aprendizagem? É aquele que medeia a aprendizagem?
Papel do aluno (elemento metodológico)	É o leitor geral e sem adjetivo? É o leitor literário? É um cidadão em processo formativo?
Papel da escola (elemento metodológico)	Como a escola assume um lugar pedagógico entre outros ambientes e meios educativos?
Lugar disciplinar da Literatura na grade curricular (elemento metodológico)	Quais as relações entre ensino de língua e de Literatura? Quais os diferentes modos de inserção da Literatura nos currículos da educação infantil, dos ensinos fundamental e médio?
Seleção de textos (elemento pragmático do ensino)	Seus critérios estão ligados diretamente à concepção de Literatura de cada paradigma?

Material de ensino (elemento pragmático do ensino)	Qual o material pedagógico preferencialmente usado em sala de aula?
Atividades de sala de aula (elemento pragmático do ensino)	Como é realizada a distribuição do tempo para as atividades de leitura, escrita e oralidade e como se dá a participação do aluno?
Avaliação (elemento pragmático do ensino)	É realizada como elemento de realimentação do processo educativo na escola ou é vista como mero cumprimento de formalidade escolar?

Fonte: Cosson, 2020. Elaboração da autora.

O modelo brasileiro construído por Cosson (2020) organiza os paradigmas do ensino de Literatura em dois grupos principais, definidos a partir de diferentes concepções sobre o papel da Literatura na escola, os objetivos atribuídos ao seu ensino e os modos de abordagem pedagógica. O primeiro grupo é composto pelos paradigmas tradicionais, o *paradigma moral-gramatical* e o *paradigma histórico-nacional*. O segundo grupo abrange os paradigmas contemporâneos, que incluem o *analítico-textual*, o *social-identitário*, o *da formação do leitor* e o *do letramento literário*, como mostra a figura 2.

Figura 2 – Paradigmas do ensino de Literatura.



Fonte: Cosson, 2020- Elaboração da autora.

1.2.1 O Paradigma Moral-Gramatical

No paradigma moral-gramatical, a Literatura é concebida como um corpo de obras consagradas pela tradição, com valor normativo e estético. São textos considerados clássicos, oriundos majoritariamente das tradições greco-latina e da Literatura em língua portuguesa, selecionados por sua exemplificação do uso correto da língua e pela capacidade de transmitir valores éticos. A Literatura é valorizada por representar o legado do melhor da produção cultural da humanidade e o melhor uso da língua, devendo ser

preservada, transmitida e reverenciada. O ensino da Literatura tem dois objetivos centrais: ensinar a língua e formar moralmente o aluno. A Literatura é, assim, um meio para fins externos, como disciplinamento, instrução linguística e formação de caráter, em consonância com os princípios da fé e da moral socialmente dominantes. O conteúdo também é determinado a partir dessas duas frentes: o uso dos textos literários como material de leitura e o uso dos textos literários como exemplos da língua considerada culta e modelo para a escrita.

A metodologia é baseada na leitura fragmentada, na memorização, na repetição e na cópia. O ensino opera por meio da análise textual minuciosa, que se apoia na gramática, na poética e na retórica. O professor é o detentor do saber e o responsável pela transmissão dos conteúdos culturais e linguísticos legitimados. Cabe a ele selecionar, comentar, analisar e explicar os textos literários, revelando sua estrutura, vocabulário, contexto histórico e valor estético-moral. O aluno tem papel de receptor passivo, cuja função é memorizar, reproduzir e internalizar os conteúdos transmitidos. A aprendizagem se dá pela imitação, cópia e emulação. A escola atua como guardiã da tradição literária. Seu papel é preservar, organizar, reverenciar e transmitir o acervo literário consagrado.

A seleção de textos não é feita pelo professor ou pela escola, mas está determinada pela tradição. O material didático preferencial é constituído por coletâneas, antologias e manuais que apresentam fragmentos de obras clássicas. As atividades de sala de aula organizam-se em torno da oralização, comentário, análise e composição. A avaliação se baseia na reprodução fiel dos conteúdos trabalhados, seja por meio da repetição literal, seja pela aplicação correta das regras memorizadas.

Esse modelo pedagógico foi dominante até o final do século XIX, perdendo progressivamente sua hegemonia com o avanço da organização moderna da escola e a introdução de disciplinas técnico-científicas. No entanto, suas práticas permanecem, em formas adaptadas, nos livros didáticos e nas metodologias escolares contemporâneas. Cosson (2020) destaca que o uso instrumental do texto literário e a ênfase na norma culta ainda configuram resquícios significativos desse paradigma nas práticas educacionais atuais.

1.2.2 O Paradigma Histórico-Nacional

No paradigma Histórico-Nacional, a Literatura é concebida como um conjunto de obras organizadas ao longo do tempo, cujo elo principal é a representação do Brasil. Trata-se de uma Literatura identificada com a identidade nacional, cuja função é dar

forma simbólica à história, aos valores e à cultura do país. O valor da Literatura reside em sua capacidade de representar o Brasil e definir o que é ser brasileiro. Além de seu papel simbólico, a Literatura é valorizada enquanto cânone, como a melhor expressão da identidade nacional. O objetivo do ensino de Literatura é formar o brasileiro como brasileiro. Ensinar Literatura é ensinar como nos constituímos como nação, por meio do conhecimento das obras que representam essa trajetória. O conteúdo é determinado pela história da Literatura, organizada em períodos ou estilos de época. O foco é o conhecimento sobre a Literatura, e não a experiência estética da Literatura.

A metodologia é predominantemente transmissivista, baseada na exposição oral do professor e na memorização dos conteúdos. O conhecimento é tratado como dado objetivo, a ser transmitido pelo professor, memorizado pelo aluno e confirmado por meio de testes. O professor é o informante do saber literário, inicialmente na figura do erudito e, com o tempo, na função de instrutor que opera a partir do manual didático. O aluno ocupa o papel de receptor passivo. Sua função é memorizar as informações transmitidas pelo professor ou pelo livro didático e reproduzi-las nas provas. A escola é o espaço de legitimação e transmissão do cânone literário nacional. Sua função é institucionalizar o conhecimento sobre a história da Literatura e consolidar a identidade cultural do país por meio das obras escolhidas para o ensino.

A seleção de textos é orientada por critérios múltiplos: representatividade nacional, reconhecimento da crítica, valor estético, posição do autor no cânone, entre outros. O objetivo é formar uma tradição literária coerente e representativa do país. O material de ensino inclui antologias e manuais didáticos. Os textos literários são usados tanto no ensino *com* a Literatura (como modelo de leitura e veículo de valores), quanto no ensino *sobre* a Literatura (como exemplares da história literária). A avaliação ocorre por meio de provas que medem a memória do aluno. A ênfase está na reprodução fiel dos dados e das informações previamente ensinadas.

Embora o paradigma tenha surgido como resposta à necessidade de afirmação nacional, é possível que sua permanência se dê nas escolas, segundo o autor, por inércia e pela ausência de uma alternativa segura, já que a história da Literatura oferece uma estrutura disciplinar estável, alinhada ao modelo escolar tradicional, mas pouco eficaz na formação do leitor literário.

O quadro a seguir apresenta os elementos de aproximações e distanciamentos entre os dois paradigmas tradicionais:

Quadro 2 – Paradigmas tradicionais: aproximações e distanciamentos.

Elemento	Paradigma Moral-Gramatical	Paradigma Histórico-Nacional	Aproximações e Distanciamentos
Concepção de Literatura	Conjunto de obras clássicas legitimadas pela tradição. Modelo linguístico e moral.	Conjunto de obras que representam o Brasil. Critério de pertencimento à identidade nacional.	Ambos constroem cânones; MG por tradição universalista; HN por função identitária nacional.
Valor da Literatura	Valor civilizatório, linguístico e ético.	Valor representacional e cultural da brasilidade.	Ambos atribuem valor extraliterário à Literatura; MG como refinamento, HN como espelho da nação.
Objetivo do ensino	Ensinar a norma culta e formar moralmente.	Formar o brasileiro como brasileiro, inculcando identidade nacional.	Ambos visam à formação cultural e social, com focos distintos: MG universalismo normativo; HN nacionalismo cultural.
Conteúdo	Fragmentos de clássicos como modelos gramaticais e morais.	História da Literatura dividida em períodos e estilos.	MG, conteúdo é normativo; HN cronológico e historiográfico.
Metodologia	Leitura fragmentada, memorização, repetição, análise retórica e gramatical.	Aulas expositivas, modelo transmissivista, memorização de estilos e autores.	Ambos seguem modelo transmissivista, com finalidades diferentes: MG: norma; HN: história.
Papel do professor	Autoridade intelectual, intérprete e modelo de saber e conduta.	Informante ou instrutor da história literária; inicialmente erudito, depois guiado por manual.	Ambos centralizam o professor como fonte do saber; a autoridade, porém, desloca-se da moral para a história.
Papel do aluno	Receptor passivo. Deve memorizar, copiar e emular modelos.	Receptor passivo. Deve reter datas, nomes, estilos e reproduzir dados.	Ambos desconsideram a interpretação autônoma e subjetiva do aluno.
Papel da escola	Guardiã da tradição letrada clássica.	Guardiã da identidade nacional e do cânone brasileiro.	Em ambos, a escola preserva e transmite o acervo consagrado.
Lugar disciplinar	Subordinado às disciplinas de língua, gramática e retórica.	Afirma-se como disciplina no ensino médio, ligada à história e à língua.	No MG, é apêndice da língua; no HN, disciplina autônoma com ambiguidade funcional.
Seleção de textos	Feita pela tradição. Textos legitimados como clássicos.	Canônica e historiográfica, com alguma margem de escolha pelo professor.	Ambos são seletivos e excludentes; HN admite mais flexibilidade.
Material de ensino	Coletâneas, antologias, manuais de gramática e retórica.	Manuais de história literária, livros didáticos com trechos e atividades.	Ambos fragmentam os textos; HN organiza sistematicamente em torno da cronologia literária.

Elemento	Paradigma Moral-Gramatical	Paradigma Histórico-Nacional	Aproximações e Distanciamentos
Atividades de sala de aula	Oralização, análise gramatical, comentário, cópia, glosa, imitação.	Exposição oral, leitura dirigida, exercícios de fixação e interpretação padronizada.	Ambos valorizam a repetição e a fixação; a estética e a subjetividade são secundarizadas.
Avaliação	Provas baseadas em reprodução literal e aplicação de regras.	Provas baseadas na memorização de dados históricos e estilísticos.	Ambos adotam a avaliação conteudista, formal e normativa.

Fonte: Cosson, 2020. Elaboração da autora.

1.2.3 O Paradigma Analítico-textual

No paradigma analítico-textual, a Literatura é concebida como um conjunto de textos que se distinguem por sua elaboração estética. O texto literário, portanto, é aquele que mobiliza os recursos da linguagem de forma não utilitária, operando desvios em relação à norma cotidiana e provocando efeitos como o estranhamento, a plurissignificação e a desautomatização. O valor da Literatura decorre da singularidade formal de cada obra, entendida como um objeto estético. Tal valor não se refere à Literatura como um todo, mas à obra individualmente considerada, conforme sua capacidade de provocar uma experiência estética única. O principal objetivo do ensino de Literatura é o desenvolvimento da consciência estética dos alunos. A leitura literária é entendida como prática mediada por instrumentos conceituais, sendo a consciência estética resultado de um processo formativo que exige estudo rigoroso da obra. O conteúdo é a própria análise literária. Embora opere sobre obras específicas, o que se ensina é o procedimento analítico que permite compreender a estrutura das obras e justificar sua literariedade.

A metodologia baseia-se na análise textual como procedimento de leitura. A aula de Literatura se organiza em torno da leitura repetida de textos curtos, aplicação de categorias analíticas e produção de comentários interpretativos. O professor assume um duplo papel: como especialista, ele realiza análises complexas, expondo os recursos formais do texto; como mediador, ele modela a leitura e orienta os alunos na apropriação dos instrumentos analíticos. O aluno é visto como um leitor aprendiz, cuja tarefa é acompanhar a leitura analítica do professor e, gradualmente, desenvolver autonomia interpretativa. A escola deve assegurar o acesso dos alunos a obras de alta qualidade estética e garantir sua permanência no espaço educativo.

A seleção de textos é orientada por critérios estéticos e demanda repertório amplo, conhecimento técnico e disponibilidade de obras. O material de ensino preferido são

textos curtos, como contos e poemas líricos, que permitem análise em uma aula e favorecem a exploração da linguagem. A atividade principal é a análise textual que é feita inicialmente pelo professor e, em seguida, pelo aluno sob orientação. A avaliação pode assumir forma objetiva, por meio de testes que verificam categorias descritivas, ou forma subjetiva, por meio de ensaios interpretativos.

1.2.4 O Paradigma social-identitário

No paradigma social-identitário, a Literatura é concebida como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades. Ela integra um conjunto de manifestações culturais, interagindo com outras formas de expressão como o cinema, a música e as artes visuais, mantendo-se vinculada ao espaço da escrita e dos livros, passando a refletir as contradições sociais, revelando embates políticos e relações de poder presentes nas representações culturais. O paradigma também denuncia a ausência de representações positivas ou a presença de estereótipos e preconceitos nas obras, tanto do passado quanto contemporâneas, tornando a Literatura um espaço de resistência cultural e de luta por reconhecimento simbólico. O valor da Literatura está centrado no conteúdo que as obras apresentam. O principal critério de valorização é o tema abordado, ou seja, a forma como a Literatura representa a sociedade e dá visibilidade às questões sociais e identitárias. O objetivo do ensino de Literatura é essencialmente político. O ensino visa a desenvolver a consciência crítica dos alunos, para que possam posicionar-se ética e politicamente diante das questões sociais. O conteúdo do ensino de Literatura é centrado nas representações sociais presentes nos textos. A leitura é orientada por uma abordagem desconstrutora das obras, questionando os protagonistas tradicionais, denunciando estereótipos e valorizando personagens e temas antes secundarizados. Também são realizadas leituras significadoras de obras ignoradas, evidenciando como essas produções resistem aos valores da cultura dominante.

A metodologia do ensino de Literatura é fundamentada na análise crítica dos textos literários. O objetivo é que o aluno desenvolva uma postura crítica diante dos textos e da sociedade, participando ativamente da construção do conhecimento por meio do diálogo e da troca de ideias em sala de aula. O papel do professor, nesse paradigma, é o de mediador das discussões literárias. Sua função pedagógica consiste em estimular e orientar os debates sobre as obras, promovendo a formação do leitor crítico e do cidadão consciente. O aluno é visto como um cidadão em formação e deve ter participação ativa e colaborativa nas aulas de Literatura. Espera-se que desenvolva sensibilidade e empatia

em relação às temáticas sociais abordadas nos textos, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural e social. A escola é entendida como espaço de socialização política, cultural e pedagógica. Sua função é formar cidadãos democráticos por meio da leitura crítica e da valorização da diversidade.

A seleção dos textos, nesse paradigma, é de responsabilidade exclusiva do professor. O docente decide quais obras são adequadas para a formação política e ética da turma, considerando seu próprio engajamento e o perfil dos alunos. Quanto ao material de ensino, o paradigma social-identitário não apresenta uma especificidade pedagógica rígida. Qualquer texto que seja socialmente relevante pode ser utilizado, desde que favoreça a reflexão política e a conscientização social. As atividades de sala de aula são organizadas com base na análise crítica dos textos literários. Não existe um procedimento único para essa prática, mas a discussão e o debate são os métodos mais utilizados, pois permitem o envolvimento político dos alunos e favorecem o desenvolvimento da consciência crítica. Quanto à avaliação, o paradigma adota diretrizes que se distanciam dos métodos tradicionais de mensuração escolar. A avaliação valoriza o envolvimento dos alunos nas atividades e o esforço demonstrado durante o processo, considerando a adesão voluntária às análises críticas. O compromisso é com o respeito às diferenças culturais e sociais dos alunos, evitando a reprodução de padrões dominantes e classificações que promovam distinções sociais.

O quadro 3 apresenta um comparativo entre os dois primeiros paradigmas contemporâneos:

Quadro 3 – Paradigmas Analítico-Textual e Social-Identitário: aproximações e distanciamentos.

Elemento	Paradigma Analítico-Textual	Paradigma Social-Identitário	Aproximações e Distanciamentos
Concepção de Literatura	A Literatura é concebida como linguagem estética autônoma, com estrutura própria e analisável formalmente.	A Literatura é concebida como produção cultural que representa relações sociais e expressa identidades.	Distanciam-se: AT valoriza a estética formal; SI a representação social e identitária.
Valor da Literatura	Valor estético centrado na linguagem e estrutura textual, desvinculado de contextos sociais.	Valor ético e político; Literatura como instrumento de resistência e reconhecimento de grupos sociais.	Distanciam-se: AT, fruição estética; SI: desvelamento crítico; combate político.
Objetivo do ensino	Desenvolver a capacidade	Formar cidadãos críticos e conscientes	Distanciam-se: AT: consciência estética do

Elemento	Paradigma Analítico-Textual	Paradigma Social-Identitário	Aproximações e Distanciamentos
	interpretativa e analítica do texto literário em seus aspectos formais.	das relações sociais, promovendo inclusão e empoderamento.	aluno; SI: consciência ético-política do aluno.
Conteúdo	Elementos formais e estruturais dos textos literários: gênero, estilo, figuras de linguagem, métrica, estrutura narrativa.	Representações sociais e identitárias nas obras literárias, com ênfase em grupos historicamente marginalizados.	Distanciam-se: AT: qualidade da obra- aspectos formais; SI: representação social da obra.
Metodologia	Leitura centrada na análise textual e nas estruturas internas do texto com ênfase em técnicas e categorias da teoria literária.	Análise crítica do conteúdo com foco nas representações sociais; participação ativa e colaborativa do aluno.	Distanciam-se: AT: técnica analítica; SI: discussão crítica e engajamento político.
Papel do professor	Especialista que domina a teoria literária e conduz o aluno à interpretação formal correta do texto.	Mediador com compromisso ético-político; estimula o debate e a análise crítica da realidade representada.	Distanciam-se: AT: papel técnico e normativo; SI: papel mediador e politicamente comprometido.
Papel do aluno	Leitor em formação, deve apropriar-se gradualmente das ferramentas da análise textual.	Cidadão em formação; deve aderir criticamente às representações e reconhecer sua identidade no texto.	Distanciam-se: AT: passividade analítica; SI: protagonismo cidadão.
Papel da escola	A escola é espaço de sistematização do conhecimento literário formal; cultura é meio para ensinar técnica.	Espaço político, cultural e socializador; promove reconhecimento e valorização da diversidade.	Distanciam-se: AT: ensino sistemático da teoria; SI: espaço de socialização democrática.
Lugar disciplinar	Disciplina literária autônoma, mas vinculada à Língua Portuguesa; foco na teoria e na crítica literária.	Literatura com papel central na formação cidadã; aproxima-se de áreas como História e Sociologia.	Distanciam-se: AT: disciplina literária técnica; SI: abordagem integrada e política.
Seleção de textos	Critério estético e literariedade; obras clássicas com estrutura complexa e valor canônico.	Critérios políticos e sociais; valorização de obras de autores marginalizados ou pertencentes a minorias sociais.	Distanciam-se: AT: cânone tradicional e estética literária; SI: diversidade e representatividade cultural.
Material de ensino	Textos literários tradicionais, com análise centrada na obra, independentemente de sua origem cultural.	Textos diversos com representatividade cultural; obras literárias, músicas, relatos, manifestações digitais.	Distanciam-se: AT: foco na literariedade e estética; SI: relevância cultural e identidade social.
Atividades de sala de aula	Atividades de leitura e interpretação formal; ênfase em exercícios de análise textual.	Discussões, projetos temáticos, práticas culturais de leitura; foco na conscientização e empatia.	Distanciam-se: AT: atividades analíticas; SI: debates e projetos com foco político.

Elemento	Paradigma Analítico-Textual	Paradigma Social-Identitário	Aproximações e Distanciamentos
Avaliação	Avaliação com base na interpretação correta do texto e domínio das categorias analíticas.	Avaliação formativa, subjetiva e contínua; valoriza o processo, o engajamento e o respeito à diversidade.	Distanciam-se: AT: avaliação técnica baseada em categorias analíticas; SI: avaliação subjetiva e processual.

Fonte: Cosson, 2020. Elaboração da autora.

1.2.5 O Paradigma da Formação do Leitor

No Paradigma da Formação do Leitor, também denominado paradigma da fruição, a leitura literária, compreendida como prática prazerosa, assume o papel de eixo organizador do ensino da Literatura. O leitor, nesse contexto, torna-se o centro do processo pedagógico, e sua experiência com o texto é priorizada em detrimento da análise técnica ou do estudo formal da Literatura. O objetivo geral do paradigma é, como o próprio nome indica, formar leitores. Isso inclui não apenas a habilidade de ler, mas a construção de um sujeito leitor que incorpore o hábito, o gosto e a criticidade como dimensões de sua relação com o texto literário. O conteúdo do ensino da Literatura não se define por temas ou conhecimentos específicos, mas pela própria prática da leitura literária, entendida como fruição. A leitura é vista como uma atividade pessoal, subjetiva, não orientada por metas escolares. A fruição pode se referir tanto ao ato de ler (prazer de ler) quanto ao tipo de texto a ser lido (leitura do prazer).

A metodologia se baseia na prática da leitura como eixo central da aula. A leitura literária é compreendida como uma atividade essencialmente participativa e subjetiva. Há uma rejeição às abordagens tradicionais centradas no texto, como as análises críticas, estruturais e historiográficas. Em seu lugar, valorizam-se atividades centradas na interação do aluno com o texto, com liberdade de escolha e autonomia interpretativa. O professor deixa de ser visto como detentor do saber literário e assume outros três papéis centrais: leitor apaixonado, leitor modelo e mediador de leitura. Esse conjunto de funções exige do professor um repertório literário diversificado e a capacidade de criar vínculos de mediação. O aluno tem como principal papel praticar a leitura dos textos literários. Espera-se que ele desenvolva autonomia, escolha os textos que deseja ler, experimente a leitura com liberdade e construa sentidos próprios. A função da escola, no paradigma da formação do leitor, é garantir as condições materiais e simbólicas para que o professor e o aluno desempenhem seus papéis.

No paradigma da formação do leitor, a Literatura não se configura como um componente escolar autônomo. Ela é integrada ao ensino de língua portuguesa e aparece

principalmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, cumprindo funções de desenvolvimento da linguagem e da imaginação. Nos anos finais do ensino fundamental, a presença da Literatura se torna mais frágil, limitada à leitura de fruição e afastada de práticas discursivas mais complexas. No ensino médio, o paradigma praticamente se ausenta, cedendo lugar ao paradigma histórico-nacional.

A seleção dos textos é livre, pautada pela proximidade entre o texto e o aluno. Deve partir de um texto próximo ao aluno: em termos de faixa etária, vivência, repertório, capacidade cognitiva ou linguagem. E, em seguida, conduzir progressivamente à ampliação de seu horizonte leitor. O principal material de ensino nesse paradigma é o texto literário impresso, preferencialmente em sua forma integral. Não há material didático específico elaborado para o ensino da Literatura, e os textos literários são tratados como material suficiente por si mesmos.

As atividades de sala de aula buscam criar condições para que o estudante desenvolva gosto e autonomia pela leitura, mas não seguem um ensino sistemático da Literatura enquanto linguagem, com destaque para três grandes práticas: a hora do conto, o cantinho da leitura e o diário de leitura. Na avaliação, a ideia central é evitar práticas avaliativas tradicionais que quantifiquem ou padronizem a experiência do leitor, mantendo fidelidade ao princípio da gratuidade da leitura, entendido como essencial para a leitura de fruição.

1.2.6 O Paradigma do Letramento Literário

A concepção de Literatura no paradigma do letramento literário se baseia em três dimensões inter-relacionadas: a materialidade da Literatura, o modo de produção dos textos literários e o modo de ler e interpretar as obras. Na materialidade, a Literatura é composta por objetos concretos, os textos que, por serem reconhecidos por diferentes instâncias sociais como literários, adquirem o estatuto de obras. No modo de produção dos textos literários, a identificação de uma obra como Literatura depende, portanto, de seu reconhecimento no sistema literário, que envolve instâncias como escolas, academias, editoras e leitores. No modo de ler e interpretar as obras, a leitura literária é determinada por um repertório de protocolos interpretativos. Dessas três dimensões resulta que a Literatura é entendida como uma linguagem que utiliza a própria linguagem para atribuir sentido ao mundo e aos sujeitos.

O valor da Literatura se materializa nessa experiência de linguagem que envolve autores e leitores no manuseio da linguagem literária. Trata-se de uma experiência única,

pessoal e intransferível, caracterizada como uma construção simbólica. O principal objetivo do ensino de Literatura é desenvolver a competência literária dos alunos. Isso significa que o ponto de partida e de chegada do ensino é o próprio aluno, considerando que ele já possui alguma competência literária antes mesmo de ingressar na escola. Cabe à escola, portanto, oferecer novas experiências de leitura, apresentando textos cada vez mais diversos e complexos para que o aluno amplie seu repertório e se torne um leitor literário mais competente.

No paradigma do letramento literário, a linguagem literária não é vista como um conteúdo a ser ensinado. Ela é compreendida como um repertório de textos e de práticas de leitura e produção de obras literárias. Esse repertório da linguagem literária se organiza em três grandes instâncias: texto, intertexto e contexto. Essas instâncias são dinâmicas e inter-relacionadas, servindo apenas como uma divisão didática para fins de sistematização pedagógica. Elas não devem ser entendidas como fases isoladas ou hierárquicas. Na prática de sala de aula, ensinar o repertório da linguagem literária envolve o reconhecimento de elementos textuais, conceitos e procedimentos vinculados ao manuseio das obras. Entretanto, o conteúdo real de ensino não é a mera transmissão desses elementos, mas, sim, o desenvolvimento de práticas de leitura e compartilhamento dos textos literários, que favoreçam a construção da competência literária dos alunos. O objetivo final é proporcionar aos alunos experiências de leitura que os tornem leitores capazes de construir sentido literário, por meio de uma interação permanente com a linguagem literária.

A metodologia se estrutura entre dois polos fundamentais, que são o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos. Entre esses dois polos, as atividades percorrem três estações obrigatórias no processo metodológico: o encontro pessoal do aluno com a obra, que se concretiza, principalmente, por meio da leitura individual; a leitura responsiva, que consiste no registro da experiência de leitura em outro texto; e a leitura como prática interpretativa, que envolve a análise das obras literárias com orientação do professor, explorando as instâncias textual, intertextual e contextual.

O papel do professor é composto por três funções fundamentais que orientam sua prática pedagógica. A primeira função é a de planejador das atividades didáticas. A segunda função do professor é a de condutor da experiência literária. A terceira função é a de formador de uma comunidade de leitores. O aluno ocupa um lugar central e ativo no processo pedagógico. Ele é considerado o principal agente da sua própria formação, tanto

na dimensão individual quanto coletiva. Sua atuação não se restringe ao cumprimento de tarefas, mas se constitui na vivência concreta da experiência literária, elemento fundamental e insubstituível da formação do leitor.

Além disso, o aluno deve atuar como membro de uma comunidade de leitores, ou seja, colaborar com os demais colegas na construção de sentidos, por meio do compartilhamento de experiências de leitura. A escola não é apenas o lugar físico onde se ensina Literatura, mas o espaço simbólico e institucional que assume, de forma consciente, o compromisso com a formação do leitor literário, ao lado da formação ética, política, científica e técnica de seus estudantes. Daí que reivindique para a Literatura um lugar próprio no currículo escolar, mas não necessariamente um espaço disciplinar exclusivo. O que se demanda é o reconhecimento da especificidade do letramento literário como um modo particular de ensinar e aprender Literatura na escola.

A seleção dos textos a serem utilizados nas práticas pedagógicas não parte de um corpus previamente fixado. O professor tem autonomia para escolher os textos que considera mais adequados aos objetivos de desenvolvimento da competência literária dos alunos. Essa liberdade de escolha, porém, não significa ausência de critérios. A seleção deve seguir princípios definidos, orientados pelo foco na experiência literária dos estudantes. O material de ensino é concebido de forma ampliada e diversificada. Não há uma definição fixa ou um conjunto preestabelecido de materiais didáticos exclusivos para o ensino da Literatura; existem múltiplos objetos textuais que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas, desde que estejam relacionados à linguagem literária e às experiências de leitura que se pretende promover.

As atividades de sala de aula são concebidas como práticas concretas de leitura e produção de textos. Essas práticas têm como finalidade o desenvolvimento da competência literária dos alunos por meio de experiências efetivas com os textos literários. A avaliação tem como objetivo central verificar a competência literária dos estudantes, tanto de forma individual quanto coletiva, considerando a comunidade de leitores como um todo. Não existem instrumentos específicos elaborados exclusivamente para medir a competência literária, mas há procedimentos que orientam os processos avaliativos de forma coerente com os princípios do letramento literário.

No quadro 3, apresentamos as aproximações e distanciamentos entre os paradigmas da formação do leitor e do letramento literário:

Quadro 3 – Paradigmas da Formação do leitor e do Letramento literário: aproximações e distanciamentos.

Elemento	Formação do Leitor	Letramento Literário	Aproximações e Distanciamentos
Concepção de Literatura	Textos impressos, ficcionais e poéticos	Linguagem que se apresenta como repertório	FL: um discurso entre outros; LL: linguagem e repertório de textos e práticas.
Valor da Literatura	Caráter formativo da leitura literária	Experiência única, porque humana, de linguagem	Ambos enfatizam a experiência do leitor, porém o LL avança ao vincular essa experiência à constituição simbólica do sujeito e do mundo.
Objetivo do ensino	Desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor	Desenvolver a competência literária do aluno	Ambos buscam formar leitores: o FL foca na formação geral do leitor, enquanto o LL foca no desenvolvimento da competência literária.
Conteúdo	Leitura íntima e pessoal, sem qualquer impedimento	Linguagem literária como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias composto por texto, contexto, intertexto.	FL: apenas a leitura; LL: leitura sistematizada a partir de três instâncias: texto, intertexto e contexto.
Metodologia	A leitura literária como prática.	Manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência literárias pelos alunos	Ambos valorizam a interação com o texto literário, mas o LL estrutura um percurso didático com etapas pedagógicas claramente definidas.
Papel do professor	Agir como mediador-animador da leitura	Constituir uma comunidade de leitores em sala de aula	Em ambos é o de mediador e incentivador da leitura, porém no LL há maior ênfase na atuação como planejador, guia da experiência literária e formador de uma comunidade de leitores.
Papel do aluno	Praticar a leitura dos textos literários	Agente do processo pedagógico.	Protagonista do processo em ambos, mas o LL exige maior sistematicidade e protagonismo, com foco na construção da competência literária.
Papel da escola	Garantir o acesso às obras e o tempo para fruição	Garantir espaço próprio e condições adequadas para o ensino de Literatura	FL: exerce papel formativo; LL defende sua responsabilidade em garantir um espaço contínuo para o ensino da Literatura em todos os níveis da educação básica.
Lugar disciplinar	Suplemento do ensino da escrita	Reconhecimento da especificidade do	FL concentra-se nos anos iniciais do ensino

Elemento	Formação do Leitor	Letramento Literário	Aproximações e Distanciamentos
		letramento literário como modo de ensinar Literatura na escola	fundamental, enquanto o LL propõe uma atuação integrada ao longo de toda a escolaridade, sem distinções rígidas entre níveis.
Seleção de textos	Textos próximos do aluno	Textos significativos para a experiência literária do aluno e da turma	ambos priorizam a diversidade e a adequação ao perfil dos alunos, mas o LL orienta essa seleção para a ampliação progressiva do repertório literário.
Material de ensino	O livro literário	Objetos textuais variados	LL amplia as possibilidades, incorporando diferentes mídias e formatos textuais.
Atividades de sala de aula	Técnicas ou dinâmicas de animação da leitura	Práticas de leitura, produção e compartilhamento dos textos literários	ambos valorizam a leitura e o envolvimento dos alunos, mas o LL propõe sequências estruturadas e práticas diversificadas, como círculos de leitura, leitura cumulativa e leitura compartilhada.
Avaliação	Registro da leitura realizada	Avaliação dos níveis de competência literária dos alunos e da turma	FL prioriza o acompanhamento do envolvimento e do gosto pela leitura; LL adota uma avaliação formativa, centrada na análise processual e na produção de registros concretos que evidenciem o desenvolvimento da competência literária dos alunos e da comunidade de leitores.

Fonte: Cosson, 2020. Elaboração da autora.

Nesta tese, os paradigmas do ensino de Literatura constituem o norte teórico que orienta a análise das práticas docentes nas aulas de Literatura. A partir da sistematização proposta por Cosson (2020), buscamos compreender de que forma essas práticas se materializam no cotidiano escolar, considerando as concepções, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os processos avaliativos adotados pelos professores.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese dos principais elementos que

caracterizam cada um dos paradigmas aqui estudados, com o objetivo de evidenciar suas especificidades e diferenças. A teoria dos paradigmas, portanto, é o principal referencial analítico utilizado para interpretar os dados da pesquisa e fundamentar as respostas à pergunta de pesquisa que orienta este estudo.

Quadro 4 – Paradigmas do ensino de Literatura.

Paradigma/ Questões pedagógicas e literárias	Moral- gramatical	Histórico- nacional	Analítico- textual	Social- identitário	Formação do leitor	Letramento literário
Concepção de Literatura	Corpo de obras tradicionais	Conjunto de obras que representam a nação ao longo da história.	Obra esteticamente elaborada	Produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades	textos impressos ficcionais e poéticos	linguagem que se apresenta como repertório
Valor da Literatura	Função civilizatória	Identidade cultural da nação.	Fruição estética.	espaço de representação social, desvelamento crítico e combate político	caráter formativo da leitura literária	Experiência única, porque humana, de linguagem
Objetivo do ensino de Literatura	Ensinar a língua e formar moralmente	Conscientizar o aluno da sua nacionalidade	desenvolver a consciência estética do aluno	desenvolver a consciência ético-política do aluno	desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo	Desenvolver a competência literária do aluno
Conteúdo	Textos literários como material de leitura, exemplos da língua culta e modelos para a escrita	ProtoLiteratura História da Literatura/ períodos literários	Análise da qualidade literária da obra.	análise da representação social presente na obra.	leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimento	Linguagem literária como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias (texto, contexto, intertexto)
Metodologia	Análise, comentário. memória	Transmissão de informações	Análise como modelagem e identificação	Reflexão colaborativa sobre questões sociais.	a leitura literária como prática	Manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência literária pelos alunos
Papel do professor	Transmitir os conhecimentos que possui	informar o aluno sobre a história da Literatura.	Ser um leitor tecnicamente especializado	conduzir e mediar a discussão do texto	Agir como mediador (animador) da leitura	Constituir uma comunidade de leitores em sala de aula

Paradigma/ Questões pedagógicas e literárias	Moral- gramatical	Histórico- nacional	Analítico- textual	Social- identitário	Formação do leitor	Letramento literário
Papel do aluno	Reverenciar os textos	memorizar dados sobre obras, autores e estilos de época	Leitor aprendiz	aderir às temáticas e à análise crítica proposta pelo professor	praticar a leitura dos textos literários	Agente do processo pedagógico
Papel da escola	Guardiã da Literatura	confirmação da identidade nacional por meio da Literatura	Garantir o acesso e a fruição das obras de qualidade estética	Formação do aluno como cidadão	garantir o acesso às obras e o tempo para a fruição	Garantir espaço próprio e condições adequadas para o ensino da Literatura
Lugar disciplinar da Literatura na grade curricular	Base da formação escolar, faz parte de ensinar a ler e a escrever	Componente curricular próprio no ensino secundário (início do séc. XX)	Disciplina à parte no Ensino Médio	lugar próprio para o ensino da Literatura, separado da língua portuguesa e próximo da história, da filosofia e da sociologia	suplemento do ensino da escrita	Reconhecimen to da especificidade do letramento literário como modo de ensinar Literatura na escola
Seleção de textos	Previamente determinada	obras canônicas	Textos avalizados pela crítica	tarefa de exclusiva responsabili dade do professor	textos próximos do aluno	Textos significativos para a experiência literária do aluno e da turma
Material de ensino	Seleção de textos	livros de leitura, livros seriados, antologias, manuais escolares, manual de história da Literatura	Textos curtos que permitem a leitura de uma só vez e no limite de uma aula	obras 'literárias' e manifestaçõe s culturais diversas	o livro literário	Objetos textuais variados
Atividades de sala de aula	Oralização, comentário, análise e composição	Pragmática do ensino da Literatura e da história literária	Análise do texto	a discussão como procediment o didático preferencial	técnicas ou dinâmicas de animação da leitura	Práticas de leitura, produção e compartilhame nto dos textos literários

Paradigma/ Questões pedagógicas e literárias	Moral- gramatical	Histórico- nacional	Analítico- textual	Social- identitário	Formação do leitor	Letramento literário
Avaliação	Um dia excepcional para reprodução	Testes: confirmação das informações dos manuais didáticos	Identificação de categorias analíticas/en- saio crítico	formalidade escolar/ênfas e no processo	registro da leitura realizada	Avaliação dos níveis de competência literária dos alunos e da turma

Fonte: Cosson, 2020. Elaboração da autora.

Finalizando esta seção, destacamos que a análise dos paradigmas do ensino de Literatura apresentada até aqui permitiu estabelecer um quadro teórico de referência para a leitura das práticas docentes observadas na pesquisa. A identificação das concepções, dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação características de cada paradigma nos oferece subsídios para interpretar como os professores organizam o ensino da Literatura e como essas escolhas influenciam a formação dos estudantes enquanto leitores.

1.3 Os modos de ler literariamente e o compromisso com a formação do Leitor Literário

Nesta seção, abordaremos os modos de ler literariamente, bem como as estratégias metodológicas que caracterizam o paradigma do letramento literário. Entendemos que vivenciar a leitura literária na escola exige a implementação de práticas que favoreçam a construção de sentidos pelos alunos, por meio da mobilização de diferentes modos de leitura. Annie Rouxel (2013), ao discutir os aspectos metodológicos do ensino de Literatura, destaca que a organização das práticas pedagógicas deve partir de uma definição clara da finalidade desse ensino, que é a formação de um sujeito leitor capaz de agir de forma autônoma, responsável e crítica no processo de leitura. Essa formação, segundo a autora, depende da articulação de três componentes principais: a atividade do aluno enquanto sujeito leitor inserido em uma comunidade interpretativa formada pela turma; os textos e obras que constituem o conteúdo da Literatura ensinada; e a ação do professor, cuja atuação didática e pedagógica assume papel determinante no processo formativo.

Ainda de acordo com Rouxel (2013), o desenvolvimento da leitura literária requer que o professor privilegie a escolha de obras cuja compreensão não seja imediata. Segundo a autora, a leitura desses textos mais desafiadores favorece a ativação de processos interpretativos conscientes e inconscientes, estimulando a construção de sentidos mais elaborados por parte dos alunos. Esse entendimento reforça a importância de práticas que promovam o letramento literário, pois são essas práticas que possibilitam aos estudantes enfrentarem textos com diferentes níveis de complexidade, desenvolvendo gradualmente a competência literária necessária para lidar com as especificidades da linguagem literária.

Garantir aos alunos o acesso a obras literárias de diferentes níveis de complexidade, como destaca Rezende (2009), é um direito formativo que não pode ser negligenciado pela escola. Ao limitar as experiências de leitura a textos simples e de fácil compreensão, a escola restringe o desenvolvimento de competências interpretativas essenciais à formação do leitor literário. Nesse sentido, o paradigma do letramento literário apresenta-se como um referencial teórico e metodológico que oferece aos professores ferramentas para planejar práticas pedagógicas que desenvolvam a competência literária dos estudantes.

Na leitura de textos literários, o leitor é chamado a mobilizar, simultaneamente, capacidades emocionais e racionais (Paulino, 1999). A organização formal desses textos, ao romper com os padrões usuais da comunicação cotidiana, provoca um efeito de estranhamento e surpresa, o que implica a necessidade de reconhecimento de estruturas próprias da linguagem literária. Conhecer os padrões específicos que organizam os textos literários é fundamental, pois eles constituem parte do repertório necessário à interpretação. Além disso, o contato com a pluralidade de sentidos e com a ambiguidade das obras literárias provoca uma constante reconfiguração dos saberes prévios do leitor. Também Compagnon (2009, p. 52) afirma que “a Literatura é um exercício de pensamento e a leitura, uma experimentação dos possíveis”. Essa constatação reforça a necessidade de se desenvolver o letramento literário no contexto escolar. É por meio das práticas específicas da leitura literária, e não por meio da leitura meramente informativa, que os alunos têm a oportunidade de adquirir os instrumentos necessários para compreender e articular com proficiência os sentidos produzidos pelos textos.

Essas reflexões nos remetem ao conceito de letramento literário, construído por Paulino e Cosson (2009, p. 67): *o processo de apropriação da Literatura enquanto*

construção literária de sentidos. Cosson (2021b) detalha que essa concepção vai além da simples exposição a textos canônicos:

O que é fundamental para essa aprendizagem sociocultural é que essas obras sejam lidas de maneira literária, daí a reivindicação que fazemos da apropriação literária da Literatura - o que implica considerar tanto os textos quanto os repertórios de leitura, como base da definição e prática do letramento literário. (Cosson, 2021b, p.86)

Esse conceito se diferencia radicalmente de abordagens tradicionais por três aspectos principais: desloca o foco dos *textos* (o que se lê) para os *modos de leitura* (como se lê); supera a dicotomia entre leitura informativa e leitura literária; e reconhece o caráter social e cultural das práticas literárias (Cosson, 2021b).

A distinção entre “leitura de obras literárias” e “leitura literária de textos literários” possui implicações profundas para a prática pedagógica, fundamentais para compreendermos o processo de formação do leitor e para refletirmos sobre o papel da escola na formação de leitores críticos. Cosson (2021b, p. 81) diferencia claramente esses dois processos ao afirmar que a escola precisa definir “se o seu trabalho consiste em formar leitores ou formar leitores literários”. A formação de leitores, conforme o autor, está associada ao desenvolvimento da capacidade geral de decifrar e compreender os signos da escrita, fazendo uso deles em variados contextos.

Nesta perspectiva, os textos literários funcionam inicialmente como “um meio de incentivo para a aprendizagem da escrita” e, posteriormente, como “um reforço para manter e ampliar o contato com a escrita”. Trata-se, portanto, de uma abordagem instrumental da Literatura, focada no desenvolvimento de habilidades básicas de leitura e na formação do hábito de ler (Cosson, 2021, p. 82). Em contraste, a formação de leitores literários implica um processo mais complexo e especializado. A abordagem considera que “a leitura literária é um modo específico de ler (concepção mais forte) ou que exige uma determinada postura frente ao texto literário (concepção mais fraca)”. O autor destaca que formar leitores literários envolve o desenvolvimento de competências específicas que permitam ao leitor reconhecer e interagir com a literariedade dos textos, indo além da mera decodificação ou do entretenimento (Cosson, 2021, p. 82).

Tomando a leitura não apenas como prática escolar, mas como forma de apropriação simbólica do mundo, Cosson argumenta que ler “consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo que travamos com o passado, enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinadas comunidades de leitores” (Cosson, 2014, p. 36).

Dessa forma, o autor concebe a leitura como um diálogo dinâmico mediado pela interação entre quatro elementos estruturantes (o autor, o leitor, o texto e o contexto) e três objetos (o texto, o contexto e o intertexto). Essa relação dialógica não é linear, mas um processo contínuo de construção de sentidos, em que cada elemento influencia e é influenciado pelos demais.

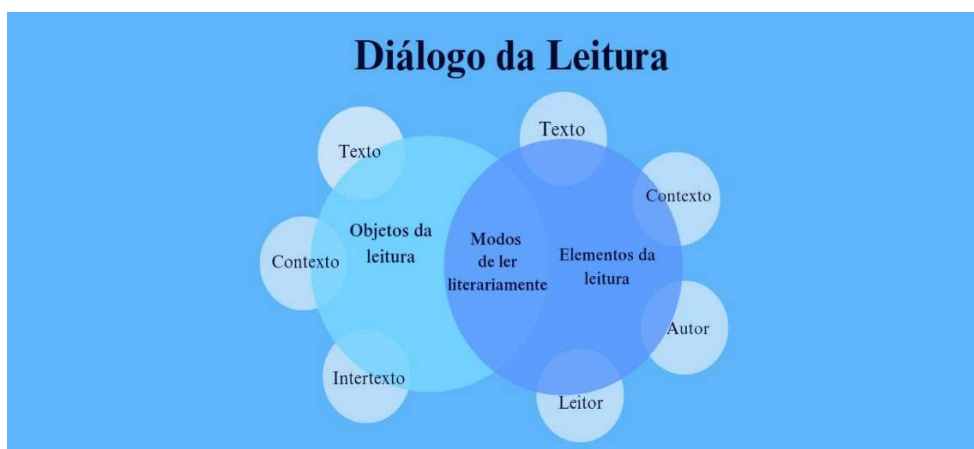
A presença de práticas de leituras literárias na escola tem sido reconhecida como fundamental para a formação de leitores capazes de interagir criticamente com os textos e com o mundo social. Nesse sentido, Soares (1999, p. 47) defende que “a escolarização adequada da Literatura é aquela que conduz eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”. Tal perspectiva enfatiza que a escola deve proporcionar experiências que articulem a leitura literária com as práticas sociais de leitura, orientando-se por um projeto formativo claro quanto ao perfil de leitor desejado.

A partir dessa compreensão, torna-se imprescindível considerar os elementos constitutivos do circuito da leitura literária. Cosson (2014, p. 41) afirma que “ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho”. Essa abordagem ressalta a dimensão dialógica da leitura, que implica ouvir o autor, compreender o texto e compartilhar os sentidos construídos socialmente. Cosson ainda destaca que a leitura se inicia com uma pergunta feita pelo leitor ao texto, seja ela motivada pela busca de entretenimento, emoção, conforto ou qualquer outro objetivo.

Além dos quatro elementos que compõem o circuito da leitura (autor, texto, leitor e contexto), o autor apresenta os três objetos da leitura literária: o texto, o contexto e o intertexto. Segundo o autor, “quando leio um texto, sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor”. A noção de texto, por exemplo, deixou de estar restrita ao suporte físico da palavra escrita e passou a abranger múltiplas formas de configuração de signos (Cosson, 2014, p. 51-52). Quanto ao contexto, o autor define como tudo aquilo que o texto traz consigo, que vai desde as informações do mundo até as condições culturais, sociais e históricas que influenciam a produção e a recepção das obras. O intertexto, por sua vez, revela não apenas os textos que estão entretecidos no texto lido, mas também as relações entre os elementos e objetos da leitura. Assim, a leitura literária, concebida como um processo dialógico, envolve autor, leitor, texto e contexto, cujos

objetos são o texto, o contexto e o intertexto. Esse diálogo, expresso pela figura 3, dá origem a diferentes modos de leitura literária.

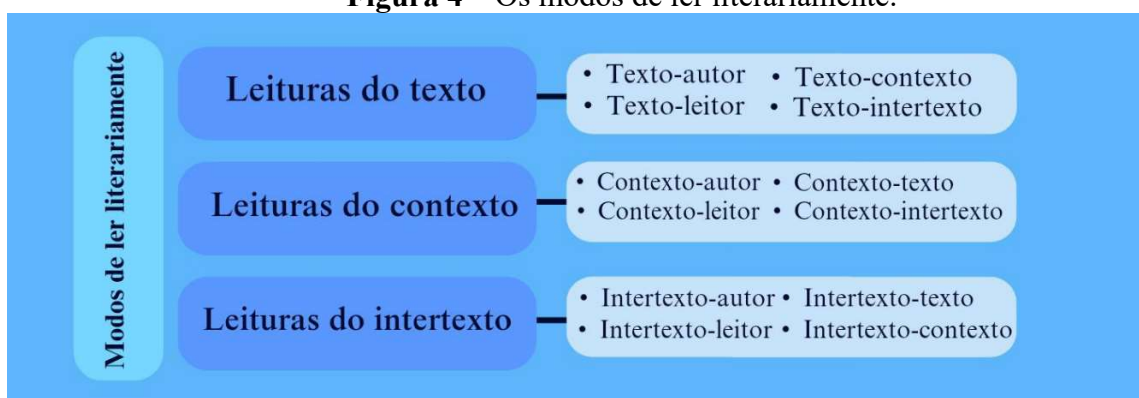
Figura 3 – Diálogo da leitura.



Fonte: Cosson, 2014. Elaboração da autora.

Cosson (2014) ressalta que o processo de definição dos modos de ler literariamente, tanto na escola quanto em outros contextos, inicia-se com uma pergunta central: o que está sendo lido quando se lê um texto literário? A resposta a essa questão envolve a consideração dos quatro elementos que estruturam o circuito da leitura: leitor, autor, texto e contexto; relacionados aos três objetos da leitura: o texto, o contexto e o intertexto. Cada vez que um desses objetos é analisado a partir de um dos elementos, forma-se um modo específico de leitura literária. Assim, para cada um dos três objetos, existem quatro modos de leitura, totalizando doze modos distintos de leitura literária, que serão apresentados na figura 4.

Figura 4 – Os modos de ler literariamente.



Fonte: Cosson, 2014. Elaboração da autora.

1.3.1. As Leituras do Contexto

A leitura do contexto, conforme Cosson (2014), pode ser realizada por meio de quatro modos distintos, cada um centrado em uma forma específica de relação entre o texto literário e os elementos de leitura empregados. A seguir, serão detalhados cada um desses modos.

O primeiro modo é o contexto-autor. Esse tipo de leitura estabelece uma relação direta entre a obra e a vida do escritor. O objetivo é identificar vínculos entre os acontecimentos biográficos do autor e os elementos presentes na obra literária. A leitura do contexto-autor não separa o escritor de sua produção, entendendo que há laços entre eles que enriquecem o entendimento da obra.

O segundo modo de leitura é o contexto-leitor. Nesse caso, a leitura se desenvolve a partir de conexões estabelecidas entre o conteúdo da obra e a vivência pessoal do leitor. O leitor procura reconhecer na obra situações semelhantes às que vivenciou, aproximando-se emocionalmente do texto por meio dessas experiências compartilhadas. Esse tipo de leitura pode se manifestar de maneira simples, como a emoção provocada por uma música, ou de forma mais elaborada, como um aprofundamento da própria história de vida por meio da leitura.

O terceiro modo é o contexto-texto. Nesse caso, o leitor busca na obra literária elementos que confirmem conhecimentos, expectativas ou preferências já existentes. Esse tipo de leitura é frequentemente associado a temas específicos ou gêneros literários previamente conhecidos e apreciados pelo leitor. Quando o conhecimento prévio é utilizado como ponto de partida para uma leitura mais aprofundada, o contexto-texto pode favorecer uma compreensão mais ampla das múltiplas camadas de sentido da obra, indo além da confirmação de expectativas.

O quarto e último modo é o contexto-intertexto. Essa leitura considera a obra literária como um documento que permite conhecer ou discutir aspectos da sociedade ou de um campo específico do saber. É uma prática comum no ambiente escolar, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e até mesmo na universidade.

A principal contribuição desses modos de leitura, ressalta Cosson (2014), é a possibilidade de estabelecer, por meio do contexto, um espaço de interação entre o leitor e a obra, espaço importante na construção de sentidos do texto literário. O quadro 5 apresenta as principais características das leituras do contexto.

Quadro 5 – As leituras do contexto.

LEITURAS DO CONTEXTO	MODO DE LER QUE
Contexto-autor	Busca relacionar a obra literária com a vida do autor, compreendendo que há laços que potencializam o sentido da obra.
Contexto-leitor	Toma a conexão pessoal percebida pelo leitor como um ponto de partida para delinear um ou outro modo de ver e compreender aquela experiência recriada na obra.
Contexto-texto	Procura no texto o que é dado pelo contexto já conhecido (temática, estilo ou gênero). O conhecimento do contexto repetido pode contribuir positivamente para se compreender como uma das muitas possibilidades de um tema ou gênero se concretizou naquela obra.
Contexto-intertexto	Objetiva ler a obra como um documento. A obra é um meio para se conhecer ou discutir questões da sociedade ou de algum saber específico que ela encena.

Fonte: Cosson, 2014. Elaboração da autora.

1.3.2. As Leituras do Texto

O primeiro modo das leituras do texto é o texto-autor. Essa leitura é direcionada à identificação do estilo do autor, observando as marcas que garantem a identidade na escrita. O modo de ler texto-autor consiste, portanto, em uma demarcação daquilo que caracteriza a escritura de um determinado autor, assegurando sua singularidade no campo literário.

O segundo é o texto-leitor. Nesse caso, a atenção do leitor se volta para a trama, para as imagens sensoriais e para os efeitos que a obra provoca. Trata-se de uma leitura que busca gerar impacto emocional. Essa modalidade de leitura é comumente associada ao entretenimento. No entanto, o texto-leitor é compreendido como uma configuração de mundo, fazendo com que a leitura seja um processo de descoberta desse mundo. Por esse motivo, constitui-se em um dos momentos essenciais de encontro entre a obra e o leitor.

O terceiro modo é o texto-contexto. Essa leitura dedica-se à materialidade da obra, considerando aspectos como o tipo de papel, o projeto editorial e os paratextos. O objetivo é analisar os diferentes elementos que compõem a edição de uma obra literária. O modo texto-contexto permite observar as transformações que ocorrem nas várias formas de existência material da obra ao longo de sua trajetória editorial.

O quarto modo de leitura é o texto-intertexto. Esse tipo de leitura concentra-se na linguagem literária da obra, observando como os recursos linguísticos são organizados para a construção de sentidos. O interesse central é compreender de que modo os elementos formais da linguagem, os recursos intertextuais e a estrutura hipertextual são utilizados na elaboração da obra.

Embora todos esses modos de leitura do texto apresentem potencial para a produção de análises significativas, existe sempre o risco de que o foco excessivo nos detalhes comprometa a percepção da obra como uma unidade de sentido. A análise pode, assim, concentrar-se nas partes isoladas, sem alcançar o significado global da obra. O principal benefício dessas modalidades de leitura é o exercício rigoroso de análise textual que o leitor realiza, exigindo manipulação criteriosa do texto em suas diversas dimensões e um controle atento do olhar interpretativo responsável por construir os sentidos da obra. A seguir, o quadro 6 apresenta as principais características das leituras do texto.

Quadro 6 – As leituras do texto.

LEITURAS DO TEXTO	MODO DE LER QUE
Texto-autor	Constrói uma demarcação do que é próprio da escritura do autor, aquilo que garante sua identidade.
Texto-leitor	Tem o texto como uma configuração de mundo, e a leitura é o desenvolvimento desse mundo. É um dos encontros essenciais entre obra e leitor.
Texto-contexto	Analisa a materialidade da obra (aspectos como papel, projeto editorial, capa) ou a relação complementar entre texto verbal e visual para determinar como esse diálogo produz a obra.
Texto-intertexto	Volta-se para a língua literária da obra, como ela organiza os recursos estilísticos da linguagem para construir seus sentidos.

Fonte: Cosson, 2014, Elaboração da autora.

1.3.3. As Leituras do Intertexto

A leitura do intertexto pode ser realizada por meio de quatro modos distintos, cada um deles centrado em uma relação específica entre a obra literária e outros textos. O primeiro modo é o intertexto-autor. Nesse caso, o foco da leitura está na biografia intelectual do autor e em sua formação cultural. O leitor busca reconhecer as influências e os vestígios das leituras realizadas pelo escritor ao longo de sua trajetória, percebendo como essas experiências com outros textos contribuíram para a elaboração da obra em questão.

O segundo modo de leitura é o intertexto-texto. Nessa abordagem, a atenção do leitor se volta para as referências explícitas a outros textos presentes na obra analisada. O procedimento não consiste apenas na identificação de trechos incorporados de outras obras, mas sim na análise de como essas referências foram selecionadas e integradas ao novo texto.

O terceiro modo é o intertexto-leitor. Esse tipo de leitura é conduzido a partir da experiência prévia de leitura do próprio leitor. O leitor estabelece conexões entre a obra em análise e outros textos com os quais teve contato anteriormente. O objetivo desse

modo de leitura é promover um diálogo entre obras que, a princípio, poderiam parecer distantes ou sem ligação evidente, tomando como referência a trajetória de leitura de um indivíduo ou de uma comunidade de leitores.

O quarto modo de leitura é o intertexto-contexto. Aqui, a análise volta-se para os arranjos de gêneros e estilos presentes na obra. O leitor observa como os elementos característicos de determinados gêneros e estilos literários se concretizam no texto específico. O objetivo é compreender os sentidos que a obra constrói em diálogo com o gênero ou estilo ao qual pode ser relacionada.

Apesar do potencial analítico desses modos de leitura do intertexto, ressalta o autor, há riscos a serem considerados. Um deles é o excesso de referências, que pode transformar a análise em uma simples reunião de citações desarticuladas, criando uma leitura fragmentada da obra. Outro risco é a identificação inadequada dos textos que dialogam com a obra analisada, o que pode resultar no apagamento de aspectos relevantes do trabalho intertextual. Além disso, há a possibilidade de subordinar a obra a um texto anterior, tratando-a como mera imitação. No entanto, esses riscos são contrabalançados pela riqueza interpretativa proporcionada pelas leituras do intertexto, pois elas evidenciam a inserção da obra na cultura textual e revelam os múltiplos vínculos que compõem e transformam os sentidos dos textos, da vida e do mundo. A seguir, o quadro 7 apresenta as principais características das leituras do intertexto.

Quadro 7 – As leituras do intertexto.

LEITURAS DO INTERTEXTO	MODO DE LER QUE
Intertexto-autor	Relaciona-se ao investimento que o leitor faz na biografia intelectual do escritor e sua formação cultural, no rastro sutil que as leituras de outros textos deixaram na elaboração de sua obra. O leitor busca identificar como o autor dialoga com uma série específica de textos aos quais sua obra se integra.
Intertexto-leitor	Aproxima a obra lida de outros textos a partir da história de leitura do leitor. Essa aproximação é tão produtiva quanto maior for o cabedal de leituras do leitor que deve demonstrar como os laços são estabelecidos.
Intertexto-texto	Identifica as referências a outros textos que compõem a tessitura da obra. O leitor estabelece a conexão entre dois ou mais textos para reforçar, rever ou acrescentar novos sentidos.
Intertexto-contexto	Verifica os sentidos de uma obra pelo seu encaixe na moldura do gênero ou do estilo, configurando-o como uma atualização de suas possibilidades, por meio de um diálogo com o gênero ou estilo no qual pode ser inserida.

Fonte: Cosson, 2014. Elaboração da autora.

Concluimos, assim, este capítulo reafirmando a compreensão de que a leitura literária necessita ser efetivamente ensinada na escola. Nesse contexto, os modos de ler

literariamente constituem uma categorização relevante para orientar o trabalho docente. Importa ressaltar que essa categorização não possui caráter prescritivo, tampouco estabelece um roteiro fixo a ser seguido. Sua finalidade é fornecer aos professores subsídios que possibilitem a realização de práticas de leitura literária mais conscientes e fundamentadas, permitindo que o docente compreenda com clareza quais são os procedimentos, intencionalidades e objetivos que norteiam suas escolhas em sala de aula.

O objetivo central dessa sistematização é ampliar e aprofundar as práticas de leitura, contribuindo para a constituição de uma comunidade de leitores. Essa comunidade, no contexto de nosso estudo, não se restringe à sala de aula, mas é compreendida como um espaço mais amplo, representado pela escola como um todo. É nesse locus institucional que se desenvolvem as práticas de leitura que aqui foram analisadas e apresentadas.

Ao longo deste capítulo, registramos panoramicamente a trajetória do ensino da Literatura no sistema de educação formal brasileiro, com destaque para as disposições normativas mais recentes, e discutimos os diferentes paradigmas que atravessam a prática cotidiana das aulas de Literatura, abordando tanto os paradigmas tradicionais quanto os paradigmas contemporâneos, ressaltando o paradigma do letramento literário como aquele que, de maneira mais efetiva, busca desenvolver a competência literária dos alunos e promover a formação de uma comunidade de leitores.

Além disso, apresentamos mecanismos que permitem a efetivação de práticas de leitura literária e detalhamos os modos de ler literariamente como estratégias que podem ser implementadas no espaço escolar. A partir dessas reflexões, avançaremos, no próximo capítulo, para a análise da estrutura da educação profissional no Brasil, com foco nos Institutos Federais, além de apresentar as principais teorias de currículo que norteiam a análise precípua desta tese: identificar o lugar do ensino de Literatura nos Institutos Federais.

CAPÍTULO 2 – ENTENDENDO A TESSITURA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ORIGENS E CURRÍCULO

Iniciamos este capítulo com Paulo Freire (1996, p. 40) afirmando: “Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente”. Essas palavras nos remetem à reflexão sobre o papel da formação profissional ao longo da história brasileira, especialmente no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Isso porque os princípios que orientam a EPT estão pautados na formação humana integral, buscando articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, com o propósito de proporcionar aos estudantes uma atuação cidadã, crítica e consciente de seu papel social.

Neste capítulo, será apresentada a evolução da educação profissional no Brasil, desde a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices e dos Patronatos Agrícolas até a constituição dos Institutos Federais. A análise buscará evidenciar os marcos históricos e institucionais que caracterizam a trajetória da educação profissional brasileira, destacando os contextos políticos e educacionais que influenciaram sua configuração atual.

Além da abordagem histórica, o capítulo também se dedicará à discussão conceitual sobre currículo. Nesse sentido, será detalhado o modelo teórico desenvolvido por Sacristán (2017), que compreende o currículo a partir de diferentes níveis: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos docentes, o currículo em ação e o currículo avaliado pelos atores envolvidos no processo educativo.

O capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção apresenta a evolução histórica da educação profissional no Brasil, desde sua origem até a institucionalização dos Institutos Federais; a segunda seção trata da caracterização dos Institutos Federais, com ênfase na compreensão de sua estrutura institucional e de sua função social. A terceira seção aborda as principais teorias do currículo, com o objetivo de contextualizar conceitualmente as discussões sobre a organização curricular e detalha a teoria de Sacristán (2017), apresentando os diferentes níveis de currículo que servirão como base para a análise das práticas de ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados da Rede Federal.

2.1 Educação Profissional Brasileira: das Escolas de Aprendizizes Artífices à formação para a cidadania

A gênese da educação em artes e ofícios no Brasil se dá, segundo Manfredi (2016), com as práticas de aprendizagem realizadas nas comunidades indígenas existentes no Brasil à época da chegada dos portugueses. As práticas cotidianas de socialização e convivência dentro das comunidades indígenas se fundiam com as práticas educativas e o preparo para o trabalho. Os mais velhos faziam, ensinavam e os mais jovens observavam, repetiam e aprendiam a caçar, a coletar, a pescar, a plantar, a construir casas, a produzir medicamentos.

Nos dois primeiros séculos do período colonial, a base econômica brasileira era a agricultura canavieira de *plantation*, com mão de obra predominantemente escravizada. Nesse período, as práticas educativas de formação profissional se davam no e para o trabalho. Os primeiros núcleos de formação profissional se estruturaram nos colégios e residências jesuítas, com o objetivo de formar artesãos e demais ofícios, as chamadas escolas-oficinas.

No século XVIII, ainda conforme Manfredi (2016), com a abertura de manufaturas têxteis e metalúrgicas para a fabricação de ferraduras e instrumentos de trabalho para a mineração, o modelo de ensino de uma profissão tinha como base os moldes da metrópole: as irmandades, consideradas organizações embandeiradas; e as escolas de ofícios de mestres, organizações não embandeiradas. As primeiras estabeleciam as normas segundo as quais o ensino deveria ser pautado: cada mestre deveria ter no máximo dois menores como trabalhadores aprendizes devidamente registrados na mesa da irmandade. Ao fim de quatro anos de trabalho, o aprendiz recebia uma certidão que permitiria ao então novo oficial requerer avaliação para regularização do ofício.

No início do século XIX, continua Manfredi (2016), com a transferência da Corte portuguesa, a estruturação do aparelho educacional escolar com vistas à formação profissional teve seu início oficial no Brasil. As primeiras instituições públicas fundadas foram, entretanto, as de ensino superior, cujo objetivo era formar quadro qualificado para ocupar funções no Exército e na administração estatal. Os demais níveis de ensino eram destinados à formação propedêutica preparatória à universidade. Alguns poucos estabelecimentos ofertavam o ensino secundário, cujo elemento norteador era o Colégio Pedro II. Em paralelo, nesse período, o ensino direcionado à formação da força de trabalho ligada à preparação para os ofícios manufatureiros foi organizado por iniciativa

tanto de grupos da sociedade civil (organizações filantrópicas e/ou religiosas) quanto do Estado (por meio dos presidentes das províncias) ou pela junção de ambos os grupos com o apoio financeiro do Estado.

A educação profissional, então, era ofertada pelas casas de educandos artífices e pelos Liceus de artes e ofícios. As primeiras foram fundadas entre 1840 e 1865, uma em cada capital provincial, com a função de oferecer formação para os ofícios vigentes no âmbito militar a crianças e jovens que viviam em regime de mendicância (chamados órfãos e desvalidos). Essas casas eram mantidas integralmente pelo Estado e eram mais consideradas obras de caridade que de instrução pública. Os Liceus de artes e ofícios foram criados a partir de 1858 por grupos da sociedade civil e eram mantidos por doações de benfeitores e/ou subsídios estatais. Ofereciam formação para os ofícios manufatureiros aos pobres e desafortunados, com acesso livre a quem desejasse, excetuando os escravizados. Também eram responsáveis pela difusão do ensino primário. Entre 1858 e 1886, foram criadas seis unidades nas principais províncias do Brasil. Durante o período republicano, esse número foi expandido, tornando os Liceus a base para a criação de uma rede nacional de escolas profissionalizantes (Caires; Oliveira, 2016; Manfredi, 2016).

Com a extinção da escravidão, o crescimento das atividades industriais no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX, a demanda por formação profissional para a execução do novo universo de trabalho passou a ser uma realidade. Assim, vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a Educação Profissional brasileira é oficialmente institucionalizada em 1909, pelo Presidente Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro, que cria 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, nas capitais dos estados e em Campos (terra natal do presidente). Em 1918, também sob a tutela do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio são criados os Patronatos Agrícolas, por meio da Lei nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, formando chefes de cultura, administradores e capatazes (Moura, 2007; Menezes e Oliveira, 2020; Brasil, 1909; Brasil, 1918).

A Educação Profissional passa a ser tutelada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, e, pouco tempo depois, a Constituição Federal de 1937 estabelece que as indústrias e sindicatos também deverão criar escolas de aprendizagem a serem direcionadas aos filhos dos operários e de seus associados. Surgiriam, então aquelas que hoje são as escolas do Sistema S, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comercial (SENAC), incumbidas de dividirem com o estado a responsabilidade pela formação profissional dos ainda oficialmente considerados

desvalidos da sorte. Em 1938, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio cria a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), responsável por uniformizar, administrar e fiscalizar as escolas de ensino agrícola (Garcia, 2000, Koller, 2003; Caires; Oliveira, 2016).

Por meio da Reforma Capanema, entre 1942 e 1946, foram instituídas as Leis Orgânicas da Educação Nacional, com decretos que introduziram importantes mudanças no âmbito da educação. Na Educação Profissional, tanto o ensino agrícola (ainda vinculado ao Ministério da Agricultura) quanto as escolas industriais e técnicas foram oficializados e o ensino profissional (normal, industrial, comercial e agrícola) passa, então, a conferir o grau de formação médio, equivalente à finalização da Educação Básica. Infelizmente, apesar dessa importante mudança de status, o ensino técnico ainda não conferia acesso à formação superior, realidade possível apenas àqueles que cursassem o curso colegial, persistindo a dualidade e a explícita segregação entre a formação ofertada aos trabalhadores e às classes dominantes (Moura, 2007; Menezes e Oliveira, 2020, Caires; Oliveira, 2016).

Em 1959, com a aceleração da industrialização, sobretudo da indústria automotiva, as escolas industriais e técnicas vinculadas ao Ministério da Educação foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, autarquias independentes com autonomia didática, administrativa, financeira e personalidade jurídica própria. Apenas em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o acesso ao ensino superior foi permitido aos estudantes egressos da Educação Profissional, equiparando-os, ainda que apenas na letra da lei, aos egressos do curso colegial. Seis anos mais tarde, em 1967, o ensino agrícola passa para a tutela do Ministério da Educação (Manfredi, 2016).

Dez anos após a promulgação da LDB/1961, com o Estado mergulhado em um planejamento de crescimento industrial financiado pelo capital estrangeiro, o governo militar lançou mão da formação profissional compulsória no ensino de segundo grau, tornando o ensino técnico obrigatório no Brasil. A Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus (5692/1971) alterou a LDB/1961 e determinou que o ensino de Primeiro Grau de oito anos fosse obrigatório para a faixa etária de sete a catorze anos e o ensino de Segundo Grau, de formação profissional compulsória, com duração entre três ou quatro anos formasse técnicos ou auxiliares técnicos. A nova normatização extinguiu, então, a histórica separação entre ensino propedêutico e ensino técnico no sistema educacional brasileiro (Caires; Oliveira, 2016; Manfredi, 2016).

Apesar de parecer, à primeira vista, alvissareira, a Lei nº.5692/1971 não se efetivou. As escolas estaduais e municipais, com precárias estruturas, sem dispor de laboratórios, equipamentos, com poucos profissionais especializados e carentes de recursos públicos para subsidiar a oferta de educação profissional, não conseguiram implantar a formação adequadamente, restringindo sua oferta a cursos voltados à área comercial, que demandavam mínimas condições, precarizando e banalizando a formação. Já as escolas particulares, tradicionalmente destinadas às camadas mais abastadas da sociedade, realizaram adaptações à função propedêutica, voltada às ciências, letras e artes por meio de brechas na lei, mantendo a tradicional preparação humanística das elites para o acesso ao ensino superior (Moura, 2007).

Previsivelmente, a oferta de formação profissional se materializou com êxito apenas nas Escolas Técnicas e Agrícolas Federais, que dispunham de estrutura de laboratórios e experiência de docentes, consolidando sua atuação na oferta de cursos de formação nas áreas industrial e agropecuária. Além disso, uma nova institucionalidade de oferta de Educação profissional foi criada em 1978, com a Lei nº. 6545, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os primeiros CEFETs, que, além de ministrarem o ensino técnico, passaram a ofertar cursos de nível superior, de extensão e de pós-graduação, com clara ênfase no viés tecnológico (Manfredi, 2016; Brasil, 1978). Diante das dificuldades impostas pela implementação da profissionalização compulsória, em 1982, com a Lei nº. 7044, foi realizada uma alteração na Lei nº. 5692/71, deixando a critério da instituição ofertante de ensino de segundo grau a opção pela “qualificação para o trabalho” ou pela “preparação para o trabalho” (Caires; Oliveira, 2016, p. 86; Manfredi, 2016).

Em 1988, a partir da nova Constituição, os debates acerca da construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foram iniciados por diversos atores sociais, que construíram diferentes projetos com proposições para a reestruturação do ensino médio e profissional, a exemplo da criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que seria composto por todas as Escolas Técnicas federais, estaduais e municipais, além do Sistema S. Durante a tramitação para a aprovação da LDB, foi instituído, em 1994, por meio da Lei nº. 8948, o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, composto por instituições de educação tecnológica vinculadas ao MEC e sistemas de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Como uma das estratégias para a implantação

do Sistema, a Lei nº. 8948/94 definiu a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs (Brasil, 1994).

Promulgada em 1996, a nova LDB estabeleceu que o Ensino Médio poderá preparar para o exercício de profissões técnicas e que a Educação Profissional deverá ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, ou seja, a lei reforça e retoma a dualidade estrutural entre formação profissional e propedêutica, definindo que a educação profissional poderá ou não ser ofertada juntamente com o ensino médio, a depender da escolha da instituição ofertante (Brasil, 1996). Em 1997, por meio do Decreto nº. 2208, a Reforma do Ensino Técnico oficializou a separação entre o ensino médio (que passa a ser unicamente propedêutico) e o ensino profissional, revogando a obrigatoriedade da oferta de ensino profissional integrado, podendo essa oferta se dar de forma subsequente, no caso de estudantes que já concluíram a educação básica; ou concomitante ao ensino médio, situação na qual as duas formações são realizadas ao mesmo tempo, com matrículas e currículos diferentes, na mesma instituição (concomitância interna) ou em instituições diferentes (concomitância externa).

De acordo com Manfredi (2016), pesquisadores brasileiros vinculados à linha Trabalho e Educação, além dos integrantes dos CEFETs, consideraram a reforma como um retrocesso por basear a organização curricular no ensino por competências, atendendo às demandas do mercado e contribuindo para a fragmentação da formação profissional, ao retirar a integralidade da formação, resgatando a dualidade estrutural historicamente presente na educação dirigida às classes populares. Em acréscimo, em 1998, com a Lei nº. 9649, o governo brasileiro restringe a expansão da oferta de educação profissional, condicionando a criação de novas unidades a parcerias com o setor produtivo ou organizações não governamentais, que deveriam se responsabilizar pela gestão e pela manutenção das referidas unidades, retirando do Estado a autonomia para ampliar a educação profissional (Brasil, 1998; Caires e Oliveira, 2016).

No mesmo ano, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, no ano seguinte, por meio da Resolução CNE/CEB 4/99, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPNT), que estabeleceram o currículo fundamentado nas competências gerais para vinte áreas profissionais. Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010, por meio da Lei nº. 10.172, que estabeleceu objetivos e metas a serem atingidos por cada nível de ensino durante sua vigência. No que tange à Educação

Profissional, a meta de ampliação de oferta de vagas estava atrelada a parcerias firmadas com a iniciativa privada (Brasil, 1998a; Caires; Oliveira, 2016; Soares Júnior; Borges, 2021).

Por meio da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o Ministério da Educação promoveu, em 2003, dois Seminários Nacionais que objetivaram discutir e construir propostas para a condução de políticas públicas para o ensino médio e para a educação profissional. Resultou desses intensos debates, o Decreto nº. 5.154, de 2004, que regulamentou a educação profissional e por meio do qual foi reestabelecida a oferta de formação profissional técnica integrada ao ensino médio, porém mantendo a oferta nas modalidades concomitante e subsequente.

O Decreto nº. 5.154/04 determinou a possibilidade de integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio; a organização dos cursos por áreas profissionais e a articulação da educação, trabalho, ciência e tecnologia. O documento foi fruto de mobilização e debates de pesquisadores e professores do campo de educação e trabalho sobre educação politécnica e acerca da necessidade da efetiva superação da dualidade estrutural entre a formação geral e a formação técnica na educação profissional do Brasil (Soares; Borges, 2021, p. 3).

Em 2005, houve a criação do PROEJA, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, envolvendo cursos e programas de formação inicial e continuada, inicialmente desenvolvidos pelos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e posteriormente ampliado para os Sistemas de ensino estaduais e municipais e para o Sistema S (Caires; Oliveira, 2016; Manfredi, 2016).

Nesse mesmo ano, por meio da Lei nº. 11.195/05, alterou-se a Lei que impedia investimentos federais na ampliação da Educação Profissional, permitindo ao Governo Federal implementar o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação profissional e Tecnológica, com a criação de 74.136 novas vagas a serem ofertadas em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de tecnologia, por meio da criação de cinco Escolas Técnicas Federais, quatro Agrotécnicas Federais e 33 Unidades de Ensino descentralizadas dos CEFETs. Ainda em 2005, o CEFET Paraná foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), com o objetivo de ofertar de forma verticalizada cursos de graduação e pós-graduação nas diferentes áreas da Educação Tecnológica (Manfredi, 2016).

Em 2006, foram realizadas Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica que construíram debates que culminaram com a realização da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Como resultado, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que propunha, para a Educação profissional, três propostas: a primeira, a criação dos Institutos Federais; a segunda, a normatização da Educação profissional e tecnológica e a terceira, o estímulo à implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Ainda em consonância com as proposições apresentadas no PDE, foi implantado, em 2008, o catálogo nacional de cursos técnicos, organizado em doze eixos tecnológicos e 185 possibilidades de cursos. Por meio da Lei nº. 11.741/2008, o ensino técnico foi incluído na LDB/1996 e em dezembro desse mesmo ano, foi instituída, com a Lei nº. 11.892, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), fruto do reordenamento das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Caires; Oliveira, 2016).

O quadro a seguir apresenta uma síntese da evolução da educação profissional no Brasil:

Quadro 8 – Educação Profissional no Brasil.

Séculos XVI e XVII	Colégios e residências jesuítas
Século XVIII	Irmandades e escolas de ofícios de mestres
Século XIX	Ensino Superior Casas de educandos artífices Liceu de artes e ofícios
Século XX	1909- Escolas de Aprendizizes Artífices; 1918-Criação dos Patronatos Agrícolas; 1942-1946- Instituição das Leis Orgânicas da Educação Nacional (Reforma Gustavo Capanema) -Criação das Escolas Industriais e Técnicas -Reforma do Ensino Comercial e o Normal, -Criação do SENAI e do SENAC -Promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. 1959-Criação das Escolas Técnicas Federais- A partir das escolas industriais e técnicas; 1961- Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; 1967- Ensino Agrícola é incorporado ao MEC; 1971- Lei Federal nº 5.692/71- profissionalização compulsória no ensino de segundo grau. - Equiparação do ensino técnico ao ensino secundário. 1973-Implantação do sistema escola-fazenda nas escolas agrotécnicas;

	1978- Lei nº 6.545 – Criação dos três primeiros Cefets; 1988- Promulgação da atual Constituição Federal; 1994- Instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica; 1996- Lei Federal nº 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); 1997- Decreto nº 2.208/97- Desvincula a educação profissional do ensino médio. 1998- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio; 1999- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Técnico (Resolução CNE/CEB 4/1999); 2001- Plano Nacional de Educação 2001-2010; 2004- Retorno do Ensino Médio Integrado- Decreto 5154/2004; 2005- Início da Expansão da Rede Federal de Educação; 2008- Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2012- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica- Nível Médio (Resolução CNE/CEB 6/2012); 2021- Novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica- NM (Resolução CNE/CO nº1/2021).
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Manfredi, 2017; Quevedo, 2011; Souza; Medeiros Neta, 2021; Menezes e Oliveira, 2020; Brasil, 2021. Elaboração da Autora.

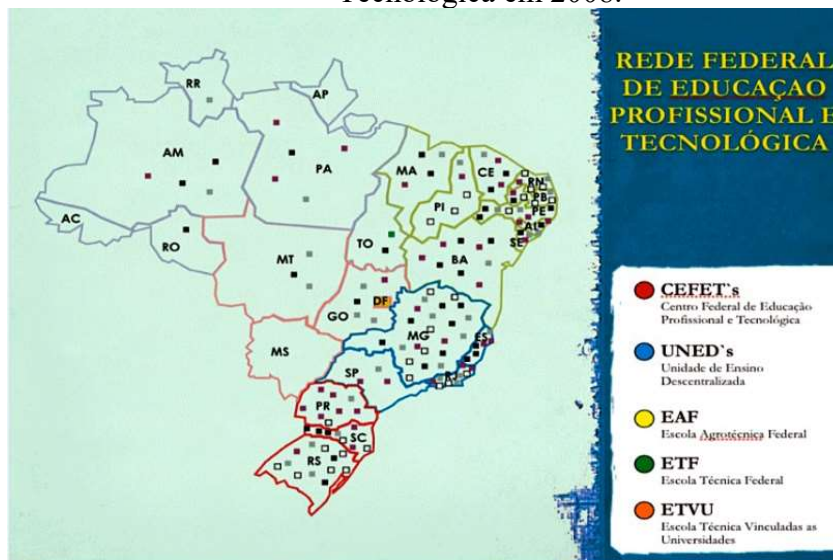
2.1.1 A nova identidade da educação profissional brasileira: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Juntamente com a RFEPCT, por meio da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nasceram, então, os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFs). Inicialmente, foram criados 38 Institutos Federais, a partir da união de diferentes autarquias ofertantes de ensino profissional que aderiram ao modelo proposto pelo Ministério da Educação. Cada unidade de ensino transformada ou integrada em Instituto Federal automaticamente passou a ser denominada *campus* da nova instituição. Desse total de 38 novas instituições, três Institutos resultaram exclusivamente da união de escolas agrotécnicas; apenas uma unidade (Instituto Federal do Paraná) é formada pela transformação de antiga escola de aplicação vinculada à universidade; e em 19 estados e no Distrito Federal houve a criação de um instituto por unidade federativa².

A figura a seguir mostra a distribuição das unidades que formaram a Rede em 2008.

² Dadas as especificidades de cada estado da federação, sobretudo no que diz respeito à quantidade de autarquias institucional e culturalmente diferentes, além da questão da territorialidade, foram criados mais de um Instituto em sete unidades federativas. Em Pernambuco, por exemplo, foram criados dois Institutos Federais: o Instituto Federal de Pernambuco, resultante da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão; e o Instituto Federal do Sertão Pernambucano, criado a partir da transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina. (Brasil, 2008).

Figura 5 – Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2008.



Fonte: IFRS (2023).

Diferentemente das primeiras escolas de aprendizes artífices ou dos patronatos agrícolas, que objetivavam salvar da mendicância os desvalidos da sorte e desfavorecidos da fortuna, ou das instituições ofertantes de educação técnica e tecnológica centradas na formação profissional que construíram o nascedouro dos Institutos Federais, os novos IFs trazem em sua certidão de nascimento o compromisso de oferecer formação profissional baseados no tripé ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, têm a responsabilidade de entregar à sociedade produtos de pesquisa aplicada e atividades de extensão, contribuindo para o desenvolvimento local (Brasil, 2008).

O resultado desse percurso constituiu os IFs como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares, autônomas e multicampi (estruturados em reitoria, *campus*, *campus* avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), responsáveis por ofertar de forma verticalizada, educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (básico, superior e profissional, conforme definição da Lei nº. 9394/96). Eles possuem a prerrogativa de criação, extinção de cursos e emissão de diplomas, uma inovação na educação profissional do Brasil, pois permite a uma mesma instituição transitar entre vários níveis de ensino, com foco na formação por meio da indissociabilidade entre as dimensões da ciência e da tecnologia, da prática com a teoria, realizando pesquisas aplicadas e desenvolvendo atividades de

extensão, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimento científico e tecnológico (Brasil, 2008; Pacheco, 2011).

Os IFs trazem em sua identidade a profissionalização e têm o compromisso de promover a integração curricular e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior por meio da construção de diferentes projetos pedagógicos dentro de um mesmo eixo tecnológico, permitindo ao estudante construir seu itinerário formativo dentro de uma única instituição. Nesse sentido, os IFs possibilitam a concretização desse trajeto ofertando educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na forma de cursos integrados; cursos de formação inicial e continuada; cursos em nível de educação superior (licenciaturas, bacharelados e engenharias); cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização); e cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Por essa razão, a Lei nº. 11.892/2008 estabelece que os Institutos Federais direcionem para a educação profissional técnica de nível médio o mínimo de cinquenta por cento das vagas ofertadas, dando prioridade à forma de oferta integrada ao ensino médio tanto para os concluintes do ensino fundamental quanto para os alunos da educação de jovens e adultos. Ressaltamos aqui que na educação básica ofertada pelos IFs não há possibilidade de oferta de curso exclusivamente de formação geral (ou propedêutico). Há também a exigência legal de que seja direcionado um quantitativo mínimo de vinte por cento das vagas ofertadas para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências, matemática, e para a educação profissional (Brasil, 2008). O enfoque prioritário dos institutos à formação técnica integrada ao ensino médio se efetiva não só aos estudantes concluintes do ensino fundamental, mas também aos estudantes jovens e adultos, contemplados pelo Proeja.

De acordo com as DCNEPT³ de 2012, os projetos pedagógicos dos cursos ofertados na forma integrada devem ser desenvolvidos de modo a contemplar simultaneamente os objetivos da Educação Básica referentes ao ensino médio e aos da educação profissional e tecnológica, atendendo às especificações presentes tanto nas DCNEPNM⁴ quanto nas DCNEM. A organização curricular é orientada por eixos tecnológicos estabelecidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação e deve abranger a matriz tecnológica, o núcleo politécnico comum

³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.

correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica. Os cursos devem ter carga horária total mínima de 3.000 horas e máxima de 3.200 horas, sendo 1.800 horas destinadas ao eixo da formação básica, pelo eixo da formação técnica, podendo ser este de 800, 1.000 ou 1.200 horas, de acordo com o previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, e pela parte diversificada, correspondente à diferença entre a carga horária total e a soma dos outros dois eixos (Brasil, 2012).

Em 2025, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a estas instituições federais, tem-se ao todo 686 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país. Esses dados mostram um impacto de 500% de crescimento da Rede Federal em 15 anos de vida: em 2008, ano em que a Lei nº. 11.892 foi promulgada, havia 140 Instituições federais de educação profissional. Em 2024, os Institutos Federais já respondiam por um total de 686 unidades de ensino, com quase dois milhões de estudantes matriculados nas diversas modalidades de formação, espalhados por todo o Brasil, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 6 – Constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2024.



Fonte: Brasil (2025).

Segundo dados publicados em 2025, divulgados pela Plataforma Nilo Peçanha⁵, referentes ao ano base de 2024, 686 unidades ofertaram um total de 1.741.379 vagas para alunos ingressantes, com um total de 1.982.778 estudantes matriculados, distribuídos em 10.120 cursos. Nesse universo, 4.231 são cursos técnicos integrados ao ensino médio que ofertaram 173.213 vagas e mantêm um total de 490.058 estudantes matriculados, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1 – Vagas ofertadas e alunos matriculados na RFEPCT.

Ano Base	Total de Vagas ofertadas	Total de Cursos ofertados	Total de Cursos Técnicos ofertados	Total de Vagas ofertadas no ensino técnico	Total de Alunos matriculados nos cursos técnicos	Total de Alunos matriculados na Rede
2024	1.741.379	10.120	4.231	173.213	490.058	1.982.778

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2025. Elaboração da autora.

As instituições sediadas no estado de Pernambuco, por exemplo, atendem a mais de quarenta mil estudantes, ofertando 395 cursos, em 24 estruturas com matrículas, distribuídos por toda a sua extensão territorial (Brasil, 2025).

Em suma, para além da ideia de redenção dos desvalidos da sorte difundida nos idos de 1909 e da preparação mecânica e instrumental para ocupar um posto de trabalho, a formação profissional presente no cenário brasileiro atual se presta à formação integral do sujeito, capaz de atuar, refletir e intervir, corroborando as ideias de Paulo Freire que iniciaram este capítulo: a educação profissional científica e tecnológica busca formar sujeitos.

2.2 Teorias do Currículo: uma visão panorâmica

Apesar de o termo “currículo” ter sido oficializado como campo de estudos há pouco tempo, estudos centrados no fazer pedagógico já tratavam, ao longo da história da educação, sobre o tema (Goodson, 2018; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2005). Conforme o histórico elaborado por Silva (2005), o currículo surge como objeto de pesquisa nas primeiras décadas do século XX, com a publicação do livro *The curriculum* (1918), do estadunidense John Franklin Bobbitt. Nesse livro, Bobbitt relaciona Educação à Economia. Segundo seus preceitos, a formação educacional deveria atender às

⁵ Ambiente virtual desenvolvido pela SETEC para coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede de EPCT. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/pnp. Acesso em: 04 jul. 2025.

necessidades do mercado e a eficiência seria a principal meta a ser alcançada (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2005).

A publicação do livro *Princípios básicos do currículo e ensino*, em 1949, de Ralph Tyler, materializou, consolidou e expandiu o modelo tecnicista desenhado por Bobbitt, ao apresentar um desenho curricular organizado em quatro eixos: objetivos; organização; acompanhamento e avaliação. Em sua linha temporal sobre o currículo, Silva (2005) aponta que a expansão proposta por Tyler se fundamenta na formulação precisa, detalhada e comportamental dos objetivos da educação, com a inserção das categorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. Esse modelo pautou predominantemente os estudos do campo do currículo tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, por pelo menos quatro décadas (Silva, 2005). Para Lopes e Macedo (2011), a racionalidade materializada pelo modelo de Tyler vigorou praticamente incontestemente nesses dois países e ainda hoje norteia muitos desenhos curriculares centrados na formulação de objetivos.

Dando continuidade à sua explanação sobre as teorias do currículo, Silva (2005) nos apresenta que a partir de meados do século XX, eclodiram, concomitantemente mundo afora, estudos que buscaram compreender, para além de técnicas de como fazer o currículo, o que o currículo efetivamente é capaz de fazer: Estados Unidos, França, Inglaterra e Brasil registram pesquisas e teorias inovadoras que se contrapuseram e apresentaram críticas às teorias tradicionais, defendendo que o currículo se constrói nas relações de poder. Autores tão diversos, como Althusser, John Dewey, Baudelot e Establet, Samuel Bowles e Herbert Gintis, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a maioria de matriz marxista, contribuíram enormemente para as novas teorias do currículo (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2005).

Atualmente, pode-se registrar correntes que informam diferentes perspectivas teóricas sobre o currículo. Uma delas é a reconceptualização por meio do qual o currículo se desprende de conceitos teóricos e abstratos, de organização técnica, metas, objetivos e se vincula diretamente à análise fenomenológica da experiência pedagógica e educacional de docentes e aprendizes vivenciada no cotidiano. Um exemplo é a vasta obra de Michael Apple, em que o autor relaciona dominação econômica à hegemonia cultural e reflete sobre as implicações do currículo, tanto oficial, quanto oculto, no processo de reprodução social e cultural, ratificando a crítica às abordagens científicas que concebem escola e currículo como instrumentos de controle social. Outro exemplo são os estudos de Henry Giroux que, baseado nas teorias de Althusser, considera o currículo vetor de uma política cultural constituída de significados sociais oriundos das relações de poder, na qual a

estrutura escolar prepara os sujeitos, de acordo com sua classe social, para assumir os papéis impostos pelo capitalismo.

Outra corrente vem da Nova Sociologia da Educação, advogada por Young e corroborada por Esland e Keddlle, para quem as formas de organização do currículo estão ligadas aos princípios de poder. Considera-se que o currículo é um vetor não só de formação de alunos, mas de conhecimento, na medida em que há uma escolha deliberada acerca do que deve constituir a formação (Silva, 2005). Para Bernstein, outra referência da Nova Sociologia da Educação, as bases da educação se sustentam no tripé currículo, pedagogia e avaliação, sendo o currículo responsável pela estruturação do conhecimento válido. Em sua teoria, a concepção estrutural do currículo se pauta em dois vieses: o currículo tipo coleção, no qual as áreas do conhecimento são segmentadas e isoladas; e o currículo integrado, cuja organização se orienta a partir de um eixo ao qual todas as áreas do conhecimento se unem (Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2005).

Cumpramos apresentar destaque à teoria desenvolvida por Paulo Freire. Embora não houvesse construído um arcabouço teórico acerca do currículo, como ressaltam Silva (2005) e Lopes e Macedo (2011), os estudos desenvolvidos pelo educador brasileiro aproximam sua teoria à crítica reconceptualista, quando questionam o currículo pautado na educação bancária e apresentam a educação problematizadora e dialógica como base da estrutura curricular, com uma proposta de currículo que integre a vida dos sujeitos às decisões curriculares.

Há, ainda, as teorias pós-críticas (pós-colonialismo, pós-estruturalismo, pós-modernismo e estudos culturais), fundamentadas por um vasto número de teóricos, que defendem que questões multiculturais afetam diretamente as relações de gênero, de etnia, de poder e de representação na sociedade por meio do currículo (Silva, 2005). Para fins de sistematização, a partir do mapeamento realizado pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (2005), apresentamos, a seguir, um quadro-síntese dos elementos norteadores das principais teorias contemporâneas que sustentam os estudos do currículo.

Quadro 9 – Síntese mapeamento Silva: teorias contemporâneas do currículo.

TEORIAS	TRADICIONAIS	CRÍTICAS	PÓS-CRÍTICAS
Concepção de currículo	Centradas nas formas de organização e elaboração do currículo, pensado por meio de conceitos técnicos, categorias psicológicas e imagens estáticas, como a grade	Compreendem o currículo como um território político, transmissor da ideologia dominante, concebido como um espaço de poder que reproduz culturalmente as	Entendem o currículo como inserido nas relações de poder multiforme, ampliadas, ou seja, o poder não centralizado no Estado, constituído também por outros processos de dominação

TEORIAS	TRADICIONAIS	CRÍTICAS	PÓS-CRÍTICAS
	curricular e a lista de conteúdos.	estruturas de classes da sociedade capitalista.	como raça, etnia, gênero e sexualidade.
Conceitos enfatizados	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação Libertação Currículo oculto Resistência	Identidade Alteridade Diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Silva, 2005. Elaboração da autora.

2.2.1 Confluências de práticas: os Currículos de Sacristán

Cientes da existência de vasto número de correntes teóricas que envolvem o campo do currículo, adotamos aqui a visão defendida por Sacristán (2017, p. 17). que entende o currículo como a “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Segundo o autor, o currículo é um dos conceitos mais importantes para se analisar a prática, visto que a qualidade da aprendizagem pedagógica se estrutura a partir dos conteúdos que formam o currículo, mesmo que essa concretização qualitativa esteja dissociada dos formatos estabelecidos por ele. Para o teórico espanhol, o currículo é um projeto seletivo de cultura, administrativa, social e politicamente condicionado que se materializa no âmbito escolar a partir das condições por meio das quais a escola se configura. Assim, reforçando que o currículo, resultado de e mergulhado em amplo conflito de interesses, é uma opção estruturada historicamente e vivenciada pelos professores e alunos na escola, entendemos, com Sacristán (2017) que o currículo atua como “partitura da prática”, pois toda prática pedagógica gravita em torno do currículo.

Para o autor, o sentido pedagógico do currículo se estabelece a partir de oito subsistemas (político-administrativo; participação e controle; ordenação do sistema administrativo; produção de meios; criação de conteúdos; técnico-pedagógico; inovação e prático-pedagógico) relacionados entre si e que compõem o sistema curricular inserido em um sistema social. O currículo funciona como objeto das relações desses subsistemas que resultam, assim, em uma determinada prática pedagógica. Dessa forma, “sendo

expressão da relação teoria-prática em nível social e cultural, o currículo molda a própria relação na prática educativa concreta e é, por sua vez, afetado por ela” (Sacristán, 2017, p. 53).

Para este trabalho, consideramos, então, a concepção defendida por Sacristán de currículo como “confluência de práticas”. Para se construir um entendimento da prática, faz-se necessário desmembrar o conceito e realizar uma análise detalhada dos elementos que a compõem. O autor realizou esse desmembramento estabelecendo seis níveis ou dimensões da composição curricular: *currículo prescrito*; *currículo apresentado aos professores*; *currículo modelado pelos professores*; *currículo em ação*; *currículo realizado* e, por fim, o *currículo avaliado*.

A primeira dimensão é a da prescrição. O currículo prescrito está situado no campo das normatizações, da ordenação jurídica e administrativa. Constitui, segundo Sacristán (2017), a definição do sistema educativo, seus conteúdos, os códigos que o organizam e os critérios que o regulam. Assim, cada sistema educativo se materializa a partir de critérios de funcionamento baseados em seu ordenamento legal.

No caso da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), as prescrições da política curricular têm como norte além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e da Lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), a partir da legislação brasileira que normatiza a oferta de cursos técnicos integrados, organizou, por meio de seu fórum de dirigentes de ensino, o FDE, formado pelos pró-reitores de ensino de todas as instituições que compõem a RFEPCT, um documento norteador para a produção de projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, as diretrizes para a oferta de cursos técnicos integrados da RFEPCT. O documento, elaborado em 2018, durante o II Seminário Nacional do ensino médio integrado, orienta, dentre outros pontos, o estabelecimento de uma matriz curricular que garanta a permanência de todos os componentes da formação básica nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados. Assim, a partir de 2018, os Institutos têm trabalhado, junto às comunidades acadêmicas, a elaboração de suas normativas para a produção dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados.

Neste estudo, utilizamos as Diretrizes Indutoras do CONIF como o documento referência para o *currículo prescrito*, porque, além de contemplarem toda a legislação pertinente aos cursos técnicos integrados, representam para a Rede um caminho para a uniformidade curricular, respeitando as especificidades de cada instituição, mas mantendo a identidade dos IFs.

O *currículo apresentado aos professores* está situado na segunda dimensão. Se pensássemos em um plano, essas dimensões seguiriam um eixo vertical hierarquizado. O primeiro nível, de caráter burocrático, necessita de uma ponte para chegar efetivamente ao nível da execução, espaço preenchido pelo currículo apresentado, definido por Sacristán (2017) como *tradutor das prescrições* (grifo nosso), cujo papel é orientar a prática concreta e cotidiana dos professores e aproximá-los das normas curriculares. Cumprem esse papel na RFEPCT os Projetos Pedagógicos de Cursos; as avaliações externas, como as provas do Exame Nacional do Ensino Médio; os livros didáticos, além de diretrizes orientadoras elaboradas por cada unidade, dada à autonomia que caracteriza a formação da Rede, aqui vamos focar prioritariamente nos projetos pedagógicos como *currículo apresentado* porque esses documentos contemplam o direcionamento para a materialização dos componentes curriculares em sala de aula.

A terceira dimensão é o *currículo modelado pelos professores*. Aqui, o professor é sujeito ativo do processo curricular. Sacristán (2017) defende que a relação entre o currículo e os docentes é de reciprocidade, pois o currículo molda os docentes, mas, na prática, é traduzido por eles. Um importante instrumento de modelação curricular são os planos de ensino. Como protagonista, o professor tem a capacidade de desenvolver a modelação necessária para que os planos de socialização e de construção da aprendizagem se materializem por meio de estratégias de ensino, daí o nosso foco nesse tipo de documento. Neste estudo, utilizamos os planos de ensino de Literatura do componente curricular Língua Portuguesa para compreendermos como se efetiva o *currículo modelado* pelos professores dos cursos técnicos integrados da Rede Federal.

O *currículo em ação*, quarta dimensão, resulta da estruturação teórica desenvolvida na modelação pelo professor e se materializa em atividades realizadas por meio da interação entre docente e alunos. São os planos de aula, os esquemas de ação, os projetos, as rotinas e atividades desenvolvidas no chão da escola. O resultado do que propõem as prescrições curriculares está diretamente relacionado ao desenho desta dimensão. Segundo Sacristán (2017), essa dimensão é o veículo entre os pressupostos teóricos e a ação, tanto no sentido teoria-prática, quanto vice-versa. Além disso, medeia

a aprendizagem dos alunos e contribui para o aperfeiçoamento da prática e a profissionalização dos docentes.

A penúltima dimensão apresentada por Sacristán é o *currículo realizado*, segundo o autor, como consequência da prática, se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral (Sacristán, 2017, p. 104). Neste nível, são percebidos os resultados das prescrições curriculares traduzidos em aprendizagem, em vivências efetivas, no caso dos alunos e em crescimento profissional, no caso dos docentes. Neste estudo, utilizamos as observações das aulas do componente curricular Língua Portuguesa para compreendermos como se efetivam o *currículo em ação* e o *currículo realizado* dos cursos técnicos integrados da Rede Federal.

O *currículo avaliado*, por fim, é a dimensão que tem o papel de verificar os resultados da efetivação da modelação das prescrições curriculares. Os atores desta etapa são tanto aqueles que prescreveram, quanto os que modelaram, implementaram e vivenciaram. A percepção e a validação desses atores impactam tanto na aprendizagem dos alunos quanto no ensino. Para identificar esse tipo de currículo nos cursos técnicos integrados da Rede Federal, utilizamos como objeto de análise os grupos focais realizados com alunos.

No próximo capítulo, descrevemos o percurso metodológico seguido na pesquisa, apresentando a delimitação do estudo, os procedimentos relacionados ao atendimento aos princípios éticos, a abordagem metodológica adotada e as técnicas de coleta de dados utilizadas. Também serão apresentados os sujeitos participantes da pesquisa, o *corpus* de análise e os procedimentos adotados para a análise dos dados.

CAPÍTULO 3 – LOCALIZANDO A LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PERCURSO METODOLÓGICO

Ao enfatizar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, Paulo Freire (1996, p.14), nos adverte sobre a relação indissociável entre ensino e pesquisa, reforçando a compreensão de que a prática docente é também um processo contínuo de investigação. Essa perspectiva orienta a metodologia deste trabalho, cujo objetivo geral é identificar o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos IFs.

A análise foi fundamentada em duas referências teóricas principais: a descrição dos paradigmas do ensino de Literatura, conforme proposto por Cosson (2020), e as dimensões do currículo, explicitados por Sacristán (2017). Dessa forma, o currículo e os paradigmas foram adotados como os indicadores centrais do caminho metodológico para reconhecer as concepções, metodologias e finalidades que orientam o trabalho com a Literatura nos cursos técnicos integrados dos IFs. A escolha por essa abordagem permitiu compreender que a resposta à pergunta de pesquisa não depende apenas da análise das práticas docentes, ainda que essas sejam preponderantes, mas também da identidade construída pela escola como um todo.

Seguindo os objetivos específicos da investigação, a primeira etapa concentrou-se na análise da normatização curricular, compreendendo o currículo prescrito e o currículo apresentado aos professores, com o objetivo de identificar quais paradigmas estão presentes nas diretrizes e documentos oficiais. A segunda etapa teve como foco a prática docente, analisando o currículo modelado, o currículo realizado e o currículo em ação, com o intuito de verificar como os professores materializam as prescrições curriculares em suas ações pedagógicas e como esses procedimentos refletem os paradigmas predominantes. Na terceira etapa, a atenção foi direcionada à percepção dos discentes, considerada como expressão do currículo avaliado, buscando entender como os alunos percebem e interpretam as práticas de ensino de Literatura.

O conjunto dessas etapas permitiu construir um recorte confiável sobre as práticas de ensino de Literatura nos Institutos Federais analisados. Não se trata de um panorama geral sobre toda a Rede Federal, mas de um recorte metodologicamente fundamentado que possibilita delinear possíveis respostas à pergunta de pesquisa, com base nos paradigmas de ensino identificados e nas formas como eles se concretizam nos diferentes níveis do currículo. Nosso objetivo ao investigar a prática, como bem ressalta Freire

(1996), é ampliar a compreensão sobre o ensino de Literatura nos IF e assim contribuir para que se encontrem caminhos para sua transformação.

3.1 Delimitação da Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar *qual o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia à luz dos paradigmas propostos por Cosson (2020) e da teoria do currículo de Sacristán (2017)*. Optamos por restringir o foco desta pesquisa às práticas de ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos IFs, excluindo de sua análise os demais cursos da educação profissional.

Tal delimitação justificou-se pelo caráter singular desses cursos, que articulam as disciplinas da formação geral, incluindo Língua Portuguesa/Literatura, com as disciplinas da formação técnica específica, em um currículo integrado. Conforme apresenta a lei de criação dos IFs, os cursos integrados devem promover a articulação entre saberes específicos para a produção do conhecimento e intervenção social, o que inclui necessariamente uma reflexão sobre o lugar da Literatura nesse processo formativo (Brasil, 2008).

A pesquisa não contemplou os cursos subsequentes ou concomitantes por não apresentarem a mesma estrutura curricular integrada, mantendo frequentemente uma organização mais fragmentada entre formação geral e técnica. Nos cursos técnicos integrados, os componentes curriculares da formação geral se inserem em um projeto pedagógico que busca superar a fragmentação de conhecimentos, configurando-se como um objeto de estudo privilegiado para se compreender as dinâmicas do ensino integrado.

3.2 Atendimento aos Princípios Éticos

A submissão desta pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Paraíba configurou-se como uma etapa essencial, em conformidade com as diretrizes nacionais que regulamentam estudos envolvendo seres humanos. A aprovação pelo CEP, atestada pelo parecer consubstanciado número 5958.398, de 22 de março de 2023 (ANEXO 1), em atendimento à legislação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta diretrizes e normas referentes a pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012; 2016), não apenas cumpriu exigências legais, mas também validou a integridade metodológica do estudo.

Conforme estabelecido na Resolução nº. 466/2012, Seção II, Art. 4º (p. 2-3), os participantes foram plenamente informados sobre os objetivos, riscos e benefícios da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, conforme a Resolução nº. 510/2016, Art. 6º (p. 4), foram adotadas a anonimização e a pseudonimização quando necessário (Brasil, 2016).

3.3 Método e Técnica de Pesquisa

Esta tese, que tem como objetivo identificar qual o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos IFs, à luz dos paradigmas propostos por Cosson (2020) e da teoria do currículo, de Sacristán (2017), configura-se como uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, uma vez que as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (Gil, 2010), e por meio da abordagem qualitativa é possível descrever a complexidade de determinado problema, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais ou indivíduos, em amplitude de profundidade (Richardson, 1999).

Para a coleta dos dados, foram adotadas técnicas da pesquisa bibliográfica-documental e pesquisa de campo. As pesquisas bibliográficas e documentais abrangem todo o referencial teórico já tornado público em relação ao tema estudado, tanto no que concerne às fontes primárias, quanto secundárias e permitem ao investigador o acesso a informações de maneira mais ampla do que seria possível pesquisando diretamente. Nesta tese, lançamos mão desse método para investigar a normatização curricular dos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais (Lakatos; Marconi, 2009; Gil, 2010). Foi utilizada a pesquisa de campo para identificar a materialização do ensino de Literatura sob a ótica dos docentes e dos estudantes. As pesquisas de campo do tipo *survey* ou levantamento caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento, opinião ou características se deseja conhecer, por meio da aplicação de entrevistas ou questionários com questões abertas e/ ou fechadas (Gil, 2010, p. 35).

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Segundo Gil, o universo ou população “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” e a amostra consiste em um “subconjunto do

universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população” (Gil, 2010, p. 89,90). A população desta pesquisa é composta por professores e estudantes de IFs. A amostra, cujos procedimentos da construção serão explicitados no próximo item, é constituída por 14 docentes, distribuídos entre os seis IFs que contemplaram nossos critérios de inclusão no corpus da presente pesquisa, cujo detalhamento se verá adiante; e 29 estudantes que compuseram cinco grupos focais, todos vinculados a quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRN, local onde ocorreram as atividades presenciais de coleta de dados.

3.5 Coleta de Dados

Segundo Severino (2018, p. 124), as técnicas são procedimentos operacionais que atuam como mediadores práticos para a realização da pesquisa. Na presente investigação, para a coleta dos dados, de acordo com cada objetivo específico, foram empregadas diversas técnicas.

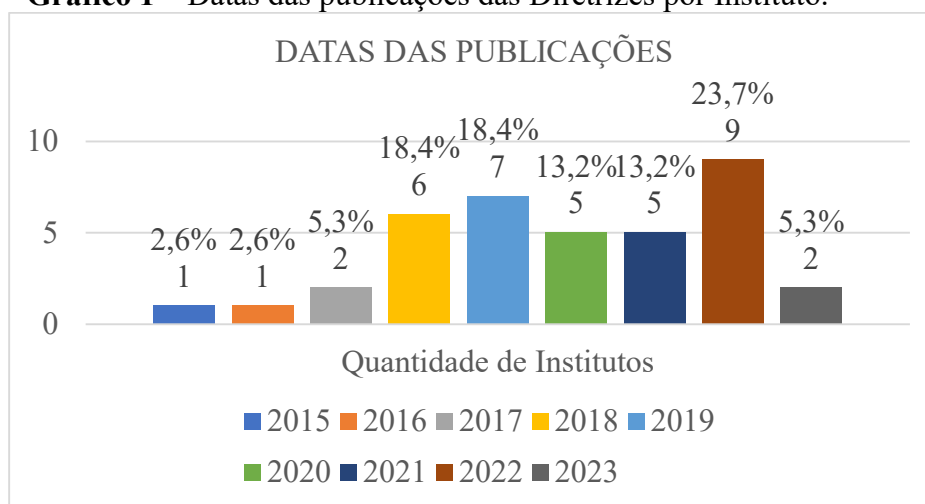
Para o primeiro objetivo específico, *analisar a normatização curricular do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais*, foram realizadas pesquisas documental e bibliográfica a fontes primárias (Leis, normativas e diretrizes) e secundárias (livros, artigos e teses) acerca da normatização que rege a estrutura curricular dos Institutos Federais. A partir dessas pesquisas, adotamos como documento norteador para a seleção dos Institutos que comporiam o *corpus* as Diretrizes Indutoras do CONIF, pois, além de abrangerem toda a normatização aplicável aos cursos técnicos integrados, constituem, para a Rede, uma orientação no sentido da padronização curricular, preservando as particularidades de cada instituição, mas assegurando a identidade dos IFs.

Para definirmos quais seriam os IFs estudados nesta pesquisa, foram elencados, por região do país, os Institutos que apresentaram normativa específica para a produção de projetos pedagógicos para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, validada pela comunidade acadêmica, seguindo as diretrizes orientadoras do CONIF, com sugestão de distribuição de componentes curriculares, publicada a partir de 2018, como será descrito a seguir.

Com as diretrizes do CONIF como nosso norte prescritivo, realizamos por meio de pesquisa aos documentos publicados nas páginas oficiais de cada um dos 38 Institutos Federais, um levantamento dos documentos orientadores para a oferta de cursos técnicos

integrados e produção de projetos pedagógicos desses referidos cursos. Após o levantamento, foi elaborado um roteiro orientador constando as seguintes questões a serem investigadas: há normatização específica para os cursos técnicos publicada? Em havendo, essa normatização segue as orientações da normativa indutora do CONIF? O documento foi validado pela comunidade acadêmica? O documento apresenta proposta de distribuição de componentes curriculares? Qual a data de publicação do documento? As datas de publicação das normativas institucionais direcionadas aos cursos técnicos integrados variam entre 2015 e 2023, como mostra o gráfico a seguir.

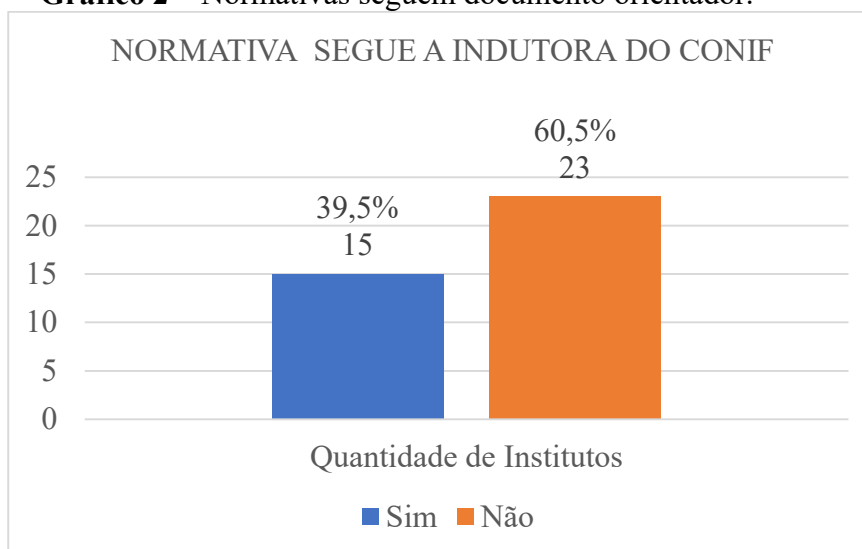
Gráfico 1 – Datas das publicações das Diretrizes por Instituto.



Fonte: elaboração da autora.

Dos 38 institutos, 60,5% haviam aprovado suas diretrizes institucionais para os cursos técnicos integrados ao ensino médio conforme orientações do documento do CONIF, como mostra o gráfico 2, a seguir:

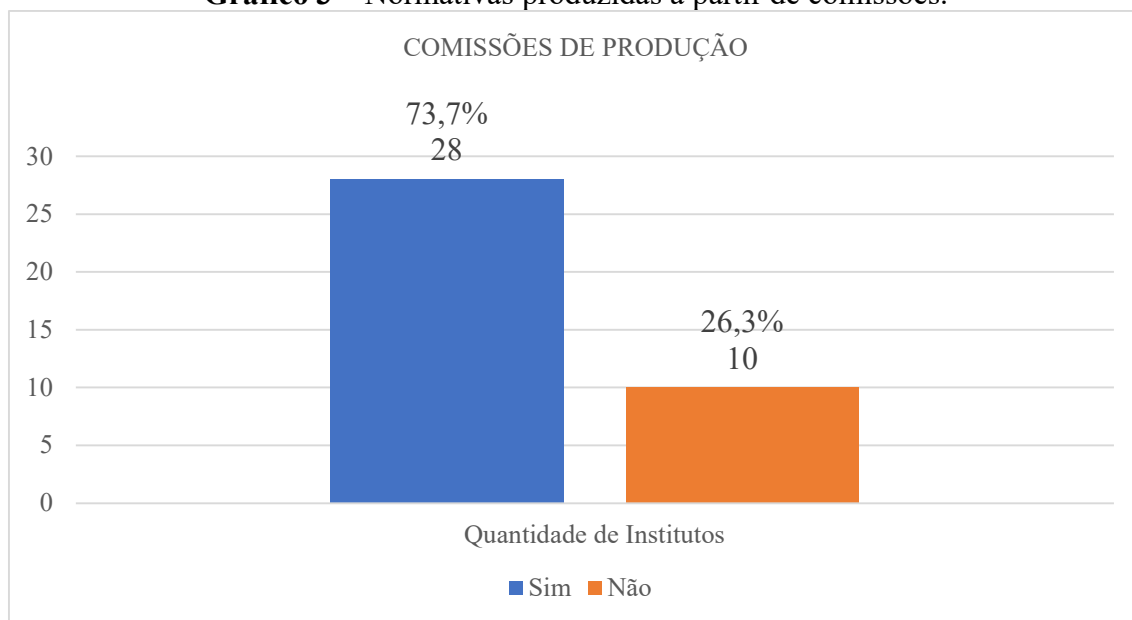
Gráfico 2 – Normativas seguem documento orientador.



Fonte: elaboração da autora.

Dentre as normativas publicadas, observamos que alguns institutos construíram seus documentos a partir da formação de um grupo de trabalho ou comissão de trabalho e que estabeleceram debates junto à comunidade acadêmica. 73,7% dos documentos analisados se estruturaram dessa forma, como mostra o gráfico 3:

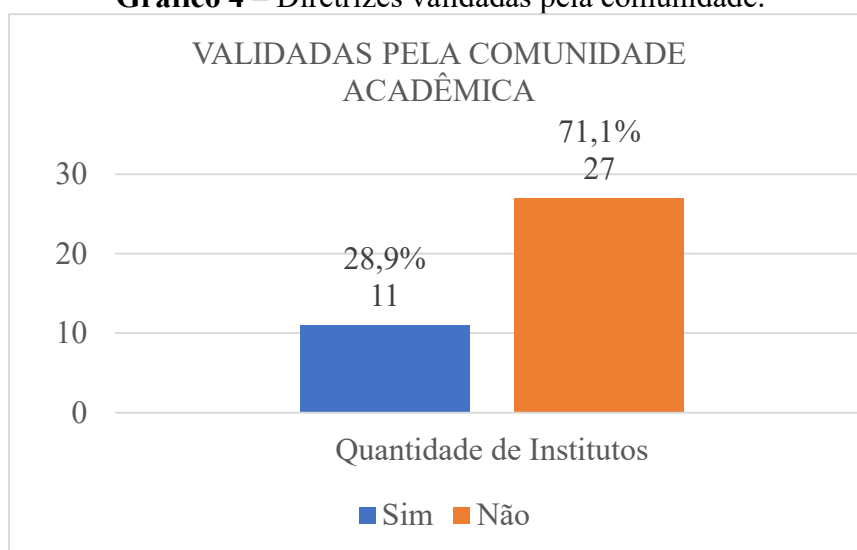
Gráfico 3 – Normativas produzidas a partir de comissões.



Fonte: elaboração da autora.

Apesar de haver um número importante de comissões de produção do documento institucional, apenas 28,9% das instituições promoveram amplo debate institucional para a construção de suas diretrizes, como mostra o gráfico 4:

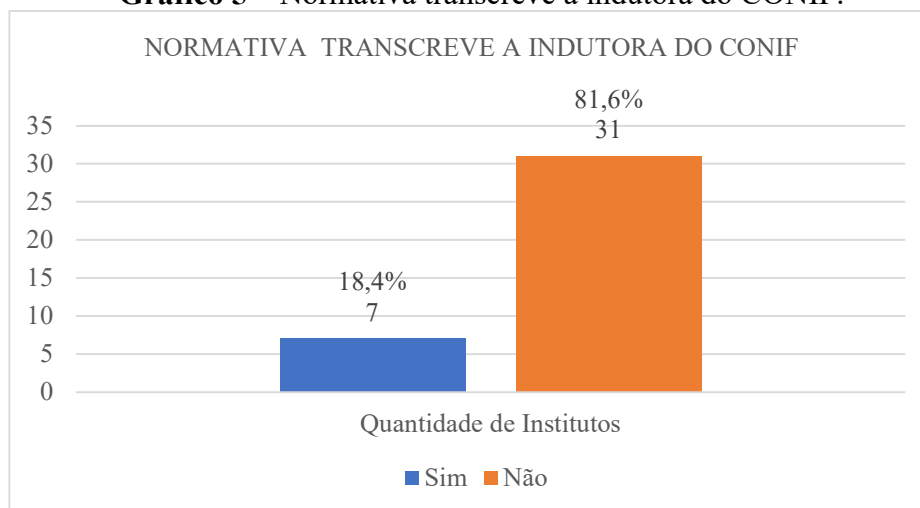
Gráfico 4 – Diretrizes validadas pela comunidade.



Fonte: elaboração da autora.

Um detalhe verificado, apresentado a seguir, no gráfico 5, é que um total de 18,4% das instituições que validaram em seus conselhos superiores a normatização aqui estudada, procederam à ratificação literal das diretrizes indutoras do CONIF. Esse detalhe sugere que, talvez, face aos prazos, sete institutos não tiveram condições de desenvolver uma construção no interior da comunidade acadêmica.

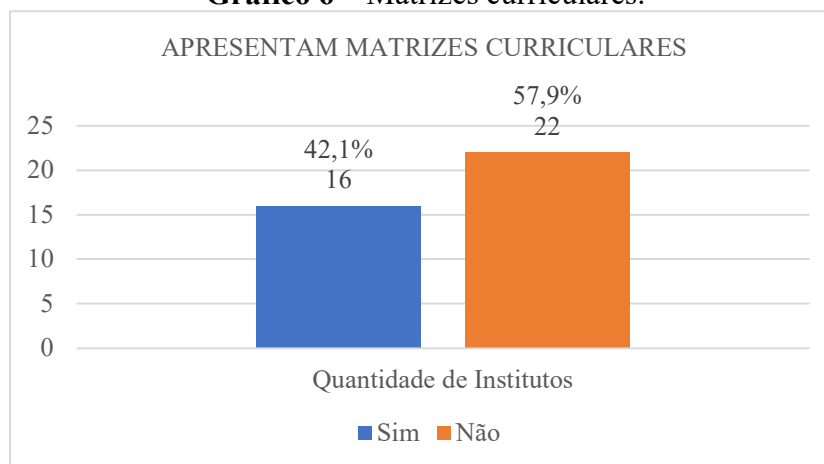
Gráfico 5 – Normativa transcreve a indutora do CONIF.



Fonte: elaboração da autora.

Quanto à orientação das matrizes curriculares, 16 documentos produzidos pelos institutos e ratificados por seus respectivos conselhos superiores apresentam sugestão de distribuição dos componentes curriculares por eixos tecnológicos, conforme mostra o gráfico 6. Porém, assim como o documento norteador (as diretrizes indutoras do CONIF), os documentos não fazem referência especificamente ao ensino de Literatura: apresentam orientações acerca da garantia da oferta de ensino de língua portuguesa para todas as séries do ensino médio sem especificação de carga horária ou de delimitações de conteúdos.

Gráfico 6 – Matrizes curriculares.



Fonte: elaboração da autora.

Realizado o levantamento, foram elencados por região do país os Institutos que apresentaram normativa específica para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, validada pela comunidade acadêmica, seguindo as diretrizes orientadoras do CONIF, com sugestão de distribuição de componentes curriculares.

Para que nosso trabalho contemplasse as diferentes realidades deste país continental, nossa amostra foi composta por um instituto por região do país, selecionados, conforme os critérios acima elencados, considerando as normativas mais recentes como critério de desempate. Pelo fato de esta pesquisadora estar vinculada ao Instituto Federal de Pernambuco, essa instituição já estava previamente selecionada para compor o *corpus* desta pesquisa. Por essa razão, a região Nordeste conta com dois institutos em nossa amostra.

Assim, foram selecionados para fazer parte do *corpus* desta pesquisa: para a Região Norte, o Instituto Federal do Amazonas; para a Região Nordeste, o Instituto Federal de Pernambuco e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte; para a Região Centro-Oeste o Instituto Federal Goiano; para a Região Sudeste o Instituto Federal do Espírito Santo; e para a Região Sul o Instituto Federal Catarinense, perfazendo um total de seis Institutos Federais.

Delimitadas as seis instituições-*corpus* da pesquisa, passamos para a definição dos demais elementos que foram analisados nesta tese. Em cada um dos seis institutos, foram selecionados dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs): um de curso voltado ao eixo de recursos naturais e outro de curso vinculado ao eixo de controle e processos industriais, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essa escolha se deu por serem eixos que abrangem cursos consolidados ao longo da história da educação profissional e tecnológica. Os PPCs estavam publicados nas páginas oficiais de cada um dos Institutos Federais e disponíveis para consulta pública. Após a análise desses dados, referentes ao lugar da Literatura nos PPCs, foi selecionado o Instituto no qual seriam realizadas as observações *in loco* e os grupos focais, dando continuidade à investigação empírica⁶.

Para atender ao segundo objetivo específico, *descrever e analisar de que maneira os docentes materializam as diretrizes curriculares em suas práticas pedagógicas no ensino de Literatura*, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, entre os meses de junho e agosto de 2024, realizadas de forma remota por meio da plataforma *Google Meet*

⁶ Todos os documentos institucionais utilizados nesta pesquisa estão disponíveis na internet e foram armazenados integralmente em uma pasta no *Google Drive*, devido à sua extensão. O link de acesso à pasta encontra-se disponível nos anexos.

e gravadas, com as devidas autorizações dos participantes, por meio do aplicativo *gravador de voz fácil*, disponibilizado para celulares cujo sistema operacional seja o *Android*.

A seleção dos participantes se deu a partir de contatos estabelecidos via correio eletrônico, cujos endereços foram obtidos no sítio eletrônico oficial do respectivo Instituto. Para os docentes que disponibilizavam número de telefone na página institucional, também foram encaminhadas mensagens por esse meio. A solicitação de participação foi direcionada a todos os professores de Língua Portuguesa que possuíam e-mail institucional ou dados acessíveis publicamente.

As entrevistas foram realizadas com os primeiros docentes que responderam positivamente ao convite em cada Instituto e foram compostas por dez questões norteadoras, cujo foco era compreender as práticas pedagógicas no ensino de Literatura. Com base nas informações fornecidas durante as entrevistas, transcritas utilizando tecnologia de inteligência artificial por meio da ferramenta *transkriptor*, disponível para *desktop*, a pesquisadora elaborou versões reconstruídas dos planos de ensino vivenciados pelos professores⁷.

Os resultados obtidos nas análises do primeiro e segundo objetivos específicos nos remeteram à escolha do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), para a materialização do terceiro e do quarto objetivos específicos, *identificar como os docentes efetivam o currículo em suas práticas de ensino de Literatura e elencar a percepção dos alunos quanto à materialização das práticas docentes de ensino de Literatura*, respectivamente, para os quais foram utilizados dois procedimentos metodológicos realizados presencialmente nos meses de agosto e setembro de 2024: a observação direta realizada pela pesquisadora e a técnica de grupo focal. As observações ocorreram em turmas completas, durante as aulas de três docentes, vinculados a dois *campi* distintos do Instituto: dois professores atuavam em um mesmo *campus* e o terceiro, em outro.

Os grupos focais foram formados com os discentes que se voluntariaram a participar após as observações das aulas, e seguiram um roteiro composto por oito questões norteadoras. Participaram 29 estudantes, organizados em cinco grupos, variando entre cinco a sete participantes cada, com idades entre 15 e 18 anos. Todos estavam matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, sendo um grupo de alunos do 1º ano, três grupos de terceiro ano e um grupo de 4º ano. As sessões foram gravadas,

⁷ Os planos de ensino utilizados na pesquisa foram armazenados em uma pasta no *Google Drive*, devido à sua extensão. O link de acesso à pasta encontra-se disponível nos anexos.

com as devidas autorizações dos participantes, por meio do aplicativo gravador *de voz fácil* e transcritas por meio da ferramenta de inteligência artificial *transkriptor*.

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados

Nesta seção, serão detalhados os procedimentos de análise de dados empregados com o propósito de responder à nossa pergunta de pesquisa: *Qual o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais à luz dos paradigmas propostos por Cosson (2020) e da teoria do currículo de Sacristán (2017)?* De maneira semelhante às seções anteriores, que expuseram os procedimentos metodológicos adotados conforme cada objetivo específico, esta seção seguirá a mesma lógica, apresentando as estratégias analíticas utilizadas para cada um dos objetivos específicos desta tese.

Para o objetivo específico 1, *analisar a normatização curricular do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados ao ensino médio dos Institutos Federais*, a análise foi fundamentada em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico, com foco na análise documental. A escolha por essa abordagem justificou-se pela natureza dos objetos de estudo, documentos institucionais normativos compostos pelas Diretrizes Indutoras do CONIF e pelos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs).

Inicialmente, foi realizada uma leitura criteriosa das Diretrizes, com o intuito de compreender as orientações formativas nelas contidas. Para isso, elaboraram-se quatro questões norteadoras que conduziram o processo analítico: (1) Qual a concepção de ensino adotada pelo documento? (2) Quais são os métodos e técnicas de ensino sugeridos pelo documento? (3) Como o processo de ensino deverá ser conduzido, segundo as diretrizes? (4) De que maneira os Institutos Federais devem assumir seu papel pedagógico perante a sociedade?

Após a identificação e a sistematização das respostas a essas questões, procedeu-se à construção de um quadro-analítico, com as principais orientações expressas nas diretrizes quanto à organização e ao planejamento curricular dos PPCs. Esse instrumento permitiu visualizar de forma estruturada as concepções pedagógicas que fundamentam o documento.

Na sequência, foi realizada uma análise interpretativa à luz da descrição dos paradigmas do ensino de Literatura, proposta por Cosson (2020), com o objetivo de identificar a tendência metodológica predominantemente nas diretrizes, ou seja, de

compreender para qual paradigma de ensino as orientações institucionais direcionam a concepção de ensino presente nos PPCs dos Institutos Federais.

A análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) foi realizada a partir de três dimensões analíticas. Na primeira dimensão, a análise buscou identificar os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam as práticas institucionais. Para isso, foram formuladas duas questões norteadoras: (1) Quais são os princípios filosóficos que fundamentam o Instituto? e (2) Qual a concepção institucional de formação técnica expressa no documento?

A segunda dimensão teve como foco a análise das matrizes curriculares e das ementas do componente curricular Língua Portuguesa (ou Língua Portuguesa e Literatura, conforme a nomenclatura adotada por cada documento), contidas em cada PPC. A análise das matrizes curriculares foi conduzida a partir dos seguintes questionamentos: 1. Os componentes curriculares são organizados de forma fragmentada ou contextualizada? 2. De que maneira se materializa a integração entre os componentes curriculares? Há propostas explícitas de integração? 3. Os temas transversais estão contemplados nos componentes curriculares? 4. Quantas vezes o termo “Literatura” aparece mencionado no documento?

No que se refere às ementas do componente curricular Língua Portuguesa, os critérios de análise envolveram os seguintes aspectos: 1. Existe um espaço específico destinado ao ensino de Literatura na ementa? 2. O termo 'Literatura' está presente no título do componente curricular? 3. O objetivo do ensino de Literatura é claramente apresentado na ementa? 4. Os textos literários selecionados são indicados no documento? 5. Há critérios definidos para a seleção dos textos literários? 6. A metodologia de trabalho é apresentada de forma clara?

A terceira dimensão teve como foco compreender como as práticas de ensino de Literatura estão concebidas no PPC, à luz dos paradigmas do ensino de Literatura propostos por Cosson (2020). Para tanto, foram elaboradas dez questões analíticas, fundamentadas nos elementos conceituais e metodológicos que caracterizam cada um dos seis paradigmas descritos pelo autor. As questões que orientaram essa etapa foram: 1. Qual o conceito de Literatura adotado no PPC? 2. Qual o objetivo do ensino de Literatura no PPC? 3. Quais os conteúdos de Literatura propostos? 4. Quais os métodos e técnicas utilizados para ensinar Literatura? 5. Como o professor conduz o processo de ensino de Literatura? 6. De que modo a escola assume seu papel pedagógico frente ao ensino de Literatura? 7. Qual é o lugar da Literatura no projeto pedagógico do curso? 8. Quais são

os critérios adotados para a seleção dos textos literários? 9. Que materiais pedagógicos são utilizados no processo de ensino? e 10. Como se caracteriza a participação do aluno nas aulas de Literatura?

Para cada uma dessas perguntas, foram previamente previstas seis categorias de respostas, correspondentes aos seis paradigmas do ensino de Literatura definidos por Cosson (2020). A partir desses cruzamentos entre os dados dos PPCs e os referenciais dos paradigmas, foi possível identificar a tendência predominante nas práticas pedagógicas comprovadas, evidenciando a adoção de determinados paradigmas na abordagem do ensino de Literatura delineada no PPC.

No objetivo específico 2, *descrever e analisar como os docentes materializam a normatização curricular em suas práticas de ensino de Literatura*, as entrevistas foram compostas por um roteiro de dez questões, elaboradas com o objetivo de compreender como os professores de Língua Portuguesa materializam as prescrições curriculares e vivenciam suas práticas de ensino, especialmente no que tange ao ensino de Literatura. As questões abordaram aspectos relacionados ao planejamento, aos documentos orientadores, à organização dos conteúdos, às metodologias, aos critérios de seleção dos textos, à avaliação e às experiências ou projetos desenvolvidos com Literatura.

Na sequência, após a transcrição das entrevistas, foram sistematizados planos de ensino individuais para cada um dos professores participantes, contendo os seguintes elementos, preenchidos com base nas respostas fornecidas por eles: (1) objetivos; (2) ementa, com os conteúdos trabalhados; (3) procedimentos metodológicos; (4) cronograma; (5) critérios e formas de avaliação; e (6) referências.

A seguir, foi elaborado um roteiro analítico norteador, baseado nos pressupostos de Cosson (2020, p. 16), considerando os elementos mais específicos que estruturam o fazer docente no cotidiano de sala de aula. Esse roteiro foi composto pelos seguintes eixos de análise: (1) como é realizada a seleção dos textos; (2) qual o material de ensino preferencialmente utilizado; (3) como são desenvolvidas as atividades com o texto literário; (4) como ocorre a avaliação; (5) se o docente desenvolve ou já desenvolveu algum projeto ou experiência com Literatura; e (6) qual a relação do docente com os documentos institucionais.

As análises dos planos, bem como os relatos obtidos nas entrevistas, foram conduzidas à luz dos paradigmas do ensino de Literatura propostos por Cosson (2020), com o objetivo de compreender como o ensino de Literatura se concretiza nas práticas docentes. Esse processo também possibilitou observar, além da predominância de

determinado paradigma, como os professores se posicionam e se relacionam com as prescrições curriculares que orientam seu trabalho. Este procedimento permitiu uma análise aprofundada tanto das concepções subjacentes às práticas de ensino dos docentes quanto à sua autonomia no desenvolvimento do ensino de Literatura.

Os resultados obtidos a partir dos objetivos específicos 1 e 2 foram fundamentais para a definição da instituição que seria posteriormente visitada pela pesquisadora, com o intuito de dar continuidade à investigação. A análise dos dados permitiu identificar, dentre os participantes, a realidade que melhor representava os aspectos que se buscavam detalhadamente, tanto no que se referia à materialização dos paradigmas do ensino de Literatura, quanto à relação dos docentes com as prescrições curriculares. Dessa forma, a escolha do IFRN para a realização das observações de aulas e dos grupos focais foi orientada pelos elementos emergentes da análise dos planos de ensino e das entrevistas, garantindo, assim, a coerência metodológica e a pertinência dos dados para o desenvolvimento da pesquisa.

Nos objetivos específicos 3 e 4, respectivamente *identificar como os docentes efetivam o currículo em suas aulas de Literatura e elencar a percepção dos discentes quanto à materialização das práticas docentes de ensino de Literatura*, o processo de análise dos dados teve início a partir da escolha da instituição a ser investigada. Essa escolha foi realizada considerando como o ensino de Literatura se materializa nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), nas matrizes curriculares, nas ementas e, especialmente, nas práticas docentes apresentadas nas entrevistas realizadas.

A etapa seguinte consistiu na realização de observações das aulas de Literatura, que antecederam a formação dos grupos focais com os discentes. As observações foram orientadas pelos elementos teóricos dos paradigmas do ensino de Literatura, com foco em compreender as concepções que se materializavam na prática. Para isso, foram considerados os seguintes aspectos: (1) qual o papel do professor na condução das aulas; (2) qual o papel atribuído ao aluno nesse processo; (3) qual o material de ensino utilizado; (4) quais as atividades realizadas durante as aulas; e (5) como se deu o processo de avaliação.

Para a análise dos dados obtidos nos grupos focais desta pesquisa, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, estruturada em três etapas essenciais: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados. A primeira etapa correspondeu à preparação do *corpus*, iniciando-se pela transcrição integral das cinco sessões de grupos focais. Em seguida, procedeu-se à leitura flutuante, cujo objetivo

foi promover uma investigação inicial nos dados, permitindo uma visão global e preliminar dos conteúdos emergentes. As respostas foram organizadas inicialmente em sete blocos, cada um correspondente às seguintes perguntas norteadoras realizadas durante os grupos focais: 1. Quais as aulas/ atividades de Literatura lhes trouxeram mais conhecimento? Foram mais significativas? 2. Quando aconteceram essas aulas? Onde aconteceram essas aulas? 3. Como foram essas aulas? 4. Quais foram os textos utilizados? 5. O que vocês fizeram antes de ler/ver/vivenciar os textos? 6. O que fizeram depois de ler/ver/vivenciar os textos? 7. Por que vocês gostaram? 8. Como é normalmente a participação de vocês nas aulas? Como funcionam as aulas? O que fazem?

Posteriormente, essas respostas foram sistematizadas em três grandes eixos temáticos, estabelecidos para responderem à pergunta referente ao objetivo específico aqui analisado: eixo 1 – Como o aluno percebe seu próprio processo de aprendizagem da Literatura; eixo 2 – Como o aluno percebe os métodos e práticas pedagógicas adotadas pelo docente; e eixo 3 – Quais textos, autores e obras literárias foram experienciados em sala de aula.

A partir dessa organização preliminar, foi realizada a identificação das unidades de registro (expressões, palavras ou ideias recorrentes) que representavam os conteúdos mais relevantes para a investigação. Esse processo resultou na definição de 53 unidades de registro, selecionadas por sua maior frequência nas falas e por sua relevância analítica. As 53 unidades de registro deram origem às categorias iniciais, compostas a partir dos temas e padrões recorrentes nas respostas dos participantes. Para a categorização das unidades de registro, estabeleceu-se como critério a seleção de ocorrências que apresentaram frequência entre 3 e 25 menções. As falas com incidência inferior a esse intervalo foram excluídas por questões metodológicas, visando garantir a relevância estatística dos dados analisados.

Com base nessas categorias iniciais, embasados tanto nas regularidades observadas nas falas quanto nos referenciais teóricos, especialmente a partir dos estudos de Cosson (2006; 2014) sobre as práticas de leitura literária e os modos de ler literariamente, foram identificadas 10 categorias intermediárias, que agruparam as 53 categorias iniciais. São elas:

1. Os alunos vivenciam a experiência da leitura e aprendem a abordar os textos literários segundo seus próprios interesses;
2. O conhecimento da Literatura é construído por meio da interação com o texto literário;
3. O professor contextualiza a leitura a partir da materialidade da obra e dos laços

estabelecidos entre autor e o texto;

4. Estabelece-se uma relação entre a leitura literária e outras artes e saberes;
5. Os alunos são informados sobre a história da Literatura;
6. O processo de interpretação ocorre por meio do diálogo direto com o texto, tendo como limite o contexto;
7. As leituras são compartilhadas, discutidas e analisadas nas aulas;
8. São realizadas atividades de escrita relacionadas à Literatura;
9. Os alunos se sentem protagonistas de seu processo de letramento literário;
10. Os estudantes reconhecem seu amadurecimento como leitores.

Observou-se que algumas unidades de registro apresentaram recorrência em categorias intermediárias, sendo registradas em duas ou mais classificações. No entanto, optou-se por um critério de delimitação, mantendo cada unidade em, no máximo, duas categorias distintas. Essa decisão visa a preservar a consistência analítica, evitando a dispersão excessiva dos dados e garantindo uma interpretação mais precisa das ocorrências

A fase seguinte consistiu na análise interpretativa das categorias, confrontando-as com os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado. Conforme Bardin (1997, p. 117), este momento corresponde à “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. As 10 categorias foram organizadas segundo a questão que norteia este objetivo específico: “Como os estudantes percebem as aulas de Literatura?”. A partir desse eixo de análise, as categorias foram consolidadas em três grandes categorias finais, que sintetizaram os resultados obtidos:

- 1- A aula de Literatura é constituída por uma interação organizada com atividades de participação, comentário, análise e escrita, fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária, ainda que se percebam elementos de outros paradigmas, em especial do paradigma histórico-nacional;
- 2- A multiplicidade de formas textuais e a pluralidade dos temas conduzem ao diálogo do texto literário com outros textos e diversos modos de ler;
- 3- Os estudantes se sentem pertencentes a uma comunidade de leitores que lhes oferece um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover.

A adoção da técnica de análise de conteúdo por categorização permitiu realizar uma análise robusta e fundamentada dos discursos, organizando a complexidade dos dados qualitativos e convertendo-os em informações passíveis de interpretação científica

rigorosa, o que veremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4 – LOCALIZANDO A LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O capítulo que se inicia apresenta a análise e discussão dos dados construídos a partir do objetivo geral desta pesquisa, que é *identificar qual o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos IFs, à luz dos paradigmas propostos por Cosson (2020) e da teoria do currículo de Sacristán (2017)*. Para alcançar esse objetivo, o trabalho foi organizado em quatro objetivos específicos, o primeiro objetivo é tratado na seção um, o segundo na seção dois, e o terceiro e o quarto são abordados conjuntamente na seção três, compondo um percurso investigativo que busca compreender como o ensino de Literatura se materializa nesses cursos.

Na primeira seção, a análise concentra-se na normatização curricular, respondendo ao primeiro objetivo específico: *analisar a normatização curricular do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais*. Inicialmente, realizamos a análise das diretrizes indutoras do CONIF para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, serão analisados os PPCs dos seis Institutos Federais, com especial atenção às matrizes curriculares e às ementas das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. O propósito desta etapa é identificar quais paradigmas de ensino de Literatura orientam os documentos institucionais analisados.

A segunda seção tem como foco o segundo objetivo específico: *descrever como os docentes materializam a normatização curricular em suas práticas de ensino de Literatura*. Nessa etapa, examinamos a forma como os professores recebem as orientações curriculares e como transformam essas orientações em ações pedagógicas concretas. A análise buscou compreender de que maneira os docentes organizam suas práticas, como interpretam os documentos institucionais e quais paradigmas de ensino de Literatura predominam nas suas ações em sala de aula.

A terceira seção está relacionada aos terceiro e quarto objetivos específicos: *Identificar como os docentes efetivam o currículo em suas aulas de Literatura e Elencar a percepção dos discentes quanto à materialização das práticas docentes de ensino de Literatura*. Para isso, foram realizados a observação de campo e grupos focais com os alunos, cujas transcrições foram analisadas com base na teoria dos paradigmas. O objetivo desta etapa foi compreender como os professores efetivam o currículo em suas aulas de

Literatura e como os estudantes percebem o ensino de Literatura em seus cursos, identificando quais aspectos das práticas docentes se destacam aos seus olhos.

4.1 Desvendando o lugar do ensino de Literatura na normatização curricular dos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais

O objetivo fundamental desta seção é examinar os documentos prescritivos que orientam a organização e a implementação do currículo, com ênfase nas Diretrizes Indutoras para a Elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nos próprios PPCs dos cursos selecionados para esta pesquisa.

Inicialmente, será apresentada uma análise das Diretrizes Indutoras elaboradas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). Por sua abrangência e caráter normativo, as Diretrizes Indutoras foram consideradas o documento-base para a seleção e análise dos PPCs utilizados nesta pesquisa. Na sequência, será realizada a análise dos PPCs dos Institutos Federais selecionados. O foco recairá sobre as orientações curriculares específicas que direcionam o ensino de Literatura, seja no componente curricular denominado “Literatura”, seja nas disciplinas de Língua Portuguesa que contemplem conteúdos literários. A investigação buscará identificar quais concepções orientam os documentos institucionais no que se refere ao ensino de Literatura, quais as prescrições feitas aos docentes e de que modo essas orientações refletem um determinado perfil de ensino.

4.1.1 A Literatura na prescrição curricular dos cursos técnicos integrados: as Diretrizes indutoras do CONIF

Elegemos, em nosso trabalho, a partir de pesquisa bibliográfica e documental acerca da normatização que rege os Institutos Federais e das diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica, as *Diretrizes indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica*, elaboradas pelo Conselho Nacional dos Institutos Federais (CONIF) como documento prescritivo para a normatização dos cursos técnicos integrados, aqui chamadas Diretrizes Indutoras (CONIF, 2018). As Diretrizes Indutoras foram produzidas pelo Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede, FDE, e são o resultado de amplo debate iniciado em 2016 e finalizado em 2018.

O documento foi estruturado em quatro partes. A primeira parte apresenta os dados referentes à totalização da oferta de vagas para cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede, a fim de enfatizar às instituições vinculadas à Rede a necessidade de efetivar a oferta de 50% de suas vagas vinculadas a essa modalidade, como preconiza a lei de criação dos Institutos; a segunda parte descreve o ordenamento legal que norteia a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede e reflete sobre os cursos técnicos integrados, a importância dessa modalidade de ensino para a sociedade e os impactos da BNCC na qualidade da oferta do ensino profissional integrado ao ensino médio oferecido à sociedade; a terceira parte do documento realiza uma análise acerca dos dois documentos produzidos pelo FDE em 2016 e 2017. Na última parte do documento, são apresentadas as 23 diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos distribuídas em cinco eixos estruturantes.

Destacamos, especificamente, o eixo estruturante número dois, centrado na organização e no planejamento curricular, que apresenta as diretrizes específicas para a estruturação e a implementação dos cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Assim como as diretrizes de números 3 a 15, que visam a assegurar a formação humana integral, alinhada aos princípios pedagógicos e legais estabelecidos. O quadro a seguir detalha as especificidades de cada uma das diretrizes relativas à organização curricular.

Quadro 10 – Organização curricular: Diretrizes CONIF

DIRETRIZ	ANÁLISE
3. Revisar, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, a Resolução CNE/CEB nº. 06/2012 e as Diretrizes Institucionais como base da organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos.	Determina que os projetos pedagógicos devem seguir os princípios da formação integral, contemplando não apenas aspectos técnicos, mas também éticos, políticos, estéticos e sociais, conforme estabelecido no Art. 6º da Resolução. Isso inclui o respeito à diversidade, a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, e a indissociabilidade entre teoria e prática.
4. Elaborar o perfil profissional dos cursos técnicos integrados, considerando o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), complementando, se necessário, com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).	Refere-se à necessidade de identificar habilidades e competências profissionais que atendam às demandas do mundo do trabalho, mas também promovam o desenvolvimento pessoal e cidadão do estudante, conforme o Art. 14, das DCNEPTM que destaca a importância de conhecimentos científicos, tecnológicos e sociais para o exercício profissional e da cidadania.

DIRETRIZ	ANÁLISE
5. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral.	Enfatiza a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, garantindo que os conhecimentos da formação geral (línguas, ciências humanas, matemática, etc.) dialoguem com os saberes técnicos, formando um currículo coeso e integral.
6. Assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão.	Ratifica a necessidade de materializar a indissociabilidade entre teoria e prática, incentivando atividades como projetos de pesquisa, estágios e vivências em ambientes reais de trabalho, que permitam ao estudante aplicar conhecimentos e desenvolver habilidades práticas.
7. Garantir a realização de práticas profissionais que possibilitem ao estudante o contato com o mundo do trabalho e assegurem a formação teórico-prática intrínseca ao perfil de formação técnica, por meio de atividades profissionais, projetos de intervenção, experimentos e atividades em ambientes especiais, tais como: laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, dentre outras.	Estabelece a prática profissional supervisionada e o estágio como partes essenciais do currículo, visando aproximar os estudantes do mercado de trabalho e consolidar a relação entre aprendizagem teórica e prática.
8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.	Determina que a interdisciplinaridade e a contextualização se materializem no currículo, com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e integrar valores éticos, estéticos e políticos na formação dos alunos.
9. Prever, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, carga horária específica para Prática Profissional Integrada (PPI), a ser desenvolvida ao longo do curso, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional pretendida pela habilitação específica. Além disso, articular a integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo.	Determina a inclusão da Prática Profissional Integrada nos projetos pedagógicos, com vistas a assegurar uma formação mais contextualizada, interdisciplinar e alinhada ao mundo do trabalho; a integração horizontal e vertical entre conhecimentos técnicos e da formação geral, significa articular conhecimentos científicos e tecnológicos com componentes curriculares da Educação Básica.
10. Estabelecer, a partir da definição do perfil do egresso, os saberes necessários para composição das ementas e posterior organização dos componentes curriculares e distribuição de carga horária, de modo a garantir a	Estabelece critérios para o planejamento curricular, como a adequação ao perfil profissional e às demandas regionais, respeitando as cargas horárias mínimas

DIRETRIZ	ANÁLISE
complementariedade dos saberes e evitar sobreposições e repetições de conhecimentos.	definidas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
11. Estabelecer nas ementas as ênfases tecnológicas dos componentes curriculares (conteúdos fundamentais para o perfil de formação estabelecido) e as áreas de integração curricular.	Determina que as atividades práticas devem conectar os conteúdos às realidades profissionais, garantindo uma formação aplicada e contextualizada.
12. Avaliar pedagogicamente a real necessidade da exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, considerando as condições internas e externas, o perfil do egresso, a carga horária e a avaliação compatíveis com a formação técnica de nível médio, evitando a obrigatoriedade, sempre que for possível.	A norma incentiva a flexibilidade e a adaptação aos contextos socioeconômicos locais, evitando rigidez excessiva e priorizando soluções pedagógicas viáveis e relevantes para cada território.
13. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, o Estágio Curricular Supervisionado não Obrigatório como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade de contato com o mundo do trabalho.	Orienta o PPC, respeitando as especificidades de cada território, a ampliar oportunidades de vivência profissional, permitindo incluir estágios e práticas profissionais sem comprometer a carga horária mínima, garantindo experiências reais sem sobrecarga para os estudantes.
14. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral.	Ratifica a necessidade de formar profissionais com consciência crítica, capazes de intervir na sociedade de forma ética e responsável, integrando saberes científicos e sociais.
15. Estabelecer práticas avaliativas formativas, processuais, integradas e interdisciplinares, buscando a superação do modelo exclusivamente individualizado e fragmentado.	Determina que sejam superados modelos avaliativos fragmentados e que a avaliação se concentre no processo de aprendizagem interdisciplinar e contínuo.

Fonte: CONIF (2018), elaboração da autora.

O documento estabelece como conceito central a formação humana integral, fundamentada na integração entre conhecimentos técnicos e básicos. O princípio de formação humana integral, norteador das Diretrizes Indutoras e elemento precípua da identidade dos Institutos Federais, diz respeito à formação que contemple, no processo educativo, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, materializados pela articulação da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares (Ramos, 2014).

Essa abordagem visa a superar a tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo uma educação que articule ciência, tecnologia, cultura e trabalho como base da proposta político-pedagógica. Assim, os

princípios do ensino fundamentam-se na relação entre educação e trabalho: “o ensino é pautado no trabalho como princípio educativo”, que orienta a “integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e intervenção social” (CONIF, 2018, p. 10-11). Essas concepções têm fundamentos nas ideias defendidas por Saviani para quem “já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento (...). Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (Saviani, 2022, p.4).

Identifica-se, no documento, que o objetivo primordial do ensino consiste em proporcionar uma formação crítica e emancipadora, capacitando os estudantes para atuação profissional e intervenção social. O documento enfatiza que a educação deve “possibilitar o acesso aos conhecimentos científicos e promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais”, assegurando uma formação que abranja “dimensões éticas, políticas e estéticas” (CONIF, 2018, p. 10;16).

Especificamente, busca-se desenvolver a capacidade de “apreensão do saber tecnológico e a valorização da cultura do trabalho” (CONIF, 2018, p. 9), preparando os estudantes para responder às demandas de uma sociedade em constante transformação. Essa concepção se aproxima do que defende Frigotto (2007, p.1144): “uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas”.

De acordo com o que preconiza o documento, os Institutos Federais devem assumir seu papel social priorizando em seus PPCs a centralidade da formação humana integral; a articulação indissociável entre teoria e prática e o compromisso com uma educação socialmente referenciada. Depreende-se que essa visão busca superar a fragmentação do conhecimento, posicionando-se como alternativa à concepção reducionista e estreita da educação profissional.

Além disso, a condução do processo educativo nos cursos técnicos integrados deve observar, especialmente, a articulação curricular em que as ementas dos componentes priorizem a complementariedade dos saberes, garantindo integração horizontal e vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica. Esse posicionamento coaduna-se com o modo de ensinar Literatura presente no paradigma social-identitário, no qual a Literatura se aproxima da Sociologia, da Filosofia e de outros campos dos saberes com o objetivo de “desenvolver a consciência crítica do

aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade” (Cosson, 2020, p.105).

Como um documento estruturador de todo o ensino técnico integrado dos Institutos Federais, esperava-se encontrar nas Diretrizes Indutoras orientações específicas quanto ao currículo dos cursos e, conseqüentemente, ao ensino de Literatura. Porém, não é o que ocorre, dado o explícito caráter abrangente das diretrizes. Todavia, é importante destacar que há no documento uma preocupação com a realização de práticas pedagógicas interdisciplinares que possibilitem a formação integral dos estudantes.

Por essa razão, identificamos, a partir do posicionamento político assumido pelo documento ao defender a educação profissional integrada, fundamentada em uma escola cujo papel está centralizado na interdisciplinaridade e na formação crítica e emancipadora dos estudantes, a tendência à presença do paradigma social-identitário, em que a escola exerce papel preponderante na divulgação sistemática da cultura e do conhecimento, além de se constituir em um espaço político, de formação do cidadão democrático, que vivencie o respeito aos direitos das minorias sociais, a equidade, a diversidade e a inclusão social.

Assim, consideramos que a ratificação da importância da formação humana integral na constituição da identidade dos Institutos Federais, presente nas orientações das Diretrizes Indutoras, nos possibilita afirmar que o documento conduz para que haja nos documentos produzidos por cada instituição, a materialização da presença do ensino de Literatura, tanto como componente curricular quanto por meio do trabalho interdisciplinar que contemple sua relação com as artes plásticas, a cultura, a música, o teatro, o cinema e todas as demais formas de expressão artística. É o que veremos na seção a seguir, que buscou investigar a presença da Literatura nos projetos político-pedagógicos de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

4.1.2 A Literatura no currículo apresentado aos professores dos cursos técnicos integrados: os projetos pedagógicos dos cursos, suas matrizes curriculares e ementas

Nosso trabalho investiga qual o lugar do ensino de Literatura nos Institutos Federais. Esta seção apresenta a análise dos projetos pedagógicos produzidos nas instituições que compõem nossa amostra. Delimitadas as seis instituições-corpus da pesquisa, passamos para a definição dos demais elementos a serem analisados em nosso corpus. Assim, em cada um dos seis institutos, foram selecionados dois Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs): um de curso voltado ao eixo de recursos naturais e outro

de curso vinculado ao eixo de controle e processos industriais, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essa escolha se deu por serem eixos que abrangem cursos consolidados ao longo da história da educação profissional e tecnológica e por remeterem à identidade das primeiras escolas de formação profissional brasileiras: as escolas de aprendizes artífices e os patronatos agrícolas.

Nesta seção analisamos como os PPCs abordam o ensino de Literatura, a partir das seguintes perguntas: 1) quais são as diretrizes e metodologias propostas, e como podem influenciar a prática pedagógica cotidiana? 2) Como a Literatura é ensinada e explorada dentro dos parâmetros curriculares estabelecidos, de modo a cumprir sua função formadora e emancipatória? 3) Quais as articulações entre os conhecimentos literários e as demais áreas do saber, e como as questões da interdisciplinaridade são abordadas. Nossa intenção, com a análise dos PPCs é identificar nos documentos prescritivos institucionais as estratégias adotadas para integrar o ensino de Literatura aos cursos técnicos, considerando as especificidades do contexto educacional e as demandas do mundo do trabalho. A seguir, apresentamos os doze PPCs.

4.1.2.1 IFAM- Mecânica

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Amazonas, *campus* Manaus Centro, apresenta princípios filosóficos pautados na formação integral, na omnilateralidade⁸ e na indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. No que concerne à concepção institucional de formação técnica, o PPC reforça a necessidade de formar profissionais que transcendam a mera capacitação técnica e sejam sujeitos críticos, seletivos e comprometidos com a transformação social. Fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT, 2012), o PPC assume o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

A organização didático-pedagógica do curso estrutura-se em três núcleos: básico, politécnico e tecnológico. Essa divisão, segundo o documento, busca romper com a

⁸ O conceito marxiano de omnilateralidade nos IFs é apresentado no trabalho de Gonçalves (2017, p.17): “A omnilateralidade romperia com a ideia limitada de formação, pode-se dizer que se rompe com a unilateralidade (a formação unilateral que alija o trabalhador dos saberes, que é comprometida com o trabalho alienado, com a divisão social do trabalho e a manutenção das relações de dominação), abre-se a possibilidade de formar para a totalidade”.

dicotomia histórica entre formação geral e técnica, articulando os saberes de formação ao longo dos três anos do curso. Os componentes curriculares estão organizados por meio de núcleos que, em tese, favorecem a interdisciplinaridade e a integração entre conhecimentos científicos, tecnológicos e experiências oriundas do mundo do trabalho.

As metodologias apresentadas (dialética, projetos integradores, práticas ativas e interdisciplinaridade) são mencionadas de forma genérica, sem que o PPC apresente exemplos, diretrizes metodológicas claras ou propostas pedagógicas efetivas que orientam os docentes na construção dessa materialização. A proposta de integração, embora mencionada de forma recorrente no documento, não se apresenta de maneira materializada. O documento discorre sobre a preocupação em superar a fragmentação curricular por meio de arranjos que promovem a interdisciplinaridade. No entanto, a análise das ementas de língua portuguesa/Literatura revela que essa integração se dá, majoritariamente, nas esferas da produção textual e da interpretação, sem que a Literatura desempenhe papel relevante nesse processo. Essa constatação se fortalece quando se observa que a integração da Literatura com as áreas técnicas, que poderia promover reflexões éticas, estéticas e socioculturais aplicáveis ao mundo do trabalho, não se concretiza. A Literatura aparece como um conteúdo isolado, limitado apenas à historiografia literária tradicional, desconectada dos demais saberes.

A menção às atividades complementares, visitas técnicas, projetos de extensão e práticas de laboratório sugere possibilidades de articulação dos componentes; entretanto, assim como nas propostas de integração, o PPC não apresenta planejamento metodológico ou estratégias de avaliação que garantam a efetividade desse trabalho transversal.

A carga horária do curso totaliza 3.680 horas, distribuídas entre 2.200 horas no núcleo básico (formação geral), 200 horas no núcleo politécnico e 1.280 horas no núcleo tecnológico. A disciplina “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” acompanha os três anos do curso, com carga horária de 120 horas no primeiro ano, 120 horas no segundo ano e 80 horas no terceiro ano. Embora o título da disciplina inclua o termo “Literatura Brasileira”, sua abordagem no PPC revela invisibilidade de seu potencial formativo. A Literatura não ocupa um lugar de protagonismo no currículo; aparece mencionada 42 vezes ao longo do documento, mas essa recorrência textual não se traduz em centralidade pedagógica.

A análise das ementas da disciplina evidencia uma abordagem tradicional, centrada na historiografia literária e na classificação por estilos de época e autores

canônicos. No primeiro ano, os conteúdos percorrem do Quinhentismo ao Arcadismo; no segundo ano, abrangem o Romantismo ao Pré-Modernismo; e, no terceiro ano, seguem com o Modernismo e movimentos posteriores. Ainda que a ementa mencione brevemente a Literatura afro-brasileira e indígena, não há indicação de obras, autores ou abordagens críticas que confirmem materialidade a esse compromisso com a diversidade. A ausência de metodologias específicas, que articulem a Literatura às dimensões tecnológicas, éticas e socioculturais do curso, limita seu potencial como ferramenta de reflexão crítica e humanização dos futuros técnicos.

De modo geral, a Literatura ocupa no PPC um espaço periférico, restrita à função de fornecer elementos para a compreensão de estilos de época e de desenvolvimento de competências textuais (produção, descrição, interpretação), sem que se explore seu potencial para fomentar o pensamento crítico, a reflexão ética e a sensibilidade estética. Assim, perde-se a oportunidade de contemplar a Literatura como eixo articulador de saberes, capaz de dialogar com os desafios do mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, bem como com os dilemas éticos e sociais que permeiam a atuação profissional dos alunos.

A prescrição analisada revela uma proposta formativa que, embora respaldada em fundamentos teóricos consistentes e confirmados aos princípios das DCNEPT, ainda carece de efetivação prática. A distância entre o discurso e a prática manifesta-se particularmente na fragilidade das propostas de integração curricular e na forma tradicional e marginalizada como a Literatura é tratada no processo formativo. Espera-se que, no chão da escola, por meio da materialização do currículo, os docentes avancem na construção de metodologias concretas, interdisciplinares e integradas, que potencializam uma formação omnilateral, tão fortemente defendida no texto, mas pouco materializada na estrutura curricular e nas práticas pedagógicas do curso.

4.1.2.2 IFAM – Agropecuária

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFAM *campus* Manaus Zona Rural evidencia, em sua base filosófica, um compromisso com a formação integral dos sujeitos, orientado pelos princípios do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico. Esses fundamentos assumem uma perspectiva crítica e emancipadora, centrada na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, considerando o contexto amazônico como lócus

fundamental para a construção do conhecimento e da prática profissional. A noção de trabalho é desenvolvida não apenas em sua dimensão econômica, mas, sobretudo, como mediação ontológica da relação homem-natureza, o que se traduz na busca pela realização humana e pela sustentabilidade. A pesquisa é concebida como estratégia pedagógica necessária à formação de sujeitos reflexivos, críticos e capazes de intervir socialmente, fortalecendo o desenvolvimento sustentável e a valorização da cultura local (IFAM, 2020, p. 23, 27).

No que tange à concepção institucional da formação técnica, o documento expressa a intenção de formar profissionais com competências técnicas, científicas e socioculturais, capazes de atuar de forma crítica, ética e autônoma no mundo do trabalho e na sociedade. O PPC ressalta a importância de formar um profissional que não apenas domine os fundamentos necessários ao manejo sustentável dos recursos naturais, mas que também tenha uma compreensão ampla dos contextos sociais, históricos e culturais, sendo capaz de dialogar com os desafios contemporâneos de forma inovadora e responsável (IFAM, 2020, p.16).

A organização didático-pedagógica do curso tem uma estrutura curricular composta por três núcleos: básico, politécnico e tecnológico. Essa divisão reflete uma tentativa de superar a dicotomia histórica entre formação geral e formação técnica, buscando uma articulação que contemple os princípios da omnilateralidade e da politecnia. As disciplinas são distribuídas ao longo dos três anos, estruturadas em torno dos eixos articuladores de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa organização, teoricamente, favorece a interdisciplinaridade e a integração dos saberes. Entretanto, embora o PPC reitere em diversos trechos a importância da indissociabilidade entre teoria e prática e a integração curricular, faltam propostas pedagógicas concretas que indiquem como essa articulação ocorre de fato no desenvolvimento dos componentes curriculares.

Os componentes curriculares são agrupados em blocos, de acordo com os três núcleos referenciais. Essa organização é justificada, no documento, pela busca da superação da fragmentação dos conhecimentos, fundamentando-se na pedagogia histórico-crítica, na metodologia dialética e em práticas integradas. Contudo, uma análise detalhada das partes evidencia que a integração se dá, majoritariamente, de forma teórica e pouco propositiva. Tomando como ponto de análise a perspectiva da disciplina Língua Portuguesa e Literatura, verifica-se que ela aparece como eixo transversal em diversos componentes, porém sua contribuição está limitada ao viés instrumental, por meio de práticas de leitura, escrita e interpretação textual, sem que a Literatura, como campo de

produção estética, cultural e crítica, seja concebida como instrumento integrador do conhecimento.

Quanto à carga horária, o curso apresenta uma distribuição que contempla os três anos letivos. O componente curricular “Língua Portuguesa e Literatura Brasileira” possui, no primeiro e segundo anos, carga horária de 120 horas, distribuídas em três aulas semanais, e no terceiro ano, 80 horas, com duas aulas semanais. É relevante destacar que a inclusão da palavra “Literatura” no título do componente curricular revela, pelo menos formalmente, o reconhecimento da importância desse campo de saber. No entanto, a sua centralidade efetiva no desenvolvimento do componente curricular se apresenta de modo pouco aproveitado.

A análise da presença da palavra “Literatura”, que aparece 37 vezes no documento, revela uma recorrência que, paradoxalmente, não se traduz em um aprofundamento metodológico ou na indicação criteriosa de textos literários. O espaço dedicado à Literatura nas ementas é relativamente consistente no que se refere à delimitação dos conteúdos programáticos, que abrangem desde os gêneros literários e os estilos de época, passando pelas manifestações literárias brasileiras e europeias, até os movimentos contemporâneos, incluindo a Literatura afro-brasileira e os estudos indígenas, estes últimos particularmente relevantes no contexto amazônico. Entretanto, note-se que a Literatura não figura de forma expressiva nos objetivos específicos, o que sugere uma abordagem secundária em relação às práticas de leituras literárias.

Além disso, não há, no documento, indicação explícita de textos literários obrigatórios ou sugeridos, tampouco orientações metodológicas consistentes que subsidiem a seleção dessas obras pelos docentes. Dessa forma, a prática docente tende a se tornar o principal fator determinante na efetivação de uma abordagem literária robusta, crítica e emancipadora.

Ao observar a maneira como o PPC se fundamenta, é possível identificar a coexistência de dois paradigmas. De um lado, os princípios filosóficos institucionais refletem uma aproximação com o paradigma social-identitário, ao enfatizar a discussão da cultura ou das relações sociais nas abordagens metodológicas dos componentes curriculares e na inclusão de conteúdos sobre a Vanguarda no Amazonas e o Clube da Madrugada, representantes do Modernismo amazonense. Por outro lado, a organização dos conteúdos literários dentro da matriz curricular mantém-se fortemente ancorada no paradigma histórico-nacional, centrado na cronologia dos movimentos literários tradicionais, na análise dos estilos de época e de textos vinculados ao cânone.

O PPC apresenta um discurso teórico robusto, fundamentado em princípios filosóficos que defendem a formação integral e omnilateral. No entanto, quando se analisa a operacionalização desse discurso no ensino da Literatura, percebe-se uma lacuna significativa no que tange às proposições metodológicas, à orientação para a escolha de textos literários e à efetiva integração dos conteúdos literários às demais áreas do saber.

4.1.2.3 IFRN – Mecânica

Os fundamentos filosóficos do curso estão embasados na “prática educativa progressista e transformadora”, articulada à função social do IFRN e ao princípio da educação como prática social. Ressalta-se o compromisso com a formação humana integral, voltada à constituição de um “profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social”. O projeto pedagógico defende a escola unitária, a politécnica e a formação omnilateral como elementos que devem integrar ciência, cultura e tecnologia, com vistas ao “desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (IFRN, 2011, p. 5-6).

A formação técnica é compreendida como parte inseparável da formação geral, superando a tradicional dicotomia entre o pensar e o fazer e entre a cultura geral e cultura técnica. A integração entre ensino médio e educação profissional é vista como uma possibilidade de construção de projetos de vida dos estudantes, e não como uma preparação direta para o mercado. Essa concepção é reafirmada ao longo do documento, especialmente ao definir a prática profissional como componente curricular estruturante da formação integral (IFRN, 2011, pp. 5-6, 15).

As disciplinas estão organizadas em uma estrutura que propicia a interdisciplinaridade e está alinhada aos princípios da politécnica em três núcleos: estruturante, articulador e tecnológico. O núcleo estruturante contempla os conteúdos da formação geral do ensino médio; o núcleo articulador estabelece a ponte entre os conteúdos do ensino médio e da formação técnica; e o núcleo tecnológico é voltado à formação técnica específica.

A matriz curricular distribui a carga horária por disciplina, ano e núcleo, em quatro anos, totalizando 4.100 horas, sendo 3.600 destinadas às disciplinas e 400 à prática profissional. O núcleo estruturante possui 2.340 horas, o articulador 225 horas, o núcleo tecnológico 1.035 horas, e os seminários e prática profissional somam 500 horas. A

disciplina “Língua Portuguesa e Literatura” está presente nos quatro anos do curso, com três aulas semanais, do primeiro ao terceiro ano e duas aulas semanais no quarto ano.

O curso propõe integração entre teoria e prática. As práticas interdisciplinares e os projetos integradores são apresentados como instrumentos pedagógicos capazes de articular diferentes saberes. O projeto integrador é apontado como elemento metodológico central, que deve permear todas as séries do curso e viabilizar a aplicação prática dos conhecimentos (IFRN, 2012, p. 16-18).

Embora o documento não apresente explicitamente os temas transversais a serem trabalhados, eles são abordados no contexto da metodologia dos projetos integradores, que articulam teoria e prática com foco na intervenção social, no desenvolvimento local, na prática profissional e na pesquisa. Esses temas são contemplados por meio da interdisciplinaridade e da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Além disso, valores como ética, cidadania, sustentabilidade ambiental e justiça social são incorporados ao perfil do egresso (IFRN, 2012, p. 10-12).

O modo como o ensino de Literatura é apresentado no documento vai além da exposição cronológica da história literária. O conteúdo programático propõe o “estudo dos gêneros literários, correlacionando-os à cultura e à história”, o que denota uma preocupação em compreender a Literatura como manifestação cultural. Essa articulação com o contexto histórico-cultural, embora dialogue com o paradigma histórico-literário, não se impõe como eixo central e exclusivo da abordagem pedagógica. A metodologia envolve “leituras dirigidas, seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias” e aponta para uma prática docente conduzida a promover a construção ativa de sentido pelo leitor, incentivando o contato com diversos gêneros discursivos e valorizando a experiência estética (IFRN, 2012, pp. 29,32).

Essa abertura metodológica torna-se ainda mais evidente na estruturação do percurso formativo ao longo dos quatro anos do curso. A proposta pedagógica não adota como eixo condutor a periodização literária, mas o estudo aprofundado de diferentes gêneros literários, com ênfase na análise das estruturas, dos sentidos e das articulações entre discurso literário, cultura e história. O princípio norteador da organização curricular, reafirmado em todos os anos, é o de correlacionar os gêneros à cultura e, considerando aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, o que sugere o compromisso com o paradigma do letramento literário (IFRN, 2012, p. 31).

No primeiro ano, são abordados três gêneros: a novela, a peça de teatro e a saga. O enfoque recai sobre a relação entre o discurso literário e sua historicidade, com destaque

para as formas narrativas, suas origens, estrutura e os elementos compositivos que caracterizam cada gênero. O programa aborda obras representativas das Literaturas brasileira, africana e estrangeira, além da valorização da produção textual dos próprios estudantes. A abordagem sugere uma valorização da leitura e análise crítica, promovendo o desenvolvimento da competência literária por meio da diversidade de textos.

No segundo ano, aprofunda-se a análise de gêneros narrativos, como o conto, a crônica, a tragédia e o mito. O programa propõe a leitura de diferentes tipologias (conto popular, gótico, policial etc.), e a compreensão das estruturas e funções discursivas desses gêneros. A crônica é explorada em sua relação com o jornalismo e com as narrativas de viagem, indicando a atenção aos textos de fronteira. A tragédia e o mito, por sua vez, são estudados a partir de suas origens, elementos estruturantes e relevância cultural, com leituras da tradição clássica, articulando o contexto histórico à experiência estética.

No terceiro ano, o foco se volta para a análise formal e discursiva de gêneros como o poema, o sermão, o romance e a comédia. A poesia é explorada em suas diversas formas (ode, elegia, canção, trova, entre outras) com atenção especial à teoria do texto poético. O sermão, enquanto gênero de fronteira, é analisado a partir de textos de Padre Antônio Vieira, articulando aspectos retóricos, históricos e estilísticos. O estudo do romance contempla diferentes tipos (romântico, realista, moderno) e amplia-se para formas híbridas como a novela de cavalaria. A comédia é examinada em sua estrutura e função cultural, desde suas origens até manifestações modernas. Além disso, há um eixo voltado para as Literaturas afro-brasileira e africana, valorizando discursos e territórios literários historicamente marginalizados, com atenção à intertextualidade e às interfaces entre Literatura e história.

No quarto ano, consolida-se uma abordagem que integra Literatura e cultura contemporânea. Os conteúdos incluem a Literatura de entretenimento (como o romance policial, de aventura, de ficção científica, sentimental) e sua interface com a cultura de massa e as mídias. O estudo contempla gêneros híbridos e novas formas de textualidade, como quadrinhos, *graphic novels*, adaptações para TV e cinema, bem como as traduções intersemióticas em formatos digitais (*e-books*, *blogs*, vídeos). Essa abordagem indica uma abertura à diversidade cultural e à multiplicidade de suportes e linguagens, estimulando a leitura crítica e a reflexão sobre o papel social da Literatura no mundo contemporâneo.

Embora ainda se perceba uma matriz historiográfica de fundo, infere-se que não se trata de uma proposta presa à organização cronológica da Literatura, mas voltada ao

desenvolvimento da leitura crítica e da vivência dos textos em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, o ensino de Literatura, tal como proposto, torna-se um espaço de problematização das identidades, das práticas sociais e dos sentidos de pertencimento, fortalecendo uma educação literária que é, simultaneamente, formativa e emancipadora.

Essa diretriz comum é seguida de forma unificada por todos os cursos ofertados pelo Instituto, de modo que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) apresentam os mesmos conteúdos programáticos no que se refere ao ensino de Literatura, sem variações entre ementas, turmas ou perfis institucionais. Todos os professores e estudantes vivenciam a mesma proposta curricular, o que garante a coesão da prática pedagógica na área.

4.1.2.4 IFRN – Agropecuária

A análise deste PPC se concentrará nas especificidades filosóficas e formativas do curso, considerando suas características institucionais e pedagógicas particulares. No entanto, no que diz respeito ao ensino de Literatura, a abordagem crítica repete a do PPC anterior, uma vez que a estrutura curricular e os fundamentos metodológicos dessa disciplina são os mesmos em toda a instituição.

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Apodi apresenta uma proposta educacional fundamentada em princípios filosóficos alinhados com a concepção de formação integral defendida pela instituição. Estes princípios estão ancorados na politecnia, na educação omnilateral e na pedagogia histórico-crítica, que se traduzem no compromisso com uma formação que ultrapassa os limites da preparação técnica para o trabalho. A proposta visa o desenvolvimento de assuntos capazes de compreender e transformar a realidade social, superando a dicotomia histórica entre formação técnica e formação geral, bem como a decisão entre o saber teórico e o saber prático, frequentemente presente nos modelos tradicionais de educação.

A concepção institucional de formação técnica delineada no documento é comprometida com a integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, entendendo a educação como um processo que deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano. Nesse contexto, a formação técnica no IFRN não se limita ao domínio de procedimentos operacionais, mas busca a formação de cidadãos críticos, éticos e conscientes de seu papel na sociedade. Segundo o documento, a proposta rompe

com a lógica fragmentadora da educação, defendendo a unidade entre os saberes, e, dessa forma, contribui para a construção de uma educação emancipatória, que capacita os sujeitos tanto para atuar no mundo do trabalho quanto para exercer uma cidadania plena.

Quanto à organização didático-pedagógica, o curso estrutura-se em uma matriz curricular que articula componentes das áreas de formação geral e formação técnica, distribuídas em quatro anos letivos. As disciplinas estão organizadas em dois grandes eixos: o núcleo comum, que contempla os componentes da educação básica (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), e o núcleo técnico-profissional, que abrange os saberes específicos da área de agropecuária. Além disso, há um núcleo articulador, composto pelas disciplinas Informática, Filosofia, Ciência e Tecnologia, Sociologia do Trabalho, Segurança do Trabalho, Qualidade de Vida e Trabalho, Gestão, Cooperativismo e Extensão Rural, cuja função é promover a transversalidade e a integração dos saberes.

A matriz curricular é organizada em blocos, distribuindo os componentes curriculares de forma a garantir uma progressão entre os conhecimentos. As propostas de integração são materializadas nos projetos integradores, nos quais os estudantes desenvolvem atividades que articulam os conhecimentos adquiridos nos diferentes componentes, com vistas à resolução de problemas concretos da realidade agropecuária. O documento também detalha as atividades complementares, como seminários de integração acadêmica, de iniciação à pesquisa, de orientação de projetos integradores e de prática profissional.

A carga horária total do curso é de 4.100 horas, distribuídas em quatro anos. O núcleo estruturante possui 2.340 horas, o articulador 225 horas, o núcleo tecnológico 1.035 horas, e os seminários e prática profissional somam 500 horas. A disciplina “Língua Portuguesa e Literatura” está presente nos quatro anos do curso, com três aulas semanais, do primeiro ao terceiro ano e duas aulas semanais no quarto ano.

O modo como o ensino de Literatura, como já visto no PCC anterior, propõe uma articulação com o contexto histórico-cultural que, embora dialogue com o paradigma histórico-literário, não o impõe como eixo central e exclusivo da abordagem pedagógica. A metodologia envolve “leituras dirigidas, seminários, debates, discussão e exercícios com o auxílio das diversas tecnologias” e aponta para uma prática docente conduzida a promover a construção ativa de sentido pelo leitor, incentivando o contato com diversos gêneros discursivos e valorizando a experiência estética (IFRN, 2014, pp. 29, 32).

Essa abertura metodológica torna-se ainda mais evidente na estruturação do percurso formativo ao longo dos quatro anos do curso. A proposta pedagógica não adota como eixo condutor a historiografia literária linear, mas o estudo aprofundado de diferentes gêneros literários, com ênfase na análise das estruturas, dos sentidos e das articulações entre discurso literário, cultura e história. O princípio norteador da organização curricular, reafirmado em todos os anos, é o de correlacionar os gêneros à cultura e, considerando aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, o que sugere o compromisso com o paradigma do letramento literário (IFRN, 2014, p. 31). Dessa forma, o ensino de Literatura, tal como proposto, torna-se um espaço de problematização das identidades, das práticas sociais e dos sentidos de pertencimento, fortalecendo uma educação literária que é, simultaneamente, formativa e emancipadora.

4.1.2.5 IFPE – Mecânica

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Pernambuco, *campus* Recife, evidencia uma orientação pautada na concepção de educação integrada, sustentada pelos pressupostos da politecnia e da pedagogia histórico-crítica. Embora essa fundamentação filosófica esteja expressa no texto, percebe-se certa superficialidade na explicitação dos fundamentos teórico-conceituais da instituição. O documento se mostra mais descritivo e normativo do que reflexivo, deixando lacunas na materialização concreta desses princípios na prática pedagógica do curso. Apesar de mencionar a formação omnilateral, o texto carece de aprofundamento sobre como essa perspectiva se articula metodologicamente no desenvolvimento curricular e nas práticas docentes.

A respeito da concepção institucional de formação técnica, o PPC reafirma o compromisso com uma formação profissional crítica, contextualizada e alinhada à dinâmica do mundo do trabalho. Destaca-se, no entanto, que tal concepção é fornecida de forma genérica, sem a devida articulação entre a formação técnica e a formação geral. A proposta enfatiza uma formação que busca inter-relacionar teoria e prática, permitindo aos estudantes compreender e intervir na realidade. Entretanto, observa-se que esta diretriz aparece mais no campo da intenção declarada do que na descrição de estratégias efetivas que garantam a materialização da integração entre os conhecimentos técnicos, científicos e culturais.

O documento ressalta a importância da formação integral e da transdisciplinaridade, mas não se identificam propostas pedagógicas robustas que operacionalizem a integração dos conteúdos, seja por meio de projetos interdisciplinares, metodologias integrativas ou articulações sistêmicas entre os eixos formativos.

A matriz curricular está estruturada em três bases, distribuídas ao longo de quatro anos: base comum, composta pelos componentes curriculares da formação geral; base diversificada, abrangendo as disciplinas de línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol), Informática Básica, Desenho Técnico, Gestão da Qualidade e Produtividade, Empreendedorismo e Segurança do Trabalho; e a base tecnológica, composta pelas disciplinas da formação técnica específica. A organização dos componentes curriculares sugere uma segmentação que, apesar de consistente com a lógica dos referenciais legais, não evidencia com clareza mecanismos pedagógicos que promovam eficazmente a integração entre os diferentes saberes. A estrutura curricular é organizada por blocos, entre as áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza) e o eixo tecnológico. Os temas transversais são contemplados nas ementas das disciplinas, porém sua abordagem se limita ao espaço das competências e conteúdos específicos das disciplinas, não configurando uma proposta transversal que perpassasse todo o currículo de forma integrada e articulada.

Ao longo dos sete períodos em que a disciplina de Língua Portuguesa é ofertada no curso, observa-se uma distribuição sequencial dos conteúdos de Literatura, marcada por uma abordagem historiográfica. Essa distribuição segue, de forma cronológica, os principais períodos literários da tradição ocidental e brasileira, iniciando-se com os textos da época colonial e culminando nas produções contemporâneas, inclusive com espaço para Literaturas africanas de expressão portuguesa. A disciplina é parte da base comum da matriz curricular, o que indica seu caráter formativo geral, sendo ministrada com quatro aulas semanais até o quinto período, e com redução de carga horária para duas aulas nos sexto e sétimo períodos. O oitavo período não contempla a disciplina.

No primeiro período, a ementa inicia com introdução à Literatura e enfoca os textos coloniais, especificamente a Literatura Informativa e a Literatura de Catequese, com destaque para a proposta de articulação com temas transversais e a valorização da linguagem literária. As competências previstas incluem a diferenciação entre linguagem literária e não literária, o reconhecimento das funções sociais da Literatura, o estudo dos gêneros literários clássicos (lírico, épico e dramático) e dos gêneros narrativos modernos. A leitura das origens da Literatura brasileira contempla o legado lusitano, estabelecendo

um diálogo com textos contemporâneos. As sugestões de leitura incluem autores como Gil Vicente, Camões, José de Anchieta, Antônio Vieira e autores contemporâneos como Chico Buarque e Caetano Veloso, mas não se especificam obras.

No segundo período, a abordagem se expande para as estéticas barroca, árcade e pré-romântica, ainda com enfoque na leitura, interpretação e produção de textos em articulação com temas transversais. A competência central reside no estudo dos autores e no estabelecimento de paralelos entre diferentes tradições culturais e artísticas. Os conteúdos incluem análise textual, contextualização histórica e relações com a contemporaneidade. Os autores também não são explicitamente indicados nas sugestões de leitura desta etapa.

A partir do terceiro período, são abordadas a Literatura romântica e realista. As competências destacam a análise crítica da produção literária enquanto manifestação simbólica e histórica, reconhecendo o papel das etnias indígena e africana na formação da identidade nacional. O conteúdo programático é estruturado em torno das três gerações românticas e do Realismo. As sugestões de leitura citam autores canônicos como José de Alencar, Álvares de Azevedo e Machado de Assis.

No quarto período, seguindo a perspectiva cronológica, os estudos são centrados nos estilos naturalista, parnasiano e simbolista. As competências mantêm a preocupação com a articulação entre Literatura e outras linguagens culturais. Novamente, há sugestão de autores clássicos como Aluísio Azevedo, Olavo Bilac, Cruz e Souza e Alphonsus de Guimaraens, mas, como nos períodos anteriores, verifica-se a ausência da indicação de obras específicas.

O quinto período é dedicado às Vanguardas Europeias, ao Pré-Modernismo e às duas primeiras fases do Modernismo brasileiro. Os conteúdos e competências mostram um esforço de vincular a produção literária a contextos sociopolíticos e culturais, identificando os reflexos da Literatura na construção da identidade nacional. Nesse estágio, há um número expressivo de autores indicados, tanto da Literatura brasileira (Mário de Andrade, Graciliano Ramos, Cecília Meireles, dentre outros) quanto da africana (Mia Couto, José Eduardo Agualusa, Pepetela, Agostinho Neto, dentre outros), demonstrando ampliação do cânone, o que pode ser interpretado como possível superação do paradigma histórico-nacional e aproximação aos paradigmas analítico-textual e social-identitário, ainda que a estrutura curricular permaneça cronológica.

No sexto período, os conteúdos cobrem a terceira fase do Modernismo e a Literatura contemporânea, com ênfase na pluralidade cultural e nos vínculos com as

Literaturas africanas de expressão portuguesa. As competências evidenciam a busca por compreensão das transformações sociais e culturais, e as leituras propostas incluem autores como Clarice Lispector, Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto, além de vozes africanas contemporâneas como José Craveirinha e Agostinho Neto. Apesar da manutenção da perspectiva cronológica, a abertura ao contemporâneo e o tratamento dado à Literatura remete à adoção de práticas relacionadas à análise das representações sociais presentes no paradigma social-identitário, ainda que subordinado ao fio condutor do viés historiográfico.

No sétimo período, há a ausência completa de conteúdos literários na ementa. A disciplina passa a ser direcionada ao estudo de aspectos gramaticais e à produção de textos voltados à prática profissional e científica. Isso pode denotar, ou até mesmo ratificar, a forma como a Literatura é concebida em grande parte dos currículos atuais: não como eixo estruturante da formação, mas como elemento acessório. A retirada da Literatura neste estágio evidencia sua condição secundária no projeto pedagógico, relegando o letramento literário a um papel subalterno, desconectado das etapas finais da trajetória formativa do estudante, e comprometendo, assim, a continuidade da vivência estética e da formação crítica que a Literatura pode proporcionar.

4.1.2.6 IFPE – Agropecuária

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *campus* Barreiros, aprovado em 2022, no que diz respeito ao contexto institucional e filosófico, ratifica os princípios que regem a educação profissional integrada, ancorando-se na pedagogia histórico-crítica, na formação omnilateral e na indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O texto evidencia uma concepção de educação comprometida com a emancipação dos sujeitos, com a construção da autonomia intelectual e com a transformação social, alinhando-se às diretrizes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

No âmbito da organização didático-pedagógica, o documento adota uma proposta que defende a formação integrada, priorizando a interdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento de projetos integradores. A estrutura curricular, segundo o documento, busca superar a fragmentação do conhecimento, propondo integração entre a formação geral e a formação técnica. A exposição está

ancorada nos marcos legais, com pouca ênfase em exemplos práticos ou metodologias específicas que assegurem a materialização da proposta no chão da escola.

A análise do componente curricular Língua Portuguesa revela uma estrutura curricular firmemente apoiada na tradição historiográfica do ensino da Literatura. A disciplina está presente ao longo dos três anos do curso, com quatro aulas semanais no primeiro ano e três aulas nos dois anos subsequentes. Está inserida na base comum da matriz curricular, cuja organização contempla também as áreas de Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além da formação técnica e da habilitação profissional específica em Recursos Naturais. A proposta pedagógica do curso aponta, nas competências da área de Linguagens, para um uso crítico e comunicativo das diferentes formas simbólicas, com ênfase na formação cultural, cidadã e expressiva dos estudantes.

Quanto aos conteúdos de Literatura, no primeiro ano, a ementa e o conteúdo programático estão estruturados de modo a privilegiar uma abordagem cronológica da Literatura ocidental e brasileira, desde a Idade Média até o Arcadismo. São abordadas as noções de estilo de época e estilo individual, bem como os movimentos da tradição literária: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Renascimento, Quinhentismo, Barroco (português e brasileiro) e Arcadismo (português e brasileiro).

Embora se incluam tópicos iniciais sobre a arte literária e os gêneros clássicos (lírico, épico e dramático), o foco principal da disciplina é o mapeamento evolutivo da Literatura, tal como consolidado na historiografia literária. O estudo de cada escola literária é, portanto, compreendido como expressão de seu tempo histórico, e os conteúdos são tratados como síntese do espírito de época. Essa perspectiva reflete uma concepção da Literatura como registro cultural linear e datado, com pouca ênfase nas práticas de leituras literárias voltadas à construção da competência literária.

O segundo ano dá continuidade a essa linha de organização conteudista, abordando os movimentos literários do século XIX: Romantismo (em suas três fases), Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. Os conteúdos continuam sendo organizados por estilos de época, com destaque para a contextualização histórico-social das estéticas. Há um esforço de incorporar à abordagem historiográfica temas contemporâneos, como a representação étnico-racial na prosa realista/naturalista. No entanto, tais inserções são tratadas dentro da moldura das escolas literárias, reforçando o paradigma histórico-nacional, no qual cada texto é entendido como reflexo de um período, sendo interpretado a partir de suas convenções estilísticas e ideológicas. A ênfase continua recaindo sobre a sucessão de estilos e sua vinculação aos processos históricos,

sem espaço significativo para o letramento literário entendido como prática social e subjetiva da leitura literária.

No terceiro ano, a disciplina avança no tempo e trata das “novas estéticas literárias”: Pré-Modernismo, as três fases do Modernismo brasileiro, a Geração de 45, a Literatura Contemporânea e um panorama das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. A ementa inclui as vanguardas europeias e abordagens pontuais sobre a representação de negros e indígenas na Literatura modernista. No entanto, mantém-se a linearidade cronológica como fio condutor do ensino literário, sustentando a mesma lógica dos anos anteriores.

A inclusão de Literaturas africanas, embora importante, aparece no final do percurso, como apêndice ou expansão periférica do cânone tradicional, o que revela uma visão ainda centralizada na Literatura brasileira e portuguesa como núcleos de referência. A Literatura contemporânea é tratada de forma panorâmica, e não há indícios, no documento, de que a leitura literária seja desenvolvida como experiência estética ou como prática de construção de subjetividade e crítica cultural.

Ainda que o PPC apresente, na seção de competências da área de Linguagens, objetivos voltados à formação cidadã e à valorização das múltiplas linguagens como expressão cultural e simbólica, essas intenções não se efetivam na prática curricular da disciplina de Língua Portuguesa. A Literatura, embora presente nos três anos do curso, é tratada de forma secundária, como instrumento de ilustração de períodos históricos, e não como instância autônoma de produção de sentido. A leitura do PPC aponta para um ensino tradicional da Literatura, mas isso pode não refletir a prática docente, pois entre o currículo prescrito e a sala de aula há muitas variáveis.

4.1.2.7 IF GOIANO – Agropecuária

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano *campus* Campos Belos está fundamentado nos princípios da educação profissional integrada, com ênfase na formação omnilateral e na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O documento assume como centralidade a perspectiva da formação humana integral e da construção do conhecimento de forma crítica, dialógica e contextualizada. Enfatiza ainda a função social da escola e a educação como instrumento de transformação da realidade, comprometida com valores éticos, humanísticos e democráticos. O curso busca promover a articulação entre escola

e mundo do trabalho, formação acadêmica e prática profissional, numa perspectiva emancipadora e cidadã.

A concepção institucional de formação técnica presente no documento entende o curso como uma resposta às necessidades socioeconômicas regionais, articulando a qualificação técnica com a formação geral. A formação do Técnico em Agropecuária é concebida como meio de viabilizar o desenvolvimento local e regional, capacitando o estudante para atuar de forma crítica e inovadora nas cadeias produtivas animal e vegetal.

As práticas pedagógicas são descritas com base na interdisciplinaridade, na mediação ativa do professor e na articulação entre teoria e prática. O documento apresenta um conjunto de metodologias e estratégias a fim de fomentar o protagonismo estudantil, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, dentre elas: aulas expositivas e dialogadas, práticas de laboratório, estudos de caso, projetos integradores, dinâmicas de grupo, visitas técnicas e iniciação científica.

Quanto à integração curricular, há uma proposta de planejamento coletivo mensal com a participação de professores e representantes discentes, em que devem ser discutidas questões relativas ao mês anterior e propostas para o mês subsequente, numa perspectiva de integração os componentes da formação geral e técnica. Os temas transversais, embora não sejam amplamente desenvolvidos no corpo do texto, são mencionados como diretrizes importantes. Destaca-se a obrigatoriedade de se atender aos preceitos da Lei nº. 11.645/2008, que trata da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, os quais devem ser trabalhados especialmente na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e por meio de palestras realizadas no Dia da Consciência Negra (IFGOIANO, 2016, pp. 28,30)

O curso é estruturado em dois grandes núcleos: formação geral (Educação Básica) e formação técnica (Educação Profissional), totalizando uma carga horária de 3.826,29 horas, sendo 2.456,31 horas para a formação geral, 1.209,98 horas para a formação técnica e 160 horas destinadas ao estágio supervisionado. Os componentes curriculares são organizados individualmente e distribuídos por série, sem divisão em blocos temáticos ou eixos integradores. A estrutura curricular adota um regime anual, a disciplina Língua Portuguesa e Literatura compõe o currículo das três séries do curso, com a mesma carga horária de 120 horas ou três aulas semanais para as três séries.

Apesar da presença do termo Literatura no título da disciplina, a análise das ementas revela uma posição acessória para os conteúdos literários. No primeiro ano, a ementa está voltada para aspectos linguísticos, discursivos e gramaticais, sem menção a conteúdos de Literatura propriamente ditos. Já nos segundo e terceiro anos, a Literatura

está mais claramente inserida nos conteúdos, com abordagem de gêneros literários e movimentos estéticos relativos aos séculos XIX e XX. Entretanto, os conteúdos aparecem de forma geral, sem especificação de autores, obras ou objetivos estéticos e formativos que orientem a experiência literária do aluno.

A palavra Literatura é citada 15 vezes ao longo do documento, o que sugere uma presença discursiva significativa. Contudo, como em grande parte dos PPCs analisados, essa presença não se converte em centralidade curricular. Não há indicação de leitura de obras literárias nem listas de livros, tampouco há referência a autores goianos, regionais ou à Literatura indígena e africana, atividade estabelecida no documento por imperativo normativo.

A abordagem adotada, conforme as ementas apontam, está pautada no paradigma histórico-nacional, centrado na apresentação cronológica dos movimentos literários. A Literatura ocupa um papel coadjuvante no currículo: é tratada como conteúdo complementar à disciplina de língua portuguesa e não como um campo autônomo do conhecimento com potencial formativo pleno. Embora o termo “Literatura” esteja presente tanto nos títulos dos componentes quanto em algumas ementas, sua função pedagógica é secundarizada. A ausência de uma abordagem sistemática e experiencial da leitura literária revela que neste documento prescritivo a Literatura não ocupa posição de destaque na formação do aluno técnico. Percebe-se que o ensino de Literatura no curso ainda está ancorado no paradigma histórico-nacional, sem diálogo efetivo com as propostas contemporâneas de letramento literário e formação do leitor crítico e sensível.

4.1.2.8 IF GOIANO – Automação Industrial

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo IF Goiano, *campus* Trindade, fundamenta-se nos princípios da formação humana integral, orientada pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Segundo o documento, o curso é construído a partir de fundamentos da prática educativa emancipatória, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996, na Lei nº. 11.741/2008 e nas diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional. O documento ressalta a perspectiva crítica e reflexiva da formação, com o objetivo de preparar o estudante para atuar de maneira ética e tecnicamente competente, inserido nas transformações sociais e tecnológicas (IFGOIANO, 2019, p. 5-6).

A concepção de formação técnica apresentada no documento reconhece o papel da educação profissional como instrumento de construção do conhecimento e de inserção crítica no mundo do trabalho. O curso busca preparar técnicos capazes de operar e programar sistemas automatizados e atuar em manutenção e controle de processos industriais. A formação técnica, portanto, é pensada em integração com a formação geral, com vistas a garantir uma sólida base humanística, científica e tecnológica.

As práticas de ensino são descritas como centradas na construção coletiva do saber, com valorização da interdisciplinaridade e da contextualização. O documento propõe uma metodologia que integra diferentes estratégias, como aulas dialogadas, projetos interdisciplinares, visitas técnicas, dentre outras práticas. O ensino está estruturado em torno de projetos integradores, com carga horária obrigatória de 150 horas ao longo do curso, divididas entre o primeiro, o segundo e o terceiro ano, com 50 horas cada. Esses projetos buscam articular os conhecimentos das disciplinas do núcleo comum com os conteúdos da formação técnica, promovendo a reflexão sobre problemas locais e o desenvolvimento de competências sociais e profissionais. Os temas transversais são abordados genericamente, vinculados à proposta de integração curricular e à construção de uma formação ética, estética e política (IFGOIANO, 2019, pp. 9,14,15).

A matriz curricular está organizada em três núcleos: comum, diversificado e profissionalizante, que articulam a formação geral prevista para o Ensino Médio com os conteúdos específicos da área técnica. No Núcleo Comum, a disciplina de Língua Portuguesa é ofertada em três componentes: Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II e Língua Portuguesa III. Complementarmente, no Núcleo Diversificado, são oferecidos Português Instrumental I e Português Instrumental II, com enfoque na produção acadêmica e na escrita funcional, voltadas para o domínio da linguagem formal exigida em contextos educacionais e profissionais. A carga horária total destinada à disciplina de Língua Portuguesa é de 320 horas, com quatro aulas semanais no primeiro ano e três aulas semanais nos dois anos subsequentes.

Os conteúdos literários são descritos de forma específica nas ementas de cada componente curricular, com organização sequencial. Em Língua Portuguesa I, os conteúdos abrangem a introdução aos gêneros literários (lírico, épico e dramático) e à leitura literária por meio de crônicas, contos e poemas. Também são abordadas as principais escolas literárias dos períodos medievais e clássicos: Trovadorismo, Novelas de Cavalaria, Humanismo, Classicismo, Arcadismo, Barroco e Literatura africana. A ementa inclui ainda funções e figuras de linguagem, gêneros e tipologias textuais, além

de reflexões sobre a função social da linguagem e a inserção do sujeito na sociedade. Essa abordagem inicial combina conteúdos de teoria literária com leitura de textos, embora não haja indicação de obras específicas.

Na disciplina Língua Portuguesa II, o enfoque cronológico segue com o estudo das escolas literárias do século XIX: Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. Os textos literários apresentados são contos, poemas e romances, mas não há alguma proposta de letramento delineada no documento, nessa perspectiva, o texto literário permanece atrelado à sua função histórica e representativa dos estilos de época.

Em Língua Portuguesa III, os conteúdos incluem o estudo do Pré-Modernismo, do Modernismo e das produções literárias contemporâneas, com abertura para o tratamento das linguagens artísticas atuais e da intertextualidade. A leitura e a produção textual são voltadas a gêneros diversos, incluindo resenhas, ensaios e textos críticos. Há menção à produção de autores goianos, sem, no entanto, especificar nomes ou obras, o que limita a efetiva valorização da Literatura local ou regional como conteúdo sistemático.

Esses conteúdos revelam que o ensino de Literatura no curso é conduzido por uma abordagem cronológica e classificatória, com foco na identificação das escolas literárias e de seus principais gêneros. A inclusão da Literatura Africana no primeiro ano representa uma iniciativa pontual, não aprofundada ou expandida nos anos seguintes.

O PPC, ao organizar a matriz em núcleos e integrar as disciplinas de linguagem à formação técnica, propõe uma estrutura coerente. Porém, a abordagem da Literatura permanece secundária, tanto em termos de carga horária quanto de metodologias orientadas à vivência do texto literário. As ementas reforçam a predominância do paradigma histórico-nacional, pautado na linearidade temporal, na organização por movimentos literários e no tratamento normativo da Literatura como reflexo de épocas e estilos. Essa perspectiva confere à Literatura uma função descritiva e ilustrativa, em detrimento de práticas que valorizem a construção da competência literária, a subjetividade leitora ou a fruição estética.

4.1.2.9 IFES – Mecânica

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFES *campus* São Mateus está fundamentado em princípios filosóficos que priorizam a integração da formação básica e profissional, em consonância, segundo o documento,

com os princípios do Instituto. O curso reflete a ideia de um processo educativo que busca a formação integral do aluno, considerando as dimensões técnicas, científicas, culturais e sociais. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional, “o curso está orientado para práticas curriculares que favorecem a articulação entre o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura e a sustentabilidade, com o intuito de superar a fragmentação dos conhecimentos e promover processos emancipatórios” (IFES, 2019, p.73).

Essas premissas têm como base as Diretrizes Curriculares Nacionais, que enfatizam a indissociabilidade entre teoria e prática, a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade, com foco no desenvolvimento de competências para o exercício profissional e a formação crítica do aluno. A concepção de formação técnica do curso é voltada para a articulação entre o ensino acadêmico e o mundo do trabalho. O curso visa a garantir que os alunos adquiram não apenas os conhecimentos técnicos necessários à profissão, mas também uma formação cidadã, ética e criativa, capacitando-os a enfrentar os desafios do mercado de trabalho. A formação busca, segundo o documento, desenvolver nos alunos a capacidade de aprender continuamente e se relacionar com as diversas condições do mundo do trabalho. Para tanto, são previstas metodologias que possibilitem a prática direta e a vivência do contexto profissional, através de atividades como projetos integradores, visitas técnicas e estágios.

A organização didático-pedagógica do curso organiza as disciplinas em eixos e componentes curriculares definidos. O curso é estruturado de maneira modular, sendo dividido entre disciplinas que compõem a Base Nacional Comum Curricular, o Núcleo Profissional e os componentes optativos. A carga horária total do curso é de 3000 horas, divididas em três anos letivos. Cada ano possui uma carga horária de 1000 horas, distribuídas em aulas presenciais de 50 minutos, com 200 dias letivos anuais. A matriz curricular está organizada em regime seriado anual, com a distribuição das horas entre as áreas do conhecimento, Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e o Núcleo Profissional, e por componentes curriculares que tratam da formação profissional do técnico em Mecânica. Além disso, a metodologia de ensino apresentada no documento envolve projetos integradores, estudos de caso e o uso de tecnologias da informação e comunicação para enriquecer o processo pedagógico.

O ensino de Literatura está inserido no componente Língua Portuguesa e Literaturas, presente nos três anos do curso, com três aulas semanais no primeiro ano e duas aulas semanais no segundo e terceiro anos. A organização da disciplina se aproxima do paradigma histórico-nacional, pois privilegia o estudo da Literatura em seu contexto

histórico e social, abordando a produção literária de acordo com os períodos históricos e os movimentos literários de Portugal e do Brasil, o que significa que a Literatura é vista principalmente como um reflexo de sua época, e não como uma construção estética e formal que exige uma análise textual mais detalhada, conforme descrito a seguir.

No primeiro ano, a ênfase recai sobre as funções sociais da Literatura e a relação entre o texto literário e o momento histórico de sua produção. A ementa propõe o estudo de gêneros literários e o trabalho com figuras de linguagem, além da análise de obras representativas de autores e movimentos literários, como o Trovadorismo, o Humanismo e o Classicismo. A proposta curricular também inclui a análise do contexto histórico e político de Portugal e do Brasil, como forma de contextualizar a Literatura produzida em cada período.

No segundo ano, a disciplina segue com o estudo de movimentos literários: Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. A proposta curricular mantém o foco no contexto histórico e social dessas correntes literárias, mas não explicita qual será a abordagem analítica dos textos.

Já no terceiro ano, a proposta curricular aborda o Pré-modernismo, Modernismo e a contemporaneidade, com uma introdução à Literatura africana de língua portuguesa, imprimindo uma perspectiva mais global da Literatura em língua portuguesa, incluindo produções de Angola e Moçambique. Contudo, mesmo com essa ampliação, a análise literária continua voltada para a contextualização histórica e social das obras, ou alusão ao desenvolvimento de competências literárias.

Embora os princípios filosóficos do PPC orientem as práticas pedagógicas para uma formação crítica e emancipadora, com abertura a procedimentos próximos ao paradigma da formação do leitor, que visa a desenvolver leitores reflexivos e autônomos, a análise do componente curricular sugere uma abordagem limitada. A Literatura, nesse contexto, assume um papel secundário, centrado na exposição de conteúdos canônicos e na memorização de escolas, autores e estilos, distanciando-se de uma proposta que promova a experiência estética e a construção de sentido pelo leitor.

4.1.2.10 IFES – Agropecuária

A análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IFES *campus* de Alegre revela um alinhamento com os princípios filosóficos institucionais que buscam promover uma formação técnica integral. A

proposta educacional estabelece um elo entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as da formação específica, com o objetivo de promover uma educação holística que integra ciência, tecnologia, cultura e trabalho (IFES, 2017, p. 8).

Esta abordagem visa, segundo o documento, a ultrapassar a fragmentação dos saberes e proporcionar ao estudante uma formação coerente com as demandas contemporâneas do mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que favorece a formação de um indivíduo consciente de seu papel social., destacando a importância da articulação entre as competências exigidas pelo mundo do trabalho e as habilidades de vida que os alunos devem adquirir.

Segundo o documento, são aspectos centrais para a formação do Técnico em Agropecuária: flexibilidade, empreendedorismo e conhecimentos filosóficos da Agroecologia. Além disso, é enfatizada a necessidade de uma formação técnica que contemple as demandas sociais e ambientais, com ênfase na sustentabilidade e na proteção do meio ambiente. Nesse sentido, o documento defende que a articulação das disciplinas de formação geral com as disciplinas específicas permite um desenvolvimento acadêmico e profissional que prepara os alunos para a atuação no setor agropecuário, com vistas à inserção no mundo do trabalho ou à continuidade nos estudos superiores (IFES, 2017, p. 6).

Quanto à organização didático-pedagógica, a matriz curricular está estruturada em dois grupos principais: o Núcleo Profissional e a Base Nacional Comum. A matriz curricular tem um total de 3.522 horas distribuídas entre as duas áreas de formação. A formação técnica no Núcleo Profissional, com 1.205 horas, e a formação geral, com 2.217 horas, que abrange as disciplinas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Segundo o documento, essa organização curricular permite uma abordagem mais integrada do conteúdo, facilitando a construção de um saber que articule teoria e prática, além de proporcionar um conhecimento mais amplo que favorece o entendimento do mundo (IFES, 2017, p. 29).

Um aspecto importante da organização didático-pedagógica é a incorporação dos temas transversais, que são trabalhados ao longo do currículo e com forte presença na formação cidadã do aluno. Dentre os temas abordados, destacam-se a educação ambiental, a cultura afro-brasileira e a dos povos indígenas, assim como os princípios da proteção e defesa civil (IFES, 2017, p. 21).

A disciplina Língua Portuguesa e Literatura está prevista nas três séries do curso, com uma carga horária de quatro aulas semanais em cada ano. A distribuição dos conteúdos de Literatura segue uma estrutura tradicional centrada na historiografia literária, com ênfase no estudo da Literatura como um reflexo das transformações sociais e culturais ao longo da história.

No primeiro ano, os conteúdos abrangem historiografia literária, estilos de época e estilo individual, Literatura da Idade Média, Humanismo, Classicismo, Renascimento, Quinhentismo brasileiro, Barroco português e brasileiro, Arcadismo português e brasileiro. A ementa destaca, ainda, o tratamento das artes e seus agentes, com tópicos sobre arte e representação, sentidos da arte e a arte literária, além do estudo dos gêneros literários e da leitura de textos representativos desses períodos. A abordagem metodológica sugerida pelo é centrada na transmissão de conhecimentos sobre escolas literárias, seus principais autores e as características estéticas e ideológicas de cada movimento, o que reforça uma prática centrada na memorização e na análise formal.

No segundo ano, a sequência cronológica dos conteúdos é mantida, sendo abordados os movimentos Romantismo brasileiro (prosa, poesia e teatro), Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo e Pré-modernismo. A ementa enfatiza a análise dos estilos literários e a contextualização histórica das produções textuais. São também propostos estudos de gêneros e práticas de leitura, sem, contudo, romper com a perspectiva de que a Literatura deve ser abordada como expressão histórica e cultural de seu tempo, o que limita, nesta perspectiva prescritiva, o desenvolvimento de uma leitura literária mais voltada à experiência estética e subjetiva.

No terceiro ano, a disciplina contempla o estudo do Modernismo brasileiro em suas três fases, bem como manifestações da Literatura contemporânea, relações entre Literatura e outras manifestações artísticas, e entre Literatura e cultura. Apesar da inclusão de temas que poderiam favorecer uma abordagem mais aberta e interpretativa da produção literária, a estrutura do conteúdo mantém o eixo cronológico como principal organizador, com foco nas características dos períodos, autores e estilos.

Embora o PPC apresente, em seus fundamentos pedagógicos, princípios que poderiam favorecer a adoção de metodologias críticas e dialógicas, as ementas da disciplina Língua Portuguesa e Literatura revelam uma organização pautada majoritariamente pelo paradigma histórico-nacional. Essa orientação tende a consolidar práticas metodológicas de cunho tradicional, centradas na exposição de conteúdos e na

fixação de estilos literários, limitando a adoção de perspectivas que promovam o letramento literário como prática cultural e formativa.

4.1.2.11 IFC – Mecânica

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio do IFC *campus* Luzerna expressa a concepção institucional de uma educação integral, orientada pela articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Fundamentado, segundo o documento, nas Diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, apresentadas nas normatizações do Instituto Federal Catarinense, o documento propõe a superação da dicotomia entre educação básica e formação técnica, por meio de uma formação integrada e não hierarquizada. Esse princípio filosófico valoriza a integração entre saberes práticos e teóricos, com o objetivo de formar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade social.

A concepção de formação técnica do IFC, segundo o documento, adota uma abordagem omnilateral voltada à formação integral do estudante, considerando suas dimensões física, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetiva, estética e lúdica. A proposta formativa vai além da capacitação em mecânica, abrangendo aspectos sociais, econômicos e ambientais. Fundamentada no trabalho como princípio educativo, na pesquisa como princípio pedagógico e na integração entre saberes, a organização curricular visa uma formação ética e cidadã, orientada à atuação crítica no mundo do trabalho e na sociedade. Essa perspectiva, segundo o documento, se articula com a defesa da superação da fragmentação entre teoria e prática, ciência e técnica, como base para uma formação emancipadora.

A organização didático-pedagógica do PPC segue a proposta de integrar diferentes áreas do saber, como um processo de articulação entre as dimensões da formação técnica e da formação geral. A metodologia propõe uma abordagem interdisciplinar, na qual as diferentes áreas do conhecimento são integradas para promover uma compreensão global dos conteúdos. Além disso, o documento também indica a possibilidade de serem integradas as seguintes metodologias: multidisciplinaridade; pluridisciplinaridade; disciplinaridade cruzada; transdisciplinaridade; integração correlacionando diversas disciplinas; integração através de temas, tópicos ou ideias; integração em torno de uma questão da vida prática e diária; integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes; integração por meio de conceitos; integração a partir da organização do

trabalho em períodos históricos e/ou espaços geográficos; integração do processo de ensino com base em instituições e grupos humanos; integração por meio de descobertas e invenções e integração a partir da organização do trabalho por meio das áreas do conhecimento (IFC, 2019, p. 19-20).

A matriz curricular do curso é organizada em três núcleos: núcleo básico, núcleo técnico e núcleo politécnico. O núcleo técnico contempla as disciplinas da formação profissional; o núcleo básico contempla disciplinas da formação geral, com a presença de componentes integradores, como Língua Portuguesa e Arte III; e Mundos do Trabalho, inseridas no terceiro ano, que abordam conteúdos interdisciplinares em conexão com o mundo do trabalho (IFC, 2019, p. 21).

O núcleo politécnico corresponde a aproximadamente 22% da carga horária total do curso (750 horas) e reúne componentes curriculares que articulam conteúdos tanto da formação geral quanto da formação técnica, buscando, segundo o documento, uma formação integrada. Este núcleo inclui as disciplinas: Desenho Técnico e Metrologia; Física II Aplicada à Eletrotécnica; Gestão e Empreendedorismo; Sociologia do Trabalho e Filosofia Política; e Projeto Integrador I, II e III (IFC, 2019, p.21).

O documento reforça que a organização dos componentes curriculares nos cursos técnicos em Mecânica Integrados ao Ensino Médio do IFC baseia-se na articulação de saberes alinhados ao perfil do egresso, considerados fundamentais à formação do estudante. Para garantir uma formação integral, nenhuma área do saber pode ter carga horária inferior a 120 horas (IFC, 2019, p.23).

A proposta metodológica inclui a integração da pesquisa, da extensão, das práticas profissionais e de atividades diversificadas às atividades curriculares. Cada componente curricular deve destinar, no mínimo, 15% de sua carga horária a atividades práticas, previstas nos respectivos planos de ensino, e explicitar em sua ementa as áreas de conhecimento às quais se integra. No caso dos projetos integradores, até 25% da carga horária pode ser destinada a essas práticas (IFC, 2019, p.23).

O documento também estabelece um padrão de 75% de unicidade entre os cursos de Mecânica ofertados nos diferentes *campi* do IFC. Isso significa que a maioria dos componentes curriculares apresenta uniformidade quanto ao título, à ementa, à carga horária e à posição na matriz curricular.

O PPC prevê a realização de avaliações integradas como parte da proposta de currículo integrado, articulando conhecimentos entre diferentes componentes curriculares. Essas avaliações devem ser detalhadas nos planos de ensino, com indicação

de conteúdos, instrumentos e cronograma. No curso técnico integrado em Mecânica, todas as disciplinas devem realizar, no mínimo, uma atividade e uma avaliação integrada com outra disciplina, incluindo nos planos o instrumento, o peso e as disciplinas envolvidas. No terceiro trimestre, a avaliação integrada será concretizada por meio da apresentação do Projeto Integrador, com participação da Língua Portuguesa e de outros componentes, especialmente nas etapas de produção textual. Nesse caso, a integração da disciplina Língua Portuguesa se dá em função de seu papel instrumental.

O componente curricular Língua Portuguesa é ofertado nos três anos do curso técnico integrado, com a seguinte carga horária: 60 horas no primeiro ano (Língua Portuguesa I), 60 horas no segundo ano (Língua Portuguesa II) e 90 horas no terceiro ano, com a disciplina Língua Portuguesa e Arte. A palavra é citada 16 vezes ao longo do documento, e sua presença está restrita aos conteúdos descritos nas ementas dos componentes curriculares, sem desenvolvimento conceitual ou teórico mais aprofundado em outras seções do PPC.

No primeiro ano, o conteúdo de Literatura previsto na ementa de Língua Portuguesa I é introdutório, com foco na Literatura como forma de arte e no texto literário. Há também a menção às origens da Literatura portuguesa e brasileira, evidenciando que a abordagem se ancora em uma perspectiva histórica. Os conteúdos integradores que remetem a um papel instrumental da disciplina são: comunicação técnica (integrando com Projeto Integrador I e Desenho Técnico e Metrologia); e Estudos morfológicos e semânticos (com possibilidade de integração com todas as áreas).

No segundo ano, a disciplina Língua Portuguesa II mantém a carga horária de 60 horas e traz como conteúdos de Literatura os movimentos da Literatura brasileira do século XIX. A seleção desse conteúdo reforça a cronologia literária como critério de organização do ensino, o que revela um alinhamento com o paradigma histórico-nacional. A indicação de integração com o Projeto Integrador II, por meio do estudo dos modos de organização do discurso, sugere o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante.

No terceiro ano, a disciplina recebe o título de Língua Portuguesa e Arte e passa a contar com 90 horas. A ementa prevê o estudo de movimentos artísticos e literários dos séculos XX e XXI, com ênfase em suas representações sociais, culturais e estéticas. Além disso, há referência explícita à criação artística e literária e à interface entre produções artísticas e questões contemporâneas. Este conteúdo marca uma evolução significativa em relação aos anos anteriores, na medida em que sinaliza a possibilidade de práticas

pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade estética e da reflexão crítica, articulando arte, Literatura e realidade social. A integração entre gêneros orais e escritos e as relações entre arte e Literatura reforçam esse direcionamento, aproximando-se dos paradigmas social-identitário e do letramento literário.

A junção entre Língua Portuguesa e Arte no terceiro ano representa um avanço importante, pois sugere uma tentativa de romper com a fragmentação entre os campos da linguagem e da sensibilidade artística. Essa inovação curricular, embora pontual, pode favorecer práticas pedagógicas mais voltadas ao desenvolvimento da competência literária, especialmente quando a Literatura é tratada como expressão estética e como instrumento de representação social.

A efetividade das propostas curriculares depende, em grande medida, da capacidade dos documentos prescritivos de dialogarem com aqueles que os operacionalizam cotidianamente: os docentes. Nesse sentido, observa-se, neste PPC, o esforço de aproximação entre a normatização curricular e as práticas pedagógicas, por meio de orientações claras e operacionais que favorecem a aplicação concreta do que é proposto. Essa perspectiva contribui para reduzir a distância entre o planejamento institucional e a realidade das salas de aula, valorizando o papel do professor como agente ativo na construção e desenvolvimento do currículo.

Um exemplo dessa diretriz é a inclusão, em cada ementa, das disciplinas com as quais o componente curricular pode estabelecer relações de integração. Trata-se de uma iniciativa que materializa, de forma objetiva, a proposta de currículo integrado e favorece o planejamento coletivo, a interdisciplinaridade e a construção de saberes articulados. No caso do componente Língua Portuguesa, essa orientação pode ampliar as possibilidades de atuação para além da função instrumental ou da abordagem cronológica da Literatura, permitindo sua inserção em práticas voltadas à formação crítica e à compreensão das dimensões sociais, estéticas e culturais da linguagem. A sistematização dessas conexões no próprio PPC representa, portanto, um avanço no sentido de tornar o currículo mais coerente com os princípios da educação integrada e com as demandas concretas do cotidiano escolar.

4.1.2.12 IFC – Agropecuária

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense, *campus* Concórdia, estrutura-se com base em princípios filosóficos e

pedagógicos pautados na formação omnilateral e na indissociabilidade entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Essa concepção está ancorada nas Diretrizes para a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2019) e nas normativas institucionais do IFC, como o regulamento dos cursos técnicos integrados e o projeto político-pedagógico institucional. A educação omnilateral, conforme apresentada no documento, orienta-se por uma formação que considera todas as dimensões do sujeito: intelectual, corpórea, cultural, estética, afetiva e social, articulando a qualificação técnica à formação humana integral.

O documento ratifica a importância de uma formação emancipatória e humanística, ao apresentar a concepção de formação do egresso do Curso Técnico em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense como resultado de um processo educativo que integra dimensões técnicas, científicas, culturais e humanísticas. Segundo o documento, a proposta pedagógica prioriza a formação do sujeito em sua totalidade, enfatizando que a qualificação profissional não deve se sobrepor à formação cidadã. Ao afirmar que a formação humana precede a formação técnica, o documento aponta para um entendimento de educação que não se limita à formação profissional, mas que busca desenvolver a consciência crítica, a autonomia intelectual e a participação ativa na vida social e política.

A ênfase nos princípios da democracia, da autonomia e da participação crítica reforça o compromisso com uma educação voltada à emancipação dos sujeitos, concebendo-os como agentes capazes de intervir em seu meio. Nesse sentido, a formação técnica é compreendida como parte de um projeto maior de formação integral, em que o conhecimento técnico e científico deve estar articulado à reflexão ética, à valorização da cultura e ao exercício da cidadania. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que entende a educação profissional não apenas como meio de inserção no mundo do trabalho, mas como processo de constituição de sujeitos historicamente situados, conscientes de seus direitos e responsabilidades (IFC, 2020, p.23).

A proposta metodológica prioriza o trabalho interdisciplinar e a integração entre os saberes, favorecendo o desenvolvimento de competências por meio de projetos de ensino, atividades de extensão, pesquisa aplicada e ações nos espaços produtivos da instituição. A interdisciplinaridade, nesse contexto, não é concebida como mera justaposição de conteúdos, mas como um processo estruturante da intersecção curricular (IFC, 2020, pág. 28).

As intersecções entre a formação geral e a formação técnica, com o objetivo de articular teoria e prática, estão formalmente previstas na matriz curricular. Para isso, destina-se 15% da carga horária de cada componente curricular a atividades práticas, cuja execução deve ser detalhada nas ementas e planejada pelos docentes nos respectivos planos de ensino. Ao final de cada ementa, são indicadas possibilidades de integração com outros componentes curriculares, cabendo aos professores definir as metodologias adequadas para essa articulação. As Práticas Profissionais Orientadas (PPOs) e os Projetos Integradores também estruturam a integração de saberes de forma sistemática, envolvendo componentes como Língua Portuguesa e Literatura, Filosofia, Sociologia, Agricultura, Zootecnia e Agroindústria (IFC, 2020, p. 29).

O PPC propõe o trabalho com temas transversais como estratégia para integrar conhecimentos e superar a fragmentação curricular. Os temas são abordados de forma transversal e articulados nos diferentes componentes curriculares, sendo vivenciados tanto no conteúdo das disciplinas quanto em projetos de ensino, extensão, pesquisa e ações institucionais. Dentre os temas trabalhados, destaca-se, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa e Literatura, o estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena, conforme preconiza a Lei nº. 11.645/2008 (IFC, 2020, p.32).

O documento sugere que a temática seja desenvolvida nos três anos da disciplina Língua Portuguesa e Literatura e se articule com os componentes Artes, História e Sociologia. A abordagem propõe a valorização das culturas negra e indígena e o reconhecimento de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Essa intersecção, segundo o documento, foi pensada:

em uma perspectiva educativa que forme sujeitos que respeitem, valorizem e reconheçam a diversidade humana, que valorizem e respeitem as pessoas negras e indígenas, sua descendência, cultura e a sua história, a luta dos negros e dos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional (IFC, 2020, p. 30).

Acreditamos que o ensino de Literatura pode contribuir de forma significativa para a formação de sujeitos que reconheçam e respeitem a diversidade humana ao possibilitar o contato com textos que tematizam experiências, valores e visões de mundo de diferentes grupos sociais, especialmente aqueles historicamente marginalizados. A Literatura, ao expressar modos diversos de ser, viver e interpretar o mundo, constitui um espaço privilegiado para o debate sobre identidade, alteridade e direitos humanos.

A proposta do PPC é de uma transversalidade concreta, materializada nas orientações que integram os temas transversais aos conteúdos, às ementas e às

possibilidades de integração entre os componentes curriculares. O documento não apenas reconhece a importância da temática étnico-racial como diretriz legal e formativa, mas estabelece mecanismos operacionais para sua efetivação, indicando a articulação com as disciplinas História, Sociologia e Artes. Ao incorporar tais temas de forma sistemática e vinculá-los a práticas pedagógicas e projetos institucionais, o documento avança na direção de uma abordagem curricular integrada, que busca consolidar uma educação comprometida com a diversidade e com a formação cidadã dos estudantes.

A matriz curricular é composta por disciplinas distribuídas entre o núcleo comum, com as disciplinas da formação geral, e o núcleo técnico. O documento estabelece que nenhuma área pode ter carga horária inferior a 120 horas; a integração curricular, definida no documento como intersecção, está prevista para todos os componentes curriculares. É importante ressaltar que, assim como no PPC de Mecânica, há um padrão estabelecido pelo IFC de 75% de unicidade entre os cursos de Agropecuária ofertados em seus diferentes *campi*. Isso significa que a maioria dos componentes curriculares apresenta uniformidade quanto ao título, à ementa, à carga horária e à posição na matriz curricular.

O ensino de Literatura está contemplado nas três séries por meio da disciplina Língua Portuguesa e Literatura, com carga horária de 90 horas anuais, somadas às 30 horas de atividades práticas e de intersecção. As ementas das três séries apresentam uma proposta que adota a historiografia literária como fio condutor, mas não como protagonista. Os conteúdos são conduzidos pelo título “formação do leitor literário”, que sugere a articulação entre leitura, análise e reflexão crítica das obras. A Literatura é apresentada como manifestação artística e cultural, com foco em seus elementos constitutivos, funções sociais e estéticas, mas também na compreensão dos períodos literários. Percebe-se que mais do que um percurso temporal, os conteúdos são orientados por objetivos formativos voltados ao desenvolvimento de competências leitora.

No primeiro ano, a ementa destaca a Literatura como arte da palavra e como expressão da sociedade brasileira. Os conteúdos incluem os movimentos literários do século XII ao XVIII, como o Quinhentismo, o Barroco e o Arcadismo, mas estabelecem a importância de reconhecer a contribuição das culturas afro-brasileira, africana e indígena na constituição da linguagem e da Literatura nacional. Esses temas não são periféricos, mas estruturantes, e sinalizam um direcionamento pedagógico alinhado à formação crítica e identitária do estudante.

No segundo ano, a disciplina segue apresentando o estudo dos movimentos do século XIX, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo,

ênfatizando, contudo, a forma como a Literatura representa e problematiza questões étnico-raciais. A representação de negros e indígenas nas obras literárias é um eixo importante de análise, o que evidencia uma orientação voltada à formação de leitores críticos, sensíveis às questões sociais e culturais. No terceiro ano, são tratados o Pré-Modernismo, o Modernismo e a Literatura contemporânea, com inserção da Literatura africana. A ementa inclui temas como identidade, memória e representação, permitindo que a Literatura seja compreendida em sua complexidade estética e social.

Os conteúdos integradores são articulados com os componentes Artes, Sociologia, História e Geografia. Temas como movimentos artísticos, reconhecimento das culturas afro-brasileira, africana e indígena contribuem para situar as leituras literárias em contextos mais amplos, oferecendo ao estudante ferramentas para compreender as obras como produtos de suas realidades culturais, políticas e econômicas, essa situação reflete o que vimos na discussão acerca do paradigma social-identitário de Cosson (2020).

Embora a disciplina utilize a historiografia como organização didática, a análise das ementas e dos conteúdos demonstra uma aproximação significativa com o paradigma social-identitário, ao valorizar as vozes marginalizadas e refletir sobre os processos de representação na Literatura. Simultaneamente, há elementos do paradigma da formação do leitor, centrado na prática da leitura de textos, e do paradigma analítico-textual, com ênfase na leitura crítica dos recursos de linguagem.

Complementarmente, a disciplina optativa Escrita Criativa, ofertada no terceiro ano, com carga horária de 60h, visa a estimular a criação literária por meio de um trabalho com foco nos fundamentos da escrita literária, nos exercícios de desbloqueio criativo e na criação literária em múltiplos gêneros e suportes. A inclusão da disciplina, mesmo que seja como optativa, colabora para o desenvolvimento de competências de escrita literária na formação do aluno e fortalece sua autonomia expressiva, consolidando a Literatura como prática viva, criativa e formadora (IFC, 2020, p.107).

4.1.3 Os elementos de composição dos Paradigmas nas ementas dos PPCs

Dando continuidade à investigação sobre como o ensino de Literatura está normatizado nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, passamos agora à segunda parte da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso. Esta etapa tem como foco a observação das ementas e matrizes curriculares dos PPCs aqui analisados, o que denominamos segunda dimensão da análise. A partir das informações contidas nesses

dois elementos estruturantes dos PPCs, buscamos compreender como a disciplina de Língua Portuguesa (ou Língua Portuguesa e Literatura, conforme a nomenclatura de cada curso) está organizada e quais espaços são efetivamente destinados ao ensino de Literatura.

Iniciaremos apresentando a dimensão de análise cujo objetivo foi identificar quais paradigmas do ensino de Literatura estão presentes nos PPCs analisados, a partir do que dizem as ementas. Para tanto, foi elaborado um conjunto de dez questões norteadoras, formuladas com base nos referenciais de Cosson (2020), as quais permitiram identificar os diferentes paradigmas que fundamentam as concepções e práticas do ensino de Literatura nos documentos curriculares. As questões foram aplicadas a cada um dos PPCs analisados, tendo como referência principal o conteúdo das ementas. As questões norteadoras utilizadas foram as seguintes: 1. Qual o conceito de Literatura? 2. Qual o objetivo do ensino de Literatura? 3. Qual o conteúdo de Literatura ensinado? 4. Quais os métodos e as técnicas utilizados para ensinar Literatura? 5. Como o professor conduz o processo de ensinar Literatura? 6. Como a escola assume seu papel pedagógico? 7. Qual o lugar da Literatura no PPC? 8. Como se dá a seleção dos textos conforme o PPC? 9. Qual o material pedagógico usado em sala? 10. Como é a participação de cada aluno na aula?

Para cada uma dessas questões foram elaboradas seis alternativas de resposta, e cada uma delas foi associada a um dos paradigmas do ensino de Literatura. Assim, a resposta 1 corresponde ao paradigma Moral-Gramatical; a resposta 2 corresponde ao paradigma Histórico-Nacional; a resposta 3 diz respeito ao paradigma Analítico-Textual; a resposta 4 diz respeito ao paradigma Social-Identitário; a resposta 5 está associada ao paradigma da formação do leitor; e a resposta 6 corresponde aos elementos do paradigma do Letramento Literário⁹.

Nesta seção de análise dos dados, apresentamos um quadro panorâmico, elaborado a partir do quadro geral, que traz o resultado dos paradigmas predominantes identificados em cada um dos doze PPCs. Para cada curso, são indicadas as ocorrências dos paradigmas, com base nas respostas selecionadas nas dez perguntas norteadoras. Realizamos uma análise qualitativa a partir da frequência de ocorrência dos paradigmas

⁹ Essas respostas foram organizadas em um quadro que contempla os doze PPCs analisados, pertencentes aos seis Institutos Federais que compõem o corpus desta pesquisa. Como se trata de um quadro extenso, com dez questões aplicadas a cada PPC, optou-se por incluí-lo como apêndice nesta tese.

em cada PPC, de modo a permitir uma leitura integrada de como os documentos institucionais apresentam o ensino de Literatura em sua estrutura curricular.

Para fins de sistematização analítica, a leitura dos paradigmas do ensino de Literatura identificados nas ementas está apresentada em blocos organizados por instituição. Essa escolha metodológica fundamenta-se na constatação de que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) analisados apresentam concepções curriculares e estruturas de organização do componente Língua Portuguesa e Literatura que são, em grande parte, idênticas ou bastante semelhantes dentro de cada Instituto Federal. Ao agrupar as análises por instituição, torna-se possível evidenciar com mais precisão os direcionamentos formativos propostos nos documentos e, assim, identificar regularidades, recorrências e especificidades no tratamento conferido ao ensino de Literatura nos diferentes contextos institucionais.

Assim, no quadro abaixo, temos os resultados dos paradigmas do ensino de Literatura predominantes nos PPCs de cada um dos seis Institutos¹⁰.

Quadro 11 – Ocorrências dos paradigmas da Literatura nas ementas dos PPCs.

IFs/Ocorrências por paradigma	IFAM	IFRN	IFPE	IF Goiano	IFES	IF Catarinense
Moral-Gramatical	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Histórico-Nacional	7 (ambos)	3 (ambos)	7 (ambos)	7 (ambos)	7 (ambos)	7 (ambos)
Analítico-Textual	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	1 (PPC12)
Social-Identitário	5 (ambos)	6 (ambos)	4 (PPC5); 8 (PPC6)	6 (PPC7); 8 (PPC8)	6 (ambos)	7 (PPC11); 8 (PPC12)
Formação do Leitor	1 (ambos)	1 (ambos)	1 (ambos)	1 (ambos)	2 (PPC9); 1 (PPC10)	2 (ambos)
Letramento Literário	nenhuma	10 (ambos)	1 (PPC6)	1 (PPC7)	nenhuma	1 (PPC12)

Fonte: Elaboração da autora.

4.1.3.1 PPCs 1 e 2 (Instituto Federal do Amazonas)

¹⁰Os PPCs: IFAM (1- Agropecuária; 2- Mecânica); IFRN (3- Agropecuária; 4- Mecânica); IFPE (5- Agropecuária; 6- Mecânica); IFGoiano (7- Agropecuária; 8- Aut.Industrial); IFES (9- Agropecuária; 10- Mecânica); IFC (11- Agropecuária; 12- Mecânica).

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e em Mecânica do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), identificam-se diferentes concepções de Literatura que se articulam por meio de múltiplos referenciais paradigmáticos, conforme a descrição de Cosson (2020).

A predominância de ocorrências associadas ao paradigma histórico-nacional indica que a Literatura é compreendida, nesses PPCs, como instrumento de formação da identidade nacional, com forte ancoragem no cânone e nas obras legitimadas historicamente no espaço escolar. Essa perspectiva concebe a Literatura como espelho da nação, em que o valor estético da obra é secundarizado em relação ao seu valor documental ou testemunhal.

Além disso, observa-se a presença do paradigma social-identitário, evidenciado em cinco ocorrências nos documentos analisados. Essa abordagem trata a Literatura como uma forma de representação das relações sociais e das identidades culturais. Essa concepção amplia o escopo do literário, incluindo vozes marginalizadas e formas de expressão historicamente excluídas, e compreende a Literatura como arena de disputas simbólicas e políticas. Assim, o ensino da Literatura, neste paradigma, assume uma dimensão ética e política, orientada para o desenvolvimento da consciência crítica: “Quando se ensina a Literatura no paradigma social-identitário, um primeiro objetivo é desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade” (Cosson, 2020, p. 105).

Em menor frequência, os dados apontam ainda para uma ocorrência do paradigma da formação do leitor, cujo foco é o estímulo ao hábito e ao prazer da leitura como prática pessoal e autônoma. Neste paradigma, a Literatura é valorizada como experiência individual e formativa, desvinculada de finalidades escolares pragmáticas.

Ao considerar essas ocorrências, é possível compreender que a predominância do paradigma histórico-nacional nos PPCs do IFAM implica uma materialização do ensino de Literatura fortemente ancorada em uma abordagem historiográfica, que valoriza a sequência cronológica dos movimentos literários e as obras tidas como representantes da identidade cultural brasileira. Esse modelo tende a orientar o ensino por meio de uma exposição sistemática do cânone nacional, com vistas à formação do sujeito cultural e linguístico. Já a ocorrência do paradigma social-identitário, quando presente, desloca o foco para a leitura da Literatura como forma de expressão de identidades sociais e culturais diversas, incorporando conteúdos que problematizam relações de poder, desigualdade e representação. Pode parecer paradoxal, mas é possível que, mesmo na

presença de temáticas sociais, os conteúdos sejam abordados sob a lógica do paradigma histórico-nacional.

4.1.3.2 PPCs 3 E 4 (Instituto Federal do Rio Grande do Norte)

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e em Mecânica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), observa-se uma expressiva presença do paradigma do letramento literário, com dez ocorrências mapeadas nas análises. Este dado é significativo e revela um avanço importante na direção de um ensino de Literatura comprometido com a formação de leitores literários. Diferente dos demais paradigmas, o paradigma do letramento literário não se restringe à transmissão de conteúdos históricos ou ao incentivo ao hábito de leitura, mas propõe a construção da competência literária como prática complexa de produção de sentidos, envolvendo a leitura, a interpretação e a apropriação crítica do texto. Como afirma Cosson (2020, p. 177), a Literatura, nesse paradigma, é uma linguagem que se manifesta como “repertório de textos e práticas de produção e interpretação pelos quais simbolizamos, nas palavras e pelas palavras, a nós e o mundo que vivemos”. Ou seja, o ensino de Literatura deixa de ser um fim em si e passa a ser um meio para a construção da subjetividade, da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

Depreende-se, portanto, que os PPCs do IFRN não apenas reconhecem a importância da Literatura, mas a organizam de forma a garantir as condições estruturais e didáticas para sua efetiva presença como experiência estética, reflexiva e formadora. A coerência entre os princípios institucionais e a materialização nos documentos analisados indica que o IFRN assumiu essa responsabilidade, traduzindo-a em orientações curriculares que favorecem o desenvolvimento da competência literária e a constituição de comunidades leitoras, como exige o próprio paradigma, ao propor que toda prática de ensino se situe “entre o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência desse manuseio” (Cosson, 2020, p. 186).

A esse conjunto de evidências soma-se a presença significativa do paradigma social-identitário, com seis ocorrências. Este paradigma entende a Literatura como uma produção cultural e política, que representa as relações sociais e expressa identidades, funcionando como um espaço de visibilidade e resistência. A associação entre os paradigmas do letramento literário e do social-identitário é, nesse contexto, bastante produtiva, já que ambos compartilham uma concepção de ensino que ultrapassa a função

instrumental da Literatura e se compromete com a formação ética, estética e cidadã do sujeito. O ensino, portanto, não apenas estimula a leitura, mas busca formar leitores críticos, capazes de se posicionar diante das estruturas de poder e exclusão.

Ainda que com menor frequência, os PPCs analisados registraram três ocorrências do paradigma histórico-nacional. Essa concepção, que compreende a Literatura como um reflexo da identidade nacional, ainda aparece nos documentos institucionais, indicando que a tradição escolar marcada pelo ensino cronológico dos movimentos literários e pelas obras canônicas continua a exercer certa influência. Trata-se, provavelmente, da permanência de modelos curriculares voltados para a preparação aos exames externos, nos quais a Literatura ainda é frequentemente tratada sob a ótica historiográfica.

Por fim, observa-se uma única ocorrência do paradigma da formação do leitor, o que é coerente com a proposição de centralidade do paradigma do letramento literário. Enquanto o primeiro busca desenvolver o gosto pela leitura e o hábito leitor como fins em si mesmos, o segundo orienta-se pela formação da competência literária, uma prática mais ampla e complexa, que requer sistematização, aprofundamento e mediação docente qualificada. Cosson (2020, p. 134) afirma que o objetivo do paradigma da formação do leitor é “simplesmente desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico e criativo”. Já no paradigma do letramento literário, esse leitor crítico e criativo deve emergir de uma experiência estética significativa e compartilhada, articulada ao contexto e à intencionalidade pedagógica. A baixa incidência do paradigma da formação do leitor, portanto, não indica desvalorização da leitura, mas uma superação em direção a uma prática mais elaborada e intencional, comprometida com a humanização e a emancipação do sujeito. Em suma, os PPCs do IFRN evidenciam um projeto pedagógico comprometido com o que há de mais avançado no ensino da Literatura, aproximando-se de forma consistente dos princípios do paradigma do letramento literário.

4.1.3.3 PPCs 5 e 6 (Instituto Federal de Pernambuco)

Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária e em Mecânica do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), observa-se uma incidência expressiva dos paradigmas histórico-nacional e social-identitário, com diferenças sutis, mas significativas, entre os dois documentos. No PPC de Agropecuária, a predominância do paradigma histórico-nacional, com sete ocorrências, indica que o ensino de Literatura é concebido prioritariamente como instrumento de construção da

identidade nacional, por meio da valorização de obras canônicas, organizadas cronologicamente, e legitimadas pelo tempo e pela tradição. Nesse paradigma, o ensino se orienta pela ideia de continuidade cultural, de formação de um sujeito nacional enraizado em um patrimônio literário comum.

Embora o PPC de Mecânica também apresente sete ocorrências do paradigma histórico-nacional, é o paradigma social-identitário que predomina, com oito ocorrências. Essa configuração revela um direcionamento que compreende a Literatura como prática cultural de representação das identidades sociais e de denúncia das desigualdades. A função formativa do ensino literário, nessa abordagem, ultrapassa a preservação de tradições e busca desenvolver a consciência crítica dos estudantes frente às estruturas de exclusão.

A comparação entre os dois PPCs revela diferenças que, embora pequenas, podem ser atribuídas à especificidade de cada campus ou mesmo à ausência de uma uniformidade temática ou filosófica mais consolidada no interior do próprio Instituto. Enquanto no curso de Agropecuária a centralidade do ensino de Literatura se ancora na construção de uma identidade nacional a partir da tradição literária, no curso de Mecânica observa-se um equilíbrio entre o histórico-nacional e o social-identitário, sendo este último mais incidente. Essa diferença pode estar relacionada a distintos contextos escolares, diferentes perfis de docentes e discentes ou à adaptação dos currículos aos projetos locais e regionais de formação.

Em ambos os documentos, ainda que com menor frequência, identificam-se outras concepções: o paradigma da formação do leitor aparece uma vez em cada PPC, propondo um ensino voltado à valorização do prazer da leitura e da criação de hábitos leitores, enquanto o paradigma do letramento literário, com uma ocorrência no curso de Mecânica, aponta para uma perspectiva mais ampla, voltada à constituição da competência literária. Embora isolada, essa ocorrência sinaliza uma possível abertura institucional para práticas mais contemporâneas e complexas de ensino de Literatura.

A maior incidência do paradigma histórico-nacional nos dois PPCs, portanto, indica que, mesmo em instituições com vocação crítica e compromisso social, ainda persiste uma matriz tradicional na organização curricular da Literatura, muito provavelmente reforçada pela lógica dos exames externos e pela centralidade do cânone. Isso não inviabiliza a presença de outros paradigmas, especialmente o social-identitário, que aparece com força significativa e pode, inclusive, estar associado a leituras de obras canônicas sob uma perspectiva crítica e contextualizada. Reforçamos aqui o

entendimento de que a coexistência entre esses paradigmas pode parecer paradoxal, mas revela uma prática docente que, mesmo partindo da historiografia literária, busca tematizar questões sociais contemporâneas, estabelecendo pontes entre tradição e crítica, entre a memória nacional e as disputas simbólicas do presente.

4.1.3.4 PPCs 7 e 8 (Instituto Federal Goiano)

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal Goiano, Agropecuária (PPC 7) e Automação Industrial (PPC 8), identificam-se traços comuns quanto à concepção de Literatura, com predomínio dos paradigmas histórico-nacional e social-identitário. Essa semelhança pode ser explicada pelo compartilhamento de diretrizes curriculares institucionais e pela afinidade filosófica entre os campi, embora seja possível supor que as pequenas variações nos documentos reflitam especificidades locais, como os perfis docentes, as demandas regionais ou a autonomia curricular de cada unidade.

Em ambos os PPCs, há sete ocorrências do paradigma histórico-nacional, evidenciando que o ensino de Literatura ainda se estrutura majoritariamente sobre o eixo da formação da identidade nacional, por meio da valorização de autores canônicos e obras que representem a brasilidade.

A presença de seis ocorrências do paradigma social-identitário em cada PPC sugere a coexistência de uma abordagem crítica, que amplia a abordagem do ensino de Literatura para além da historiografia, incluindo a análise das tensões sociais e dos conflitos simbólicos presentes nos textos. Nessa perspectiva, a Literatura é entendida como arena de enfrentamento político e cultural, sendo capaz de expressar vozes marginalizadas e de problematizar relações de poder. Esse paradigma orienta práticas pedagógicas que buscam formar leitores críticos, conscientes de seu lugar na sociedade e aptos a interagir eticamente com a diversidade.

Além desses dois paradigmas predominantes, cada PPC apresenta uma ocorrência do paradigma da formação do leitor, que propõe um ensino voltado ao desenvolvimento de hábitos de leitura e à fruição estética do texto. Essa abordagem, embora com menor presença, revela uma preocupação em incentivar o gosto pela leitura como prática autônoma e significativa. No PPC de Automação Industrial, esse traço é complementado por uma ocorrência do paradigma do letramento literário, que propõe um ensino centrado

no desenvolvimento da competência literária, no manuseio e no compartilhamento constante e sistemático dos textos literários (Cosson, 2020, p. 185).

A comparação entre os dois PPCs evidencia uma grande proximidade nas escolhas paradigmáticas, com o paradigma histórico-nacional se destacando como base curricular e o paradigma social-identitário atuando como força crítica complementar. O predomínio do primeiro indica que o ensino da Literatura tende a estar vinculado a práticas mais tradicionais de ensino, à perpetuação da tradição da historiografia literária e ao reforço da língua como símbolo de identidade. Já o segundo, embora expressivo, funciona como um campo de abertura para a inclusão de debates sociais e temas de diversidade, permitindo que os textos literários sejam explorados em suas camadas políticas, éticas e culturais.

Ainda que o paradigma do letramento literário tenha surgido pontualmente, sua presença sinaliza uma possibilidade de deslocamento futuro, rumo a práticas mais voltadas à construção da competência literária dos estudantes, especialmente se articuladas ao paradigma social-identitário.

4.1.3.5 PPCs 9 e 10 (Instituto Federal do Espírito Santo)

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) 9 e 10, ambos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), revelam uma configuração paradigmática que se assemelha substancialmente à observada nos documentos do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) e do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Os três institutos compartilham uma mesma estrutura predominante, com incidência significativa dos paradigmas histórico-nacional e social-identitário, e aparições pontuais do paradigma da formação do leitor. Essa convergência sugere não apenas uma linha de orientação curricular próxima entre os Institutos Federais, mas também possíveis padrões institucionais que atravessam diferentes redes locais da educação profissional e tecnológica.

Nos PPCs do IFES, tanto no curso técnico em Agropecuária (PPC 9) quanto no curso técnico em Mecânica (PPC 10), observa-se a mesma frequência de ocorrências: sete registros do paradigma histórico-nacional e seis do paradigma social-identitário. Essa dualidade indica uma coexistência entre uma concepção mais tradicional de Literatura, orientada pela valorização do cânone e pela formação de um sujeito nacional, e uma abordagem mais crítica, voltada à representação das identidades sociais e ao reconhecimento das relações de poder inscritas nos textos literários.

No caso específico do paradigma histórico-nacional, a recorrência nos dois PPCs sugere que o ensino de Literatura ainda é fortemente estruturado por critérios cronológicos e estilísticos, com ênfase em autores consagrados da Literatura brasileira. Essa configuração curricular aponta para uma abordagem centrada na tradição cultural e linguística nacional, em que o texto literário é tratado como documento histórico e como ferramenta de afirmação da identidade coletiva.

Já o paradigma social-identitário, igualmente frequente nos dois cursos, amplia a análise ao incluir a Literatura como prática cultural crítica, permitindo o trabalho com textos que abordam desigualdades sociais, exclusões simbólicas e identidades historicamente marginalizadas. Sua presença reforça a ideia de que, apesar da centralidade da tradição literária, os documentos curriculares também reconhecem a necessidade de uma formação ética e cidadã, capaz de preparar o estudante para ler o mundo com criticidade.

Em relação ao paradigma da formação do leitor, o PPC da Agropecuária apresenta duas ocorrências, enquanto o da Mecânica traz apenas uma. A presença reduzida desse paradigma nos documentos analisados indica que, embora haja alguma valorização do hábito da leitura e do prazer de ler, essa perspectiva não se consolida como orientação principal do ensino de Literatura. Trata-se, portanto, de um modelo pedagógico complementar, voltado mais à promoção da leitura como experiência individual do que à construção de competências literárias sistematizadas.

A ausência do paradigma do letramento literário nos PPCs 9 e 10 chama atenção, sobretudo se comparada à presença desse paradigma em documentos de outros institutos como o IFRN. Isso reforça a hipótese de que, no IFs, os referenciais mais recentes e mais complexos de ensino da Literatura ainda não foram incorporados plenamente aos documentos curriculares. A predominância dos paradigmas histórico-nacional e social-identitário aponta para uma possível sobreposição de modelos tradicionais e críticos, sem, no entanto, alcançar o nível de integração proposto pelo letramento literário, que requer uma concepção mais ampla da Literatura como linguagem e prática cultural, vinculada à formação da competência literária do estudante.

Por fim, embora os dois PPCs do IFs apresentem configurações praticamente idênticas em termos quantitativos, as pequenas variações entre eles podem ser atribuídas a especificidades locais, como o perfil docente, os cursos ofertados, ou mesmo diferentes graus de alinhamento à filosofia institucional. Isso sugere que, ainda que exista um núcleo

comum de diretrizes, não há uma uniformidade temática ou paradigmática rígida dentro do próprio Instituto.

4.1.3.6 PPCs 11 e 12 (Instituto Federal Catarinense)

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) 11 e 12, do Instituto Federal Catarinense (IFC), revelam uma estrutura paradigmática que guarda forte semelhança com os PPCs analisados anteriormente dos Institutos Federais de Pernambuco (IFPE), Goiano (IF Goiano) e do Espírito Santo (IFES). A convergência entre esses documentos institucionais reforça a hipótese de que há um padrão recorrente de organização curricular no ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados, no qual predominam os paradigmas histórico-nacional e social-identitário, com ocorrências pontuais dos paradigmas formação do leitor e, no caso do PPC 12, também do analítico-textual.

No PPC 11, do curso técnico em Agropecuária, os paradigmas histórico-nacional e social-identitário aparecem com a mesma frequência, sete ocorrências cada. Essa equivalência revela um duplo movimento: de um lado, a valorização da Literatura como espelho da nação, que seleciona obras representativas da cultura brasileira e organiza o ensino em torno da tradição e da língua; de outro, o reconhecimento da Literatura como espaço de representação das identidades e das disputas sociais. A coexistência dessas duas abordagens revela um esforço de conciliação entre tradição e crítica, entre cultura nacional e diversidade cultural, sem que um paradigma necessariamente neutralize o outro. Há também duas ocorrências do paradigma da formação do leitor, o que indica que, embora presente, a dimensão da leitura literária como experiência subjetiva e formadora de hábitos não constitui o foco principal do projeto pedagógico.

Já o PPC 12, do curso técnico em Mecânica, mantém a frequência do paradigma histórico-nacional (sete ocorrências), mas apresenta oito ocorrências do paradigma social-identitário, o que o diferencia ligeiramente do documento anterior ao indicar um viés mais acentuadamente crítico. Esse dado pode ser interpretado como uma tentativa de incorporar aos cursos da área técnica uma dimensão mais reflexiva da leitura literária, conectando o texto às realidades sociais e à formação política dos estudantes. O documento também apresenta uma ocorrência do paradigma analítico-textual, ausente nos PPCs anteriores, o que sugere a permanência de traços de uma abordagem centrada na forma, na estética e na linguagem literária como objeto de análise. Esse paradigma, no entanto, aparece de maneira isolada, o que pode indicar sua presença residual, ou subordinada a outras concepções predominantes.

Ambos os documentos registram também duas ocorrências do paradigma da formação do leitor, mantendo o padrão observado nos PPCs do IFES e do IFC no curso de Agropecuária. A formação de hábitos de leitura aparece, portanto, como um objetivo complementar, mas ainda subordinado às funções culturais, historiográficas ou críticas atribuídas ao ensino de Literatura.

Ainda que coexistentes, os paradigmas predominantes parecem operar em blocos separados, e não integrados como se propõe no paradigma do letramento literário, o qual exige articulação entre experiência estética, crítica, cultural e formativa. Essa ausência pode sinalizar um limite nos avanços curriculares desses PPCs, que, apesar da pluralidade de perspectivas, ainda não consolidam uma proposta formativa que una esses elementos de forma sistemática e coerente.

A análise dos textos das ementas dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Institutos Federais à luz dos Paradigmas do ensino de Literatura, revelou a prevalência significativa de dois paradigmas: o histórico-nacional e o social-identitário. Ambos se configuram como eixos estruturantes das propostas curriculares observadas, embora por caminhos distintos. O paradigma histórico-nacional, conforme sistematizado por Cosson (2020), integra o grupo dos paradigmas tradicionais. Seu conteúdo principal é a história da Literatura, geralmente organizada em períodos ou estilos de época, o que leva à adoção de um modelo cronológico e centrado no cânone ocidental. A abordagem metodológica predominante nesse paradigma é transmissivista, marcada por uma estrutura hierárquica entre professor, conhecimento e aluno. A ênfase recai sobre memorização e repetição, elementos que sustentaram o ensino de Literatura na primeira metade do século XX e ainda persistem em muitas propostas curriculares atuais.

Por outro lado, o paradigma social-identitário emerge como uma resposta crítica às abordagens tradicionais. Seu foco está na representação das relações sociais e identidades culturais por meio da Literatura, entendida como prática cultural e política. Não há um método único para a realização da análise crítica nesse paradigma, mas são frequentes os encaminhamentos metodológicos baseados em debates, discussões e na interação dialógica entre professor e estudantes em torno dos textos literários. A leitura torna-se, assim, social e pedagogicamente validada, na medida em que possibilita ao aluno refletir sobre os conflitos simbólicos e as exclusões sociais presentes na cultura e nos textos. Essa abordagem aparece com frequência considerável nos documentos dos Institutos Federais, sobretudo como contraponto à tradição histórica e como proposta de

valorização da diversidade e da formação crítica, dada à natureza dos Institutos, pautada na formação integral do sujeito, com vistas à sua emancipação.

Entre os dados mais expressivos, destaca-se a ocorrência de dez menções ao paradigma do letramento literário nos PPCs do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Esse número é particularmente relevante por indicar um movimento claro de atualização das propostas curriculares, aproximando-as de uma concepção mais abrangente e contemporânea do ensino de Literatura. Segundo Cosson (2020, p. 119), é possível integrar os objetivos do paradigma social-identitário às metodologias do letramento literário, como demonstra o trabalho de Silva e Santos (2017), que propuseram uma sequência didática com foco temático nas questões sociais. A presença simultânea dos dois paradigmas no IFRN evidencia essa possibilidade de articulação entre conteúdo crítico e metodologia formativa, sinalizando avanços na construção de uma pedagogia da Literatura comprometida com a formação integral do leitor.

Ao final desta etapa de análise, verifica-se que os documentos curriculares analisados apresentam configurações paradigmáticas heterogêneas, com predominância dos paradigmas histórico-nacional e social-identitário, mas com importantes indícios da presença do letramento literário. Essa observação será aprofundada na próxima seção, na qual os dados sistematizados nos próximos quadros comparativos serão mobilizados para identificar, de forma mais conclusiva, quais paradigmas predominam nos documentos curriculares dos Institutos Federais e como suas articulações apontam para distintas concepções de leitura, Literatura e formação discente.

4.1.4 A Literatura nas ementas e matrizes dos PPCs

Nesta etapa de análise das ementas e matrizes, nosso estudo buscou identificar se há espaço destinado ao ensino de Literatura no documento. Para as ementas, investigamos se o termo aparece no título do componente, se os objetivos estão claramente definidos, se há seleção ou indicação de textos literários, bem como a apresentação de metodologias de ensino. Para a análise das matrizes curriculares, foram investigados aspectos como a forma de organização dos componentes curriculares, a presença de propostas de integração entre disciplinas, a incorporação de temas transversais, a distribuição da carga horária ao longo das séries do ensino médio e a frequência da menção à Literatura nos documentos.

O próximo quadro a ser apresentado é resultado de um conjunto de perguntas objetivas aplicadas aos doze Projetos Pedagógicos de Curso de Institutos Federais¹¹, a fim de identificar o modo como o ensino da Literatura se configura nas ementas do componente curricular Língua Portuguesa e Literatura. Foram utilizadas seis perguntas dicotômicas com respostas “sim” ou “não”, elaboradas com base em aspectos considerados essenciais para uma proposta pedagógica sistemática, são elas: 1. Existe lugar próprio para a Literatura? 2. Literatura está no título do componente curricular? 3. O objetivo do ensino de Literatura é apresentado na ementa? 4. Os textos literários selecionados são apresentados? 5. Os critérios de seleção dos textos são explicitados? 6. A metodologia de trabalho é apresentada?

Quadro 12 – A Literatura nas ementas dos PPCs.

INSTITUTOS	IFAM	IFRN	IFPE	IF Goiano	IFES	IF Catarinense
Existe lugar próprio para a Literatura?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
A Literatura está no título do componente curricular?	Sim	Sim	Não	Sim	Não (PPC9) Sim(PPC10)	Sim
O objetivo do ensino de Literatura é apresentado na ementa?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Os textos literários selecionados são apresentados?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Os critérios de seleção dos textos literários são explicitados?	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não
A metodologia de trabalho é apresentada?	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Não

Fonte: Elaboração da autora.

Verifica-se que não existe lugar próprio para a Literatura em todos os PPCs analisados. Tal conclusão aponta para a confirmação da inexistência de um espaço autônomo para o ensino de Literatura nas estruturas curriculares. A Literatura aparece subsumida ao ensino da língua portuguesa, sem delimitação específica de carga horária,

¹¹ Os PPCs: IFAM (1- Agropecuária; 2- Mecânica); IFRN (3- Agropecuária; 4- Mecânica); IFPE (5- Agropecuária; 6- Mecânica); IFGoiano (7- Agropecuária; 8- Aut.Industrial); IFES (9- Agropecuária; 10- Mecânica); IFC (11- Agropecuária; 12- Mecânica).

objetivos ou conteúdos exclusivos. Essa ausência pode ser interpretada como um apagamento simbólico de um campo de saber, resultante da lógica seletiva e hierarquizante que estrutura o currículo escolar. Como destaca Tomaz Tadeu Silva (1999, p. 78): “O currículo é sempre uma seleção. E toda seleção implica inclusão e exclusão, privilégio e marginalização. O que se inclui é visto como necessário, o que se exclui como desnecessário, irrelevante ou perigoso”. Essa seleção, quando não problematizada, reforça desigualdades no acesso a bens culturais e simbólicos, como a Literatura, cujo potencial formativo exige visibilidade e tratamento metodológico próprio.

A Literatura está presente no título do componente curricular em nove dos doze PPCs, o que confere certa legitimidade institucional ao ensino da área. No entanto, essa visibilidade formal não se traduz, na maioria dos casos, em objetivos pedagógicos claros. Apenas oito PPCs apresentam objetivos voltados ao ensino de Literatura. Nos demais, essa ausência compromete a intencionalidade formativa do componente, contribuindo para o esvaziamento de sua função educacional, como já alerta Sacristán: “A formulação de objetivos é o momento em que se definem os fins da educação, mas também os modos de conduzi-la. Quando ausentes ou vagos, os objetivos deixam de oferecer diretrizes para a ação pedagógica” (Sacristán, 2000, p. 98).

Nenhum dos PPCs analisados apresenta os textos literários a serem empregados, e apenas quatro documentos informam os critérios de seleção. Essa lacuna impossibilita a verificação da diversidade, da representatividade e da adequação das obras ao perfil dos estudantes. Além disso, apenas cinco PPCs apresentam propostas metodológicas. A escassez de diretrizes didáticas revela fragilidade na mediação pedagógica e na sistematização do ensino de Literatura. Conforme também aponta Sacristán (2000, p. 103): “A proposta metodológica é o elo entre o que se pretende ensinar e o modo como se ensina. Sem ela, o currículo perde sua capacidade de orientar a prática docente”.

A análise das perguntas dicotômicas revela que a Literatura, embora mencionada formalmente em muitos PPCs, não é consolidada como um campo estruturante do currículo. A ausência de objetivos claros, critérios de seleção e metodologias indica uma concepção frágil e fragmentada do ensino de Literatura, que compromete sua função formativa. A Literatura aparece, nesses documentos, mais como um conteúdo colateral do que como um campo pedagógico intencionalmente estruturado. Retomar a centralidade da Literatura como prática simbólica e formativa exige, entre outras medidas, sua inclusão explícita, com finalidades e procedimentos claramente definidos no currículo.

A seguir, apresentamos um quadro que foi construído a partir da análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso. Aqui, foram sistematizadas as respostas a cinco perguntas norteadoras que orientaram a leitura crítica dos documentos: 1. Há propostas de integração entre componentes curriculares? 2. São abordados temas transversais no componente de Língua Portuguesa e Literatura? 3. Os componentes curriculares apresentam indícios de fragmentação ou de articulação entre saberes? 4. Há contextualização dos conteúdos do componente com a realidade dos estudantes ou com outras áreas do conhecimento? e 5. Quantas vezes a palavra “Literatura” é mencionada ao longo do documento?

Quadro 13 – A Literatura nas matrizes dos PPCs¹².

INSTITUTO	IFAM	IFRN	IFPE	IF Goiano	IFES	IF Catarinense
Presença de Propostas de integração	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
Temas transversais abordados no componente	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Fragmentação dos componentes curriculares	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
Contextualização dos componentes curriculares	Não	Sim	Não	Não	Não	Não
Citações do termo Literatura	37 (ambos)	78 (ambos)	15 (PPC5) 69 (PPC6)	13 (PPC6) 6 (PPC7)	4 (ambos)	42 (PPC11) 15 (PPC12)

Fonte: Elaboração da autora.

A quantidade de vezes em que o termo “Literatura” aparece nos PPCs não é, por si só, indicativa da centralidade ou da efetividade de seu ensino, mas certamente revela preocupação com o tema. Por exemplo, os PPCs do IFRN (tanto de agropecuária quanto de mecânica) apresentam o maior número de ocorrências (78), sugerindo uma presença discursiva consistente. Por outro lado, institutos como o IFES apresentam apenas 4 citações, o que pode indicar uma presença mais discreta ou acessória da Literatura nos documentos.

De acordo com o quadro, a proposta de integração curricular está presente em quase todos os cursos, o que está em consonância com o preconizado pelas DCNEPT (Resolução CNE/CEB nº. 6/2012), e com as Diretrizes Indutoras do CONIF, que definem a integração entre formação geral e formação técnica como princípio estruturante da Educação Profissional Integrada. Contudo, quando se observa o espaço da Literatura

¹² Os PPCs: IFAM (1- Agropecuária; 2- Mecânica); IFRN (3- Agropecuária; 4- Mecânica); IFPE (5- Agropecuária; 6- Mecânica); IFGoiano (7- Agropecuária; 8- Aut.Industrial); IFES (9- Agropecuária; 10- Mecânica); IFC (11- Agropecuária; 12- Mecânica).

nesse processo, nota-se que essa integração muitas vezes não a contempla de modo substancial. A Literatura aparece como um elemento isolado dentro da disciplina de Língua Portuguesa ou então associada a conteúdos históricos e estilísticos, indícios do paradigma histórico-nacional (2020). Nessa perspectiva, a Literatura cumpre uma função de referência canônica e cronológica, em vez de se constituir como prática de leitura e formação do leitor literário.

A análise mostra que apenas alguns PPCs apontam a presença de temas transversais dentro do componente de Língua Portuguesa, o que é especialmente relevante para o ensino de Literatura com caráter formativo e crítico. Nos cursos em que essa prática está ausente, perde-se a oportunidade de vivenciar a Literatura como instrumento de reflexão sobre diversidade cultural, questões étnico-raciais, de gênero, sustentabilidade e direitos humanos. Essa ausência também contraria o que Sacristán (2000) entende por currículo como seleção cultural. Para o autor, a escola deve selecionar, organizar e trabalhar os saberes de forma que dialoguem com as necessidades sociais e com a formação do sujeito. Quando a Literatura é tratada apenas como um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, desconsidera-se seu potencial formativo.

A presença de fragmentação dos componentes em diversos cursos, contrariando o que dizem a maioria dos elementos teóricos dos PPCs, indica uma organização disciplinar pouco integrada, o que dificulta a articulação entre áreas do conhecimento e compromete a organicidade do currículo. Segundo as DCNEPT, a superação da fragmentação curricular é essencial para garantir uma formação integral. A Literatura, nesse sentido, quando inserida de forma desarticulada e com foco em conteúdos estanques, perde seu papel de mediação entre saberes e de exercício da criticidade. Não se efetiva, assim, o que Vilas-Boas e Oliveira (2021) defendem como prática metodológica envolvendo a Literatura no currículo da Educação Profissional e tecnológica:

Os textos literários são modalidades de leituras essenciais no currículo escolar da Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio (EPTM) para a formação de cidadãos leitores, uma vez que, em diálogo com a Literatura, eles entrelacem as suas histórias com outras tantas e se tornem mais sujeitos do mundo que os cerca e passem a ter mais vez. (Vilas-Boas; Oliveira, 2021, p. 125)

A análise das matrizes curriculares revela que a presença da Literatura nos cursos técnicos integrados é muito desigual entre os institutos. Ainda que em alguns documentos a Literatura apareça com frequência significativa, seu ensino frequentemente está vinculado ao paradigma histórico-nacional, priorizando cronologias e estilos, em

detrimento de práticas que favoreçam a experiência estética e crítica, como propõe o paradigma do letramento literário.

Com a conclusão desta seção, encerramos a etapa da pesquisa dedicada à análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), das ementas e das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelos Institutos Federais. O objetivo foi verificar como a Literatura está inserida no currículo formal e normativo dessas instituições, ou seja, na dimensão dos currículos prescrito e apresentado aos professores como referência para o planejamento e a organização do ensino. Os dados analisados revelam que, de modo geral, a Literatura ocupa um espaço bastante reduzido e secundarizado nesses documentos. As orientações normativas tendem a privilegiar conteúdos de língua, sobretudo os de natureza gramatical e textual, enquanto o ensino de Literatura aparece de forma fragmentada, difusa ou, em muitos casos, ausente, dificultando o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais sistemáticas e significativas para a formação do leitor literário.

Finalizada a investigação do lugar da Literatura nos documentos prescritivos, o currículo prescrito e o currículo apresentado aos docentes, a próxima seção desta tese se volta para a análise do currículo modelado, ou seja, para o modo como os professores elaboram seus planos de ensino, com o intuito de compreender como esses docentes constroem, organizam e operacionalizam o ensino de Literatura em suas práticas pedagógicas. Busca-se, com isso, identificar de que maneira os professores inserem a Literatura em seu planejamento, quais sentidos atribuem a essa inserção e até que ponto conseguem superar ou reproduzir as limitações do currículo prescrito. Essa etapa da investigação tem o objetivo de verificar como o professor atua como agente curricular, apropriando-se dos documentos oficiais e, ao mesmo tempo, reelaborando-os à luz de suas concepções de ensino, de suas experiências formativas e das realidades escolares nas quais estão inseridos. É isso que será explorado na seção a seguir.

4.2 Identificando práticas da normatização curricular: o lugar da Literatura na modelagem dos docentes

A presente seção tem por objetivo apresentar os resultados obtidos a partir da análise dos planos de ensino recuperados por meio de entrevistas realizadas com quatorze professores de Língua Portuguesa que atuam no ensino médio integrado dos IFs que compõem o corpus desta pesquisa. Os quatorze docentes entrevistados são sete homens e

sete mulheres. Dois deles são mestres em Letras, dois são doutores em Educação e Linguagem e dez docentes são doutores em Letras. Dos docentes com doutorado em Letras, seis desenvolveram pesquisas na área de Literatura.

As entrevistas foram conduzidas no âmbito do segundo objetivo específico da pesquisa: *descrever e analisar como os docentes materializam a normatização curricular em suas práticas de ensino de Literatura*. Para tanto, foi utilizado um roteiro composto por dez questões, com a intenção de compreender de que modo as prescrições curriculares são efetivadas no cotidiano escolar, especialmente no que diz respeito ao ensino de Literatura.

As perguntas feitas aos docentes abarcaram aspectos relacionados ao planejamento das aulas, à utilização de documentos orientadores, à organização dos conteúdos de Literatura dentro do componente curricular Língua Portuguesa, às estratégias metodológicas, à seleção de textos, aos critérios e formas de avaliação, bem como à existência de projetos ou experiências com Literatura. São elas: 1. Como você planeja as aulas de Literatura para o semestre/ano letivo? 2. Você segue algum documento orientador/normatizador para produzir seu planejamento anual/semestral de Literatura? Se não, de onde você tira as orientações gerais? 3. Na carga horária do componente curricular Língua Portuguesa, há espaço específico para a Literatura? 4. Como você estabelece os objetivos de seu trabalho com Literatura para cada turma? Quais as habilidades e competências que você objetiva desenvolver? 5. Como você realiza a seleção do conteúdo programático de Literatura? 6. Como você distribui o conteúdo de Literatura ao longo do semestre? 7. Como é realizada a seleção dos textos para as aulas de Literatura? Você trabalha com livro didático? 8. Quais as atividades/procedimentos metodológicos desenvolvidos em suas aulas de Literatura? 9. Como você avalia a Literatura dentro do componente? Atividade geral? Atividade específica? É uma nota composta por parte de Literatura e parte de português? São notas separadas? 10. Existe alguma experiência/projeto com Literatura que você desenvolve ou já desenvolveu e gostaria de contar?

Com base nas respostas obtidas, foram elaborados planos de ensino individuais para cada docente participante, contendo os seguintes elementos: objetivos, ementa com os conteúdos trabalhados, procedimentos metodológicos, cronograma, critérios e formas de avaliação e referências. Esse processo visou a organizar sistematicamente as informações fornecidas e produzir um formato-padrão de planos de ensino. Os documentos construídos foram sistematizados pela pesquisadora, com base nas

entrevistas e não correspondem diretamente aos planos de ensino oficiais dos docentes em seus respectivos *campi*. Sua função foi apresentar, em formato padronizado, uma visão geral dos planos de ensino e constam no apêndice desta tese.

Na sequência, procedeu-se ao tratamento dos dados, a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1997) que estrutura o percurso em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Todos os dados foram analisados à luz dos pressupostos do letramento literário sistematizadas por Cosson (2006; 2014; 2020).

Inicialmente, foram agrupadas todas as respostas dos docentes para cada uma das perguntas, depois, foi aplicado um roteiro analítico composto por seis eixos, construído com base em aspectos centrais do trabalho docente com Literatura: 1) seleção dos textos; 2) material de ensino utilizado; 3) desenvolvimento das atividades com o texto literário; 4) avaliação; 5) existência de projetos ou experiências com Literatura; e 6) relação do docente com os documentos institucionais. A seguir, foram categorizadas as respostas em cada um dos eixos temáticos. Esse roteiro analítico permitiu observar como se articulam, no discurso dos docentes, os elementos que estruturam o ensino de Literatura. A definição das categorias foi realizada a partir da leitura integral das respostas, considerando tanto os aspectos recorrentes quanto os elementos específicos que emergiram das falas dos professores.

4.2.1 Eixo Temático 1 – Seleção dos textos

O Eixo Temático 1, referente à seleção dos textos, foi organizado em cinco subcategorias: 1. seleção baseada no uso do livro didático e de listas externas, como vestibulares e o ENEM; 2. seleção com base em documentos institucionais, incluindo PPC, ementas e matriz curricular; 3. seleção fundamentada no perfil, nos interesses ou nas solicitações dos estudantes; 4. seleção orientada pelo repertório pessoal, pela experiência docente e por trocas com outros professores ou projetos interdisciplinares; e 5. uso do diário de leitura como instrumento diagnóstico para orientar, de forma contínua, a seleção dos textos trabalhados em sala. A seguir, apresentamos no quadro 14 a distribuição das respostas dos docentes em relação a este eixo temático, organizada por subcategoria. Para preservar a confidencialidade e o anonimato dos participantes, os docentes foram nomeados como respondentes (R), numerados de R1 a R14.

Quadro 14 – Seleção dos textos trabalhados em sala de aula.

SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS APONTAMENTOS
1. seleção baseada no uso do livro didático e de listas externas (vestibulares, ENEM, etc.)	R5, R7, R8, R12, R13 e R11: Todos relatam uso parcial, crítico ou complementar do livro didático, nunca como única fonte. R10 e R7: Têm como critério de seleção as listas de vestibulares/ENEM. R14, R2, R1, R3, R4, R6, R9: Não utilizaram livro didático nem listas externas como critério predominante, ou não mencionaram.
2. seleção com base em documentos institucionais (PPC, ementas, matriz curricular)	R2, R3, R4, R5, R6, R7, R11, R12 e R14 demonstram forte vinculação entre suas escolhas de textos e os documentos institucionais que orientam o ensino de Literatura em suas escolas.
3. seleção com base no perfil, nos interesses ou nas solicitações dos estudantes	R1, R2, R6, R7, R9, R11 e R12 mostram uma preocupação consistente em adequar a seleção dos textos às realidades, interesses e demandas dos estudantes.
4. Seleção fundamentada no repertório pessoal, experiência docente e em trocas com outros professores e projetos interdisciplinares	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13 e R14, em graus variados, usam seu repertório pessoal, suas experiências docentes e práticas interdisciplinares como fundamentos principais ou complementares para a seleção dos textos literários.
5. Uso do diário de leitura como instrumento diagnóstico para orientar, de forma contínua, a seleção dos textos trabalhados em sala de aula.	R6 usa esse critério de acompanhamento individualizado das turmas, com impacto direto nas escolhas literárias.

Fonte: Elaboração da autora.

A primeira subcategoria refere-se ao uso do livro didático e de listas externas, como as de vestibulares e do ENEM. Esse critério foi identificado nas respostas de R5, R7, R8, R10, R11, R12 e R13. Embora o livro didático seja mencionado por muitos docentes, sua utilização é majoritariamente pontual e complementar. Os professores justificam que o material não contempla adequadamente os conteúdos de Literatura. Além disso, listas de vestibulares estaduais são consideradas, principalmente pelos docentes que atuam com turmas de terceiro ano.

R5 destacou: *“A gente tinha um livro didático, mas eu não gostava muito dele. Da visão que ele tinha e aí só pontualmente, algum texto além que chamou atenção, algumas frases além que era interessante. Mas o meu foco mesmo era o material que eu levava para os estudantes, que eu selecionava”*.

R7 afirmou: *“Olha, eu aproveito alguns livros didáticos para pegar as atividades que me interessam, mas eu não tenho o livro didático ali como norte, não, né?”* [...] *“E outra coisa, os alunos ficam com muita expectativa para o Enem, para os vestibulares. Então a gente tem que estar sempre de olho, né? Nesses textos que são cobrados lá fora”*.

R10 mencionou a incorporação de textos exigidos por vestibulares: *“O que eu mudei ultimamente é que, como agora a gente tem desde o ano passado um acordo com a Universidade Federal, que a gente está fazendo um vestibular unificado com eles [...] estou pegando a lista de leituras obrigatórias da Universidade e colocando, inserindo isso no meio”*.

A segunda subcategoria refere-se à seleção orientada por documentos institucionais, como PPC, ementas, matriz curricular e planejamentos de curso. R2, R3, R4, R5, R6, R7, R11, R12 e R14 relataram que suas escolhas são, em alguma medida, guiadas por esses documentos. Em alguns casos, como nos relatos de R2 e R14, essa orientação é vinculada a legislações estaduais.

R2 afirmou: *“Então, a gente se reúne no começo do ano, né? Para definir as obras que serão trabalhadas”*. [...] *“Um dos ajustes que foi feito no ensino de Literatura, por exemplo, tem uma parte que está especificado no documento, o trabalho com Literatura latino-americana”*. [...] *“Recentemente, eu digo recentemente, foi o ano passado, uma lei estadual tornou obrigatório o ensino de Literatura nas escolas”*.

R3 relatou: *“Então, é baseando nas ementas disponíveis no projeto de cada um dos cursos, que atualmente são idênticos”*. [...] *“Então, por exemplo, o primeiro item de Literatura no primeiro ano é a introdução à Literatura”*.

R6 destacou: *“O programa, como eu disse, o programa ele é o mesmo, né? Para todos os anos”*. [...] *“Tem a divisão dos gêneros literários por ano e por bimestre, que já é no programa do curso”*. [...] *“Eu tenho os objetivos gerais da disciplina, que estão lá, no programa da disciplina”*. [...] *“A gente planeja, a gente pega o programa, então os objetivos já estão ali, as discussões já estão ali, e a gente tenta fazer uma adequação por bimestre desses conteúdos”*. [...] *“Geralmente, fica um gênero por bimestre ou um gênero por semestre a depender”*. [...] *“Então, por exemplo, no terceiro ano, o terceiro ano tem o gênero poema, tem o gênero romance, são os gêneros principais”*.

R7 também mencionou: *“Olha, a gente distribui ainda de forma historiográfica, dividindo a Literatura por períodos. Então, por exemplo, no terceiro ano, infelizmente, é assim, né? Só que, claro, eu tento não seguir. No plano de ensino a gente distribui dessa forma”*. [...] *“Dividindo no plano de ensino a gente faz isso, né?”*.

A terceira subcategoria envolve a escolha de textos considerando o perfil, os interesses e as solicitações dos estudantes. R1, R2, R6, R7, R9, R11 e R12 destacaram esse critério. Os docentes relatam a realização de diagnósticos de leitura, o diálogo com os estudantes e a incorporação de sugestões.

R6 explicou: *“A seleção dos conteúdos, dos textos, dos poemas, tudo eu tento levar em conta o perfil do estudante.”* [...] *“Eu tento escolher uma obra tentando levar um repertório que eles não conhecem, porque se não for ali na escola, eles não vão ter acesso”.* [...] *“Mas eu não posso chegar e jogar um livro desse no menino, né? Eu tenho que fazer a interferência”.* [...] *“Eu acabo usando o diário de leitura pra entender o estudante, pra entender a turma e isso influencia, sim, na seleção dos textos literários”.*

[...] *“Por exemplo, poema: a gente acaba fazendo uma antologia de poemas, e aí, os poemas, a depender da turma, eu vou selecionando por tema”.*

[...] *“Tava finalizando o trabalho com poema no primeiro trimestre, e nas discussões com a turma, surgiu muito essa discussão do amor, como é o amor de hoje, a música de Pablo Vittar, e esses sertanejos de hoje. E aí, eu fui selecionando poemas, desde o início da formação da Literatura sobre amor, até chegar no Pablo Vittar ou no Gustavo Lima, por exemplo”.*

R7 descreveu: *“Aí, junto com os alunos, no início do ano, a gente cria uma lista de leitura”.* [...] *“Nessa lista de leitura, eu deixo eles também trazerem os livros que eles gostam”.* [...] *“A gente faz o momento lá do ‘Eu li e indico’. Então eles vão à frente, falam os livros que eles leram, indicam para os colegas”.* [...] *“Às vezes eu faço um Google Forms também, para fazer um diagnóstico de leitura: quais os livros que eles já leram. Aí lá vou eu ler as leituras que eles gostam também, por exemplo”.*

R9 ressaltou: *“Eu tento alternar os textos de ano em ano, né? Assim, e tento buscar textos que possam ter uma proximidade maior da vida do estudante, alguma discussão que está em pauta”.*

A quarta subcategoria, a mais recorrente, refere-se à seleção fundamentada no repertório pessoal, na experiência docente e nas trocas com outros professores ou projetos interdisciplinares. Esta prática foi apontada por praticamente todos os docentes: R1 a R14.

R5 afirmou: *“No ementário, o conteúdo programático é bastante tradicional”.* [...] *“Está ali no ementário... eu vou recheando com as minhas leituras, com as minhas vivências”.*

R3 destacou: *“Eu parto muito do meu repertório, daquilo que de alguma maneira me impactou”.* [...] *“Tenho um vínculo forte com a arte como um todo [...] meu pai artista plástico”.* [...] *“Busco também de coisas que eventualmente eles possam ter encontrado na vida deles”.* [...] *“A seleção dos textos é feita com base na minha formação acadêmica e como leitor”.*

R4 relatou: *“Eu e um colega montamos a ideia de trabalhar primeiro trimestre crônica, segundo conto, terceiro, poesia”. [...] “A gente escolheu esses três porque a gente gosta mais”. [...] “Eu puxo também Literatura afro, uma coisa mais atual”.*

R13 descreveu: *“A seleção vai muito nisso: a partir da minha experiência de leitura e do que eu acho que dá para trabalhar na atualidade”. [...] “Essas seleções são a partir daquilo que eu acho que tenho mais potencial para contribuir para eles”.*

Por fim, destacamos o relato do docente R6, ao utilizar diário de leitura como instrumento de diagnóstico contínuo. Esse procedimento tem impacto direto na seleção de textos, ao possibilitar um acompanhamento individualizado.

R6 relatou: *“Eu acabo usando o diário de leitura pra entender o estudante, pra entender a turma e isso influencia, sim, na seleção dos textos literários”. [...] “Então, qual é o meu objetivo? É o meu aluno. É o perfil do meu aluno”. [...] “Quando me perguntarem o que define a escolha do texto literário, principalmente as narrativas que vão demandar, é o estudante”. [...] “Então, eu faço uma análise, eu convivo com eles ali, eu vou tentando”.*

Os resultados indicam que os docentes articulam diversos critérios na seleção dos textos, buscando conciliar prescrições institucionais, perfil dos estudantes, experiências pessoais e exigências externas. A leitura que depreendemos da análise desta categoria é que embora os professores combinem múltiplos critérios de seleção, ainda há necessidade de ampliar a atenção às especificidades da comunidade leitora, conforme preconiza o paradigma do letramento literário.

4.2.2 Eixo Temático 2 – Material de ensino

O Eixo Temático 2, relacionado ao material de ensino utilizado, também foi estruturado em cinco subcategorias: 1. uso do livro didático como material principal, com professores que estruturam suas aulas a partir dele; 2. uso eventual do livro didático, associado a materiais complementares, como PDFs, cópias, textos da internet e outros livros; 3. produção e organização de materiais próprios, incluindo apostilas, cadernos, coletâneas, plataformas digitais, projetos de leitura e materiais produzidos pelos próprios alunos; 4. trabalho com obras literárias integrais associado a recursos audiovisuais, como filmes, músicas, vídeos e podcasts; e 5. Seleção do material orientada por documentos institucionais, como o PPC e as ementas, ou por exigências externas, como vestibulares e editais. A seguir, apresenta-se ao quadro com a distribuição das respostas referentes ao

material de ensino utilizado nas aulas de Literatura, categorizadas conforme os critérios estabelecidos na análise.

Quadro 15 – Material de ensino utilizado nas aulas de Literatura.

SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS APONTAMENTOS
1. Uso do livro didático como material principal	R11, R12 e R13 utilizam o livro didático como base principal para o desenvolvimento das aulas de Literatura, ainda que em alguns casos complementem com outros materiais.
2. Uso eventual do livro didático e materiais complementares	R3, R4, R7, R9, R10 e R14 utilizam o livro didático apenas de forma eventual, apoiando-se principalmente em materiais complementares e em seleções próprias para o desenvolvimento das aulas de Literatura.
3. Produção e organização de materiais próprios	R1, R2, R3, R5, R6, R9, R10, R13 e R14 desenvolvem e organizam materiais próprios, disponibilizando-os de diversas formas, seja por meio de plataformas digitais, seja por meio de atividades e projetos interdisciplinares, apostilas, cadernos de leitura ou materiais elaborados pelos próprios alunos.
4. Trabalho com obras literárias integrais e recursos audiovisuais	R1, R2, R6, R10, R12, R13 e R14 incorporam obras literárias integrais e recursos audiovisuais como materiais de apoio e enriquecimento das aulas de Literatura, promovendo diferentes formas de acesso ao texto literário e à sua contextualização.
5. Seleção de material orientada por documentos institucionais (PPC, ementas) ou por exigências externas (vestibulares, exames, editais)	R11, R12 e R14 selecionam os materiais de ensino de Literatura considerando documentos institucionais, como o PPC e as ementas, ou orientações externas, como os editais de vestibulares regionais.

Fonte: Elaboração da autora.

A primeira subcategoria reúne os professores que utilizam o livro didático como base central para o ensino de Literatura, estruturando suas aulas a partir da sequência, das propostas e dos conteúdos apresentados nesse material. Os docentes organizam o planejamento pedagógico de modo a seguir as orientações e os textos selecionados pelo manual didático.

O R11 relatou que organiza o planejamento com base no livro adotado pela escola, articulando-o com documentos institucionais: *“Eu faço com base no livro didático deles, né? Faço com base no PPC, né? E daí eu vou colhendo nos outros livros didáticos que eu tenho e nas pesquisas que eu vou fazendo, né?”*.

O R12 reforçou que o livro didático funciona como norteador de suas escolhas, ainda que, pontualmente, traga outros textos: *“Eu trabalho com livro didático, mas, às vezes, eu seleciono também outros textos fora, né? Do livro didático. Algum texto ou da*

internet, né? Que eu pego, né? Ou de outros livros, né? Então, não trabalho somente com livro didático, né? O livro didático é o meu norteador, né?”.

O R13 destacou que utiliza frequentemente o livro didático, inclusive em versão digital: *“E eu trabalho com os livros didáticos, né? [...] algumas seleções eu pego do próprio livro didático. Outras eu faço”.*

Essa prática indica uma concepção de ensino em que a Literatura é tratada como conteúdo a ser transmitido de forma sequencial e organizada, com forte vinculação aos inventários historiográficos e aos estilos de época, o que caracteriza o ensino com a Literatura e o ensino sobre a Literatura, segundo a concepção de Cosson (2020, p. 60).

A segunda subcategoria agrupa os professores que utilizam o livro didático como apoio, consulta ou fonte pontual, complementando as aulas com materiais de outras origens, como PDFs, cópias de livros, textos retirados da internet, outros livros didáticos ou obras literárias diversas.

O R3 destacou que o livro didático funciona como referência e relatou a produção de materiais próprios: *“Inclusive, eu disponibilizo um material para além do livro didático, muitas vezes produzido por mim mesmo, resenhas, comentários, e distribuo isso em uma plataforma”.*

O R4 relatou que, apesar de utilizar o livro didático, a seleção dos textos literários é feita a partir de outras fontes, com base em um planejamento construído com outro docente: *“Sim. Eu trabalho com livro didático, mas os textos a gente seleciona por fora também”.*

O R7 explicou: *“Olha, eu aproveito alguns livros didáticos para pegar as atividades que me interessam, mas eu não tenho o livro didático ali como norte, não, né?”.*

O R9 relatou que a produção de materiais próprios é a prática mais comum em seu campus: *“Livro didático, não, a gente, aqui, praticamente, no Instituto, a gente produz o material”.*

O R10 relatou que deixou de utilizar o livro didático por questões institucionais, mas que, em anos anteriores, o utilizava como base de consulta: *“Eu trabalhei sim com livro didático. Esse ano não estou usando”.*

Na terceira subcategoria estão os professores que elaboram ou organizam seus próprios materiais de ensino, tais como apostilas, cadernos de leitura, coletâneas, além de conteúdos disponibilizados em plataformas digitais como *Google Classroom* ou AVA.

Também foram incluídas aqui as experiências em que os alunos produzem materiais, como diários de leitura e coletâneas de textos.

O R3 relatou: *“Eu disponibilizo um material para além do livro didático, muitas vezes produzido por mim mesmo, resenhas, comentários, e distribuo isso em uma plataforma”*.

O R5 ressaltou que associa a escolha de temas atuais à sua experiência leitora: *“Mas o meu foco mesmo era o material que eu levava para os estudantes, que eu selecionava essa seleção dos textos, parte disso, entendeu? Eu estou sempre lendo, estou sempre acompanhando o que está sendo publicado. Então, se eu ler alguma coisa que eu acredito que vai tocar ali nos estudantes, eu separo para compartilhar com eles em sala de aula”*.

Ele continua: *“Mas essa seleção, eu digo que ela é muito orgânica, é e dinâmica planejada inicialmente, mas que ao longo do semestre a gente vai ajustando aí às vezes. Percebe que alguns textos não funcionam tanto com aquela turma. Eles têm dificuldades, né? Da questão de letramento, de acompanhar a leitura. Então a gente vai depois, ajustando, alterando”*.

O R6 descreveu sua prática de entrega semanal de textos aos alunos, articulada ao uso do diário de leitura: *“Como eu tô trabalhando com diário de leitura no primeiro ano, aí eu vou entregando textos. Eu tô fazendo essa entrega semanal dos textos”*.

O R9 destacou a produção de materiais como prática consolidada: *“A gente produz o material [...] eu gosto de repassar aos estudantes, mas, assim, de um modo geral, a gente não usa [livro didático], a gente produz material”*.

O R14 relatou: *“Eu deixo material pra eles no Google Classroom, como vídeo, aulas, como outras coisas, pra refletir, pra reforçar o conhecimento deles, pra ampliar mesmo”*.

A partir desses relatos, percebemos que essa subcategoria reflete uma compreensão de que o desenvolvimento da competência literária exige a construção de materiais ajustados às especificidades da turma, com conteúdos selecionados intencionalmente para ampliar o repertório leitor e criar condições favoráveis à experiência estética.

Na quarta subcategoria foram incluídos os professores que trabalham com obras literárias integrais, como romances, contos, poesias e peças teatrais, e/ou que utilizam recursos audiovisuais, como filmes, músicas, vídeos, podcasts e clipes, como material de ensino. Para ilustrar, citamos o R6 que destacou a utilização de diferentes textos e a

construção de antologias de poemas, considerando o perfil da turma: *“Por exemplo, poema: a gente acaba fazendo uma antologia de poemas, e aí, os poemas, a depender da turma, eu vou selecionando por tema”*.

Essa subcategoria denota uma abordagem que compreende a Literatura de forma ampliada, considerando múltiplas linguagens e formatos como instrumentos que podem favorecer a interação dos alunos com os textos literários, em consonância com os pressupostos do letramento literário.

Por fim, três docentes (R11, R12 e R14) indicaram que o material utilizado é determinado por documentos institucionais, como o PPC e as ementas, ou por exigências externas, como os editais de vestibulares.

O R11 afirmou: *“Eu faço com base no livro didático deles, né? Faço com base no PPC, né?”*; o R12 reforçou que suas escolhas são norteadas pelo material didático oficial e por documentos da instituição: *“O livro didático é o meu norteador, né?”* e o R14 relatou que baseia suas seleções nos editais de vestibulares locais: *“Eu me apego aos editais dos vestibulares locais. Eu sempre aguardo [...] e aí, eu me apoio no edital da universidade, pra eu trabalhar Literatura”*.

Essa subcategoria demonstra a presença de uma orientação institucional que, muitas vezes, ancora o ensino de Literatura nos conteúdos exigidos por exames externos ou definidos em documentos oficiais, o que também remete à lógica do ensino sobre a Literatura, em que prevalecem os conteúdos historiográficos e os inventários de estilos de época.

As respostas dos docentes revelam que o material de ensino utilizado é diverso e que o professor tem autonomia para escolher. As práticas incluem desde o uso sequencial de livros didáticos até a produção de materiais próprios, passando pela integração de recursos digitais, obras integrais e suportes multimodais. Ainda se percebe, de modo recorrente, a orientação para o ensino com a Literatura, característico do paradigma histórico-nacional, no qual o texto literário, por seu caráter estético, funciona como suporte para o ensino da leitura e como veículo para a transmissão de valores desejados pela escola.

Também se observa a presença do ensino sobre a Literatura, especialmente nas situações em que os docentes seguem os conteúdos historiográficos e os estilos de época prescritos pelos livros didáticos ou pelas orientações curriculares oficiais. Por outro lado, quando os professores optam por materiais multifacetados e diversificados, demonstram uma compreensão de que todos os suportes textuais podem ser legítimos na aula de

Literatura, desde que mantenham algum elo com a linguagem literária. Esse elo pode assumir posição central ou suplementar, dependendo da relação temática ou formal estabelecida didaticamente entre os textos selecionados e as obras literárias, o que indica movimentos de aproximação com os princípios do letramento literário.

4.2.3 Eixo Temático 3 – Desenvolvimento das atividades

O Eixo Temático 3, que trata do desenvolvimento das atividades com o texto literário, foi subdividido em três categorias: 1. atividades que promovem a leitura integral do texto literário como prática interpretativa; 2. atividades que trabalham a leitura literária enquanto prática interpretativa, considerando também textos não integrais; e 3. atividades que buscam uma leitura responsiva por parte dos estudantes. O quadro a seguir reúne as respostas dos docentes sobre o desenvolvimento das atividades com o texto literário, classificadas de acordo com as subcategorias definidas para este eixo.

Quadro 16 – Desenvolvimento das atividades com o texto literário.

SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS APONTAMENTOS
1. Atividades que trabalhem a leitura integral do texto literário como prática interpretativa.	R1, R2, R6, R9 e R13 são os que realizaram atividades de interpretação e análise literária a partir da leitura integral de obras literárias.
2. Práticas realizadas sem a utilização do texto literário completo (atividades com fragmentos, trechos ou excertos)	R3, R4, R5, R7, R10, R11, R12 e R14 desenvolveram práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de Literatura com base na utilização de fragmentos, excertos ou em conteúdos ligados a escolas literárias, movimentos e períodos históricos.
3. Atividades que trabalhem a leitura responsiva.	R1, R2, R6, R9 e R13 desenvolveram atividades responsivas ancoradas na leitura integral de obras literárias. R3, R4, R5, R7, R8, R10, R11, R12 e R14 realizaram atividades responsivas a partir de fragmentos, excertos ou de conteúdos relacionados a escolas literárias, poesia concreta, músicas e filmes.

Fonte: Elaboração da autora.

A distinção entre as subcategorias foi estabelecida com base na compreensão de que o desenvolvimento da competência literária demanda não apenas o contato com o texto literário, mas a vivência de práticas interpretativas que permitam ao aluno percorrer as três etapas fundamentais do processo de leitura: antecipação, decifração e interpretação. Além disso, considerou-se a diferença entre trabalhar o texto em sua integralidade e utilizar apenas fragmentos ou trechos, bem como a necessidade de analisar como os docentes estimulam respostas concretas dos alunos diante da leitura realizada.

Esta subcategoria reúne os docentes que relataram não apenas a leitura integral de obras literárias, mas também o desenvolvimento de atividades interpretativas a partir dessa leitura. Incluíram-se aqui os professores que descreveram práticas de leitura acompanhada, coletiva ou dirigida, associadas a análises de personagens, enredo, narrador, tempo, espaço, linguagem, contexto histórico ou materialidade textual. Entendemos que a leitura integral, quando articulada com atividades interpretativas, constitui o núcleo essencial das práticas que promovem efetivamente o letramento literário, pois possibilita ao aluno uma experiência completa de interação com o texto literário.

R1 relatou a leitura integral de contos curtos com posterior realização de atividades: *“Então, nós trabalhamos, nós lemos alguns contos na sala, eu selecionei contos pequenos, de fácil leitura, e a maioria dos alunos leu quase tudo”*.

R2 descreveu uma sequência de tarefas baseadas na leitura de romances completos: *“As tarefas, eles fazem a partir da leitura do romance. Primeiro eles têm que entender o que é que está sendo tratado ali”*. [...] *“Trabalhamos com as teorias, na teoria narrativa, para que eles localizem as partes do enredo, o narrador, o tempo, o espaço [...]”*.

R6 enfatizou o acompanhamento direto da leitura em sala de aula, complementado por atividades como mapas mentais e produções intersemióticas: *“Se eu conseguir fazer o básico, que é ler com eles, e aí vem dando muito certo. [...] Só funciona, o trabalho com Literatura só tem funcionado, se eu parar e ler com eles”*. *“E a partir disso, eles vão fazer o mapa mental”*.

A escolha por realizar a leitura integral, seguida de atividades interpretativas, permite aos alunos desenvolverem um percurso de leitura que abrange desde a antecipação e decifração até a interpretação propriamente dita, conforme o processo descrito por Cosson (2006). A leitura não se restringe ao simples ato de decodificar o texto, mas busca criar situações em que o aluno possa construir sentidos, interagir com a materialidade textual e estabelecer relações com sua própria experiência leitora e com o contexto sociocultural.

Na subcategoria 2, estão os docentes que relataram práticas pedagógicas centradas no uso de fragmentos, excertos ou partes isoladas de textos literários, sem a realização da leitura integral das obras. As atividades são, em geral, voltadas à apresentação de conteúdos de historiografia literária, estudo de estilos de época, análise de características formais ou atividades pontuais com base em excertos. A partir dos relatos dos

respondentes, entendemos que as situações em que o contato dos alunos com o texto literário é parcial, muitas vezes estão relacionadas ao ensino sobre a Literatura, conforme categorias descritivas de estilos, movimentos ou escolas literárias.

R3 destacou o foco em análise textual e historiografia: *“Eu faço uma abordagem bastante ligada [...] ela tem um escopo dentro da linguística textual”. [...] “Mas eu confesso que, às vezes, eu gosto de inverter a ordem de trabalhar, muitas vezes, a historiografia e ver a historiografia no texto”.*

R4 relatou o tratamento pontual de determinados conteúdos como o trovadorismo: *“Agora de historiografia, essa parte bem pontual mesmo, trovadorismo, cantigas, bem rapidinho assim, eu digo, não superficial... pontual, é isso, isso, isso, porque tem que ser meio rápido, não dá pra ficar muito tempo”.*

R5 descreveu o uso de sonetos isolados de Camões: *“Por exemplo, é Camões. Camões se diz alguma coisa. A gente lê alguns sonetos que ele produziu e tal. Será que dialoga? Alguns estudantes gostam, se arriscam a escrever alguns sonetos, nem que seja. Né, não sei seguir tanto as regras, se dialogar. Beleza, mas sem análises, como era feito antigamente, né?”.*

R7 apontou a organização cronológica por períodos literários: *“Olha, a gente distribui ainda de forma historiográfica, dividindo a Literatura por períodos. Então, por exemplo, no terceiro ano, infelizmente, é assim, né? Só que, claro, eu tento não seguir. No plano de ensino a gente distribui dessa forma, mas na hora de trabalhar... Volto aqui... Se eu precisar fazer uma comparação com o texto do pré-modernismo com um texto contemporâneo, eu vou fazer isso”.*

R11 relatou como o conteúdo é apresentado: *“Normalmente é aula expositiva, né? Então, eu pego e coloco todo o meu conteúdo no datashow, né? Até porque na Literatura a gente precisa mostrar muitas vezes alguma gravura, né? Tipo, ah, uma pintura que foi muito emblemática. Pro movimento, alguma coisa assim”. “Ali eu vou colocando, né? Faço, então, o material todo no datashow”.*

R12 enfatizou o trabalho com escolas literárias: *“No momento, eu estou ainda no modelo tradicional ... Assim, seguindo aquela proposta do livro didático, né? De trabalhar no primeiro ano. Na proposta atual, eles propõem trabalhar somente na Literatura brasileira, né? Barroco, Arcadismo, Quinhentismo”.*

Essa prática denota a continuidade de uma abordagem voltada para o ensino com a Literatura e sobre a Literatura, ambos característicos do paradigma histórico-nacional, no qual o texto literário é utilizado como pretexto para o ensino de estilos, períodos e

valores culturais, sem necessariamente promover uma experiência estética de leitura integral.

Na terceira subcategoria estão as atividades nas quais os alunos produzem respostas concretas à leitura, seja ela integral ou baseada em fragmentos. As práticas incluem dramatizações, debates, produção de textos, elaboração de mapas mentais, fanzines, cordéis, vídeos, entre outras formas de expressão. Metodologicamente, a separação entre os blocos desta subcategoria considerou a origem da resposta dos alunos: se a atividade partiu da leitura integral de uma obra ou de fragmentos.

Os docentes R1, R2, R6, R9 e R13 desenvolveram atividades responsivas ancoradas na leitura integral de obras literárias. Suas práticas incluem produção de resumos, encenações, esquetes, debates, projetos interdisciplinares, elaboração de mapas mentais e atividades intersemióticas, como fanzines, cordéis e curtas-metragens.

R2: *“As duas primeiras tarefas, eles produzem um vídeo que tem intuito publicitário, que eles não podem dar spoiler, né? Para gerar curiosidade no leitor”. [...]* *“O outro, que é a parte anterior à leitura, né? Propriamente dita. E o que é que eles esperam? Eles fazem dois banners daqueles no canva, expectativa e realidade, né?” [...]* *“Depois aí tem um resumo descritivo, depois ele tem o crush literário”. [...]* *“E fazem as relações com (...) Pode ser coisa do cinema, da HQ, né?”.*

R6: *“Tradução intersemiótica, que eles fizeram uma releitura a partir da linguagem semiótica do romance”. [...]* *“Fizeram releituras, fizeram modificações, fizeram interferências”. [...]* *“Trabalhos muito legais, e eles foram muito além, e tudo ideia deles”. [...]* *“Teve um grupo que fez ensaio fotográfico, teve outros que fizeram fanzine, curta, teve gente que fez cordel, outros fizeram a carta da personagem”. [...]* *“Eu uso o diário de leitura para entender o estudante, para entender a turma e isso influencia na seleção dos textos literários”. [...]* *“Então, no primeiro ano a gente trabalhou o conto, e aí, com produção, eles vão fazer o esquete”. [...]* *“E a partir disso, eles vão fazer o mapa mental”.*

R9: *“Depois da gincana, a gente faz o percurso [...] com os docentes de História, de Biologia”. [...]* *“E a gente vai passar pelo percurso do espaço descrito na narrativa. A gente vai sair nas ruas do bairro, pra ir discutindo sobre o livro”.*

Já os professores R3, R4, R5, R7, R8, R10, R11, R12 e R14 realizaram atividades responsivas a partir de fragmentos, excertos ou de conteúdos relacionados a escolas literárias, poesia concreta, músicas e filmes. As atividades variam entre jogos, debates,

análises pontuais, produção de cartas, quadrinhos e trabalhos com base em métodos de aprendizagem ativa. Aqui, destacamos alguns relatos.

R12: *“Quando eu começo com música, por exemplo [...]. Qual é o tema dessa música, quem é que está falando aqui?” [...]* *“Teve uma vez que eu baixei um trecho, né, do filme Tristão e Isolda, e apresentei para eles esse trecho”. [...]* *“Peço pra eles escreverem uma carta como se eles fossem indígenas e contando para a sua comunidade a chegada dos portugueses”. [...]* *“Pedi que eles fizessem um quadrinho ilustrando esse encontro entre os indígenas e os portugueses”.*

R14: *“Debate literário”. [...]* *“Equipes mediadoras fazem perguntas”. [...]* *“Trabalho com aprendizagem baseada em desafios”. [...]* *“Aproveitei também os conhecimentos da minha especialização em metodologias ativas”. [...]* *“Pra forçá-los a ler, quando eu passo a prova de redação, eu coloco como obrigatório utilizar o repertório. Um dos repertórios socioculturais: a leitura”.*

As análises nos revelam que, embora todos os docentes desenvolvam atividades responsivas, a profundidade e o potencial formativo dessas práticas variam de acordo com a natureza da leitura realizada. Consideramos que a resposta a fragmentos de textos compromete todo e qualquer propósito de se desenvolver a competência literária dos alunos.

4.2.4 Eixo Temático 4 – Avaliação

O Eixo Temático 4, relativo à avaliação, compreendeu cinco subcategorias: 1. estrutura da avaliação, com a descrição de como as notas de Literatura são atribuídas; 2. tipos de instrumentos de avaliação utilizados; 3. critérios e aspectos considerados na avaliação; 4. integração da avaliação de Literatura com outras áreas ou com projetos interdisciplinares; e 5. acompanhamento do desenvolvimento da competência literária dos alunos. A seguir, é apresentado o quadro que sintetiza as respostas relacionadas à avaliação no ensino de Literatura, organizadas pelas subcategorias construídas durante o processo de categorização.

Quadro 17 – Como a avaliação é realizada.

SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS APONTAMENTOS
1. Estrutura da avaliação- como as notas de Literatura são construídas	A tendência predominante é a composição integrada, com percentuais variáveis ou com divisão de pesos entre os diferentes conteúdos.
2. Tipos de instrumentos de avaliação utilizados	R1, R2, R5, R6 e R8 (atividades práticas, como seminários, mapas mentais, produções textuais diversas e rodas de leitura): R1, R4, R6, R10 e R11 (provas: objetivas, discursivas, com consulta,

SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS APONTAMENTOS
	com separação entre gramática e Literatura ou com questões integradas); como R6, R8 e R9 (gincanas, debates e apresentações orais)
3.Critérios e aspectos considerados na avaliação	R1, R5 e R6 (participação dos alunos em sala de aula); R3 e R10 critérios formais: domínio gramatical, estrutura textual e compreensão de conteúdos específicos) outros, como R2, R6, R8 e R13(criatividade, oralidade e engajamento do estudante); R9, R10 e R13(critérios interdisciplinares); R12, R13 e R14 (práticas que consideram a formação crítica e a interpretação textual).
4.Integração da avaliação de Literatura com outras áreas ou projetos interdisciplinares	R2, R6, R8, R9, R10, R13 e R14 descreveram atividades avaliativas com esse perfil.
5.Acompanhamento do desenvolvimento da competência literária	R1, R2, R6, R8 e R9 mencionaram práticas que indicam algum tipo de acompanhamento do desenvolvimento da competência literária dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora.

Em relação à separação ou não da nota de Literatura, foi possível observar que cinco professores (R4, R6, R11, R12 e R14) relataram realizar a avaliação de Literatura de forma separada da nota de Língua Portuguesa. Esses docentes informaram adotar pesos específicos ou instrumentos diferenciados para Literatura e para os demais conteúdos do componente. Por outro lado, oito docentes (R1, R2, R5, R7, R8, R9, R10 e R13) declararam que a avaliação de Literatura é integrada à nota geral da disciplina, compondo um único registro avaliativo junto com os conteúdos de gramática, produção textual ou outras áreas da Língua Portuguesa.

Quanto aos critérios utilizados nas avaliações, a maior parte dos professores apresentou descrições detalhadas. Treze docentes (R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12 e R14) mencionaram explicitamente os instrumentos e critérios que utilizam para avaliar os alunos, incluindo provas, trabalhos escritos, atividades orais, seminários e participação.

Há equilíbrio entre a avaliação do produto final (como provas e trabalhos escritos) e a consideração pelo processo de aprendizagem, incluindo aspectos como participação, envolvimento e desenvolvimento progressivo. Professores como R1, R5 e R6 destacaram que a participação dos alunos em sala de aula tem peso importante na nota.

No que se refere aos formatos e instrumentos de avaliação, foi possível identificar uma ampla variedade de procedimentos adotados. Professores como R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10, R11, R12 e R14 relataram utilizar diferentes estratégias, incluindo seminários, provas escritas (objetivas ou discursivas), resumos, mapas mentais, esquetes,

trabalhos de oralidade, atividades de perguntas e respostas, gincanas e projetos interativos.

No eixo que aborda a integração interdisciplinar na avaliação de Literatura, a análise apontou que sete professores (R2, R6, R8, R9, R10, R13 e R14) desenvolvem ou já desenvolveram avaliações integradas com outras disciplinas ou projetos interdisciplinares, como teatro, biologia, história, sociologia e projetos de extensão. Por outro lado, sete docentes (R1, R3, R4, R5, R7, R11 e R12) não mencionaram nenhuma prática de integração interdisciplinar em suas avaliações de Literatura.

Por fim, a última subcategoria incluiu os professores que demonstraram, em suas respostas, realizar algum tipo de acompanhamento sistemático, diagnóstico ou progressivo sobre o desenvolvimento da competência literária dos alunos: práticas que visam diagnosticar o perfil de leitura dos estudantes antes da seleção dos textos; acompanhamento contínuo da evolução da leitura ao longo do processo formativo; estratégias voltadas à identificação dos níveis de compreensão e interpretação dos alunos; procedimentos que envolvam a observação da resposta leitora durante e após as atividades: Qualquer menção à preocupação com a formação da competência literária de forma processual e não apenas como avaliação de conteúdo.

Apenas cinco docentes (R1, R2, R6, R8 e R9) demonstraram realizar algum tipo de acompanhamento processual e contínuo da leitura, seja por meio de diários de leitura, atividades de interpretação imediata, avaliação da participação em sala ou observação do desempenho ao longo das tarefas. Os demais nove professores (R3, R4, R5, R7, R10, R11, R12, R13 e R14) não fizeram qualquer referência a procedimentos de acompanhamento específico do desenvolvimento da competência literária. Entre os docentes que realizam esse acompanhamento, destaca-se o caso do R6, que utiliza o diário de leitura como instrumento sistemático para diagnosticar o perfil dos alunos e escolher os textos a serem trabalhados.

4.2.5 Eixo Temático 5 – Projetos com Literatura desenvolvidos

O Eixo Temático 5, que aborda a existência de projetos ou experiências com Literatura, foi organizado em quatro subcategorias: 1. clubes de leitura e grupos de discussão de obras literárias; 2. projetos de escrita criativa e produção de textos pelos alunos; 3. projetos interdisciplinares, multimodais e com integração de diferentes linguagens; e 4. projetos institucionais, de pesquisa, de extensão ou desenvolvidos com

apoio de editais. O quadro a seguir mostra a distribuição das respostas dos docentes sobre a realização de projetos ou experiências com Literatura, estruturadas conforme as subcategorias identificadas na análise.

Quadro 18 – Projetos com Literatura desenvolvidos.

SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS APONTAMENTOS
1.Clubes de leitura e grupos de discussão de obras literárias	R1, R2, R3, R4, R8 e R11 realizam iniciativas que envolvem a formação de grupos de leitura, com encontros presenciais ou virtuais para discussão de obras literárias.
2.Projetos de escrita criativa e produção de textos pelos alunos.	R1, R2, R4, R6, R12, R13, R14 desenvolvem ações pedagógicas que incentivam os alunos a produzir textos autorais, como contos, crônicas, poemas, resenhas, cartas ou outras formas de escrita literária.
3.Projetos interdisciplinares, multimodais e com integração de diferentes linguagens.	R1, R2, R6, R9, R10, R14 realizam experiências que combinam a Literatura com outras linguagens artísticas ou áreas do conhecimento, incluindo teatro, música, artes visuais, audiovisual, robótica, cultura local, história e identidade regional.
4. Projetos institucionais, de pesquisa, de extensão ou com apoio de editais.	R2, R4, R5, R6, R11, R13, R14 desenvolvem iniciativas que envolvem ações institucionais de maior alcance, vinculadas a programas de pesquisa, extensão, iniciação científica, projetos interdisciplinares institucionais ou financiados por editais.

Fonte: Elaboração da autora.

A análise das respostas revela que todos os docentes entrevistados realizam ou já realizaram algum tipo de projeto ou experiência com Literatura nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. As iniciativas relatadas abrangem diferentes formatos, objetivos e níveis de institucionalização, indicando que os professores se preocupam em criar oportunidades para que se desenvolva a leitura literária.

Uma primeira tendência observada é a valorização dos clubes de leitura e grupos de discussão de obras literárias, promovendo espaços de leitura compartilhada, com encontros presenciais ou virtuais, escolha coletiva das obras e participação voluntária dos estudantes. Alguns desses clubes também foram associados a projetos de extensão, envolvendo alunos de outras escolas.

Em outra vertente, destacam-se os projetos de escrita criativa e produção autoral, que incluem desde a elaboração de contos, crônicas, poemas, quadrinhos e diários de leitura até a produção de textos acadêmicos vinculados a pesquisas sobre Literatura. Em alguns casos, a escrita foi utilizada como estratégia de diagnóstico pedagógico.

Também foram identificadas experiências de projetos interdisciplinares, multimodais e com integração de diferentes linguagens, nos quais a Literatura é articulada com outras áreas do conhecimento, como artes, história, filosofia e tecnologia. As atividades incluem teatro, música, produção de vídeos, saraus, percursos literários em espaços urbanos e até ações que combinam Literatura com robótica e design de protótipos.

Além dessas iniciativas, um número expressivo de docentes relatou envolvimento com projetos institucionais, de pesquisa, de extensão ou com apoio de editais, demonstrando um esforço em buscar recursos institucionais e integrar suas práticas ao planejamento estratégico dos *campi*. Esses projetos incluem ações de maior abrangência, envolvendo outras disciplinas, setores administrativos, bolsistas de graduação e parcerias com a comunidade externa.

Apesar das limitações de carga horária e de infraestrutura relatadas por alguns docentes, percebe-se que há um movimento constante de criação e adaptação de projetos que ampliam o contato dos alunos com a Literatura, diversificando as formas de abordagem e promovendo a participação ativa dos estudantes.

Segundo Colomer (2007), o trabalho por projetos permite superar as divisões tradicionais das atividades de leitura na escola, favorecendo a sua integração como prática cotidiana em uma sociedade letrada. Essa abordagem articula uso e exercitação, conecta leitura e escrita, inclui exercícios de operações de leitura com foco na compreensão e contribui para a assimilação das aprendizagens.

4.2.6 Eixo Temático 6 – Relação com os documentos institucionais

Por fim, o Eixo Temático 6, referente à relação do docente com os documentos institucionais, foi estruturado em duas subcategorias: 1. cumprimento, referência e participação na construção de documentos institucionais, como PPC, ementas, programas, legislações e BNCC; e 2. adaptações, flexibilizações, uso de exames externos, outros referenciais e desconhecimento parcial ou total dos documentos institucionais. A seguir, apresenta-se o quadro que agrupa as respostas referentes à relação dos docentes com os documentos institucionais, organizadas segundo as subcategorias estabelecidas para este eixo.

Quadro 19 – Relação do docente com os documentos institucionais.

SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS APONTAMENTOS
---------------	-------------------------

1.Cumprimento, referência e participação na construção de documentos institucionais (PPC, ementas, programas, legislações e BNCC)	R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9, R10 R11, R12, R13, R14. Todos os docentes utilizam de alguma forma as orientações dos documentos institucionais.
2.Adaptações, flexibilizações, uso de exames externos, outros referenciais e desconhecimento parcial ou total dos documentos institucionais	R1, R5, R8, R9, R10, R13, R14. Flexibilizam as orientações institucionais ou não utilizam e/ou seguem normativas dos exames externos.

Fonte: Elaboração da autora.

Aqui, buscamos verificar a relação dos docentes com as prescrições curriculares. Um grupo de professores demonstra um vínculo mais direto com os documentos oficiais, utilizando o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), as ementas das disciplinas, os programas de ensino e outros documentos internos como base principal para o planejamento de suas aulas. Alguns docentes relatam ainda que participam ativamente da construção, revisão ou atualização desses documentos, contribuindo com discussões e decisões em comissões pedagógicas institucionais. Além disso, são mencionadas referências complementares a legislações nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as leis que regulamentam o ensino de conteúdos específicos, como cultura indígena, cultura afro-brasileira e Literatura regional.

Por outro lado, um número significativo de docentes relata realizar adaptações, flexibilizações ou seleções autônomas, ajustando os conteúdos previstos nos documentos institucionais de acordo com o perfil das turmas, as limitações de carga horária ou as suas próprias experiências docentes. Nesse grupo, alguns professores assumem que consultam os documentos institucionais apenas de forma esporádica ou superficial, enquanto outros afirmam claramente que não seguem estritamente as ementas ou os PPCs, preferindo organizar seus planejamentos com base em exames externos, como vestibulares e o ENEM, ou em referenciais próprios, como experiência profissional, livros didáticos e repertórios teóricos pessoais.

Também foram registradas críticas em relação à atualização e à aplicabilidade dos documentos institucionais, além de apontamentos sobre a dificuldade de cumprimento integral das propostas curriculares, devido ao tempo reduzido para o ensino de Literatura nas matrizes dos cursos técnicos.

As respostas evidenciam que o grau de aderência aos documentos institucionais varia de acordo com o perfil do docente, a cultura pedagógica de cada campus, a experiência profissional e as condições de trabalho, demonstrando que a relação entre prescrição e prática pedagógica é mediada por múltiplos fatores.

O propósito central dessas entrevistas não foi avaliar ou julgar as ações dos professores, mas descrever e compreender, de maneira crítica e respeitosa, os modos como a Literatura tem sido trabalhada em sala de aula. As análises foram conduzidas à luz dos paradigmas do ensino de Literatura, o que possibilitou não apenas identificar a predominância de determinados paradigmas nas práticas observadas, mas também compreender como os professores se relacionam com as prescrições institucionais que orientam seu trabalho.

Aa análises das entrevistas revelam que os professores dos Institutos Federais, em sua maioria, desenvolvem ações que se aproximam de diferentes paradigmas de ensino da Literatura. Notadamente, observa-se a presença significativa do paradigma da formação do leitor, aquele que compreende a leitura como um ato de fruição, prazer e desenvolvimento subjetivo. Em algumas situações, também são identificadas práticas alinhadas ao paradigma social-identitário, principalmente na seleção de textos que problematizam questões étnico-raciais, de gênero e de justiça social. Contudo, o paradigma que se apresenta de forma predominante nas estratégias metodológicas e na organização do conteúdo é o paradigma histórico-nacional, que ainda atua como linha orientadora, sobretudo em função das exigências dos exames externos, como vestibulares e processos seletivos locais.

É fundamental ressaltar que, mesmo sob o predomínio de uma lógica histórica e sequencial da Literatura, as práticas pedagógicas dos docentes entrevistados são atravessadas por uma intencionalidade clara de formação humana. Em todas as falas, nota-se o compromisso com o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito ativo de seu processo de aprendizagem. A leitura, nesses contextos, é frequentemente concebida como instrumento de reflexão, de crítica e, por vezes, de emancipação. Muitos dos docentes associam a experiência literária ao prazer de ler, o que evidencia uma forte ancoragem no paradigma da formação do leitor, entendido por Cosson (2020) como aquele que visa à formação de sujeitos que simplesmente leem, independentemente do tipo de texto e da complexidade da leitura realizada.

Os resultados obtidos nesta seção e na seção anterior, referente ao objetivo específico 1, nos levaram à materialização da etapa seguinte desta investigação empírica: a realização de visita ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), a fim de observar diretamente as aulas ministradas pelos professores desse IF entrevistados nesta pesquisa. Essa decisão baseou-se na constatação de que, na maioria das práticas relatadas por esses docentes, há um esforço sistemático de desenvolvimento da competência

literária dos estudantes, ou seja, de formação de leitores literários, e não apenas de leitores.

Essa distinção é relevante. Formar leitores é um passo essencial, mas formar leitores literários é uma tarefa mais ampla e profunda, pois implica proporcionar ao estudante a vivência da experiência literária em sua dimensão estética, ética e humanizadora. Nesse sentido, a próxima seção desta tese será dedicada à análise das observações de aulas realizadas com os professores do IFRN, bem como à apresentação dos resultados obtidos nos grupos focais conduzidos com seus alunos. Esse movimento visa a aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas observadas e verificar, em situação real de ensino, como a Literatura é vivenciada no chão da escola.

4.3 Entendendo o ensino de Literatura a partir das vivências dos estudantes e da ação dos docentes: a Literatura sob o olhar dos atores envolvidos

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados obtidos na análise dos dados referentes aos objetivos específicos 3 e 4 desta pesquisa: *identificar como os docentes efetivam o currículo em suas aulas de Literatura e elencar a percepção dos discentes quanto à materialização das práticas docentes de ensino de Literatura*. Nesta etapa, o objetivo é compreender como os professores efetivam as aulas de Literatura e as percepções dos alunos sobre as práticas docentes nas aulas de Literatura, a partir da observação de campo e das falas dos alunos.

A escolha da instituição analisada teve como critério os indícios de materialização do paradigma do letramento literário nas aulas, conforme os dados anteriormente obtidos por meio da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, das matrizes curriculares, das ementas e das entrevistas com professores. A seleção recaiu sobre cursos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), por apresentarem práticas docentes alinhadas às concepções do paradigma do letramento literário (Cosson, 2006; 2014; 2020). Para a coleta dos dados analisados nesta etapa, foram utilizados dois procedimentos metodológicos articulados: a observação direta das aulas e a realização de grupos focais com os estudantes que participaram dessas aulas.

Assim, esta seção está estruturada em duas partes complementares. A primeira parte apresenta os resultados da observação direta realizada nas aulas de Literatura dos cursos técnicos integrados, com o objetivo de identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes durante o processo de ensino; enquanto a segunda parte

trata da análise dos grupos focais realizados com os estudantes que participaram dessas aulas, buscando compreender as percepções, experiências e avaliações dos alunos em relação às atividades desenvolvidas pelos docentes.

4.3.1 A aula de Literatura na prática: a observação direta

As observações ocorreram durante os meses de agosto e setembro de 2024, em turmas regulares de três professores e teve como foco identificar como os professores conduziam suas aulas de Literatura, considerando os seguintes aspectos: 1. o papel do professor na condução das aulas; 2. o papel atribuído ao aluno nesse processo; 3. o material de ensino utilizado; 4. as atividades realizadas durante as aulas; e 5. como se processa a avaliação. Também foram observados elementos como a sistematização das práticas de leitura, o estímulo à criatividade e o desenvolvimento da competência literária.

Antes de apresentar a leitura das observações realizadas em sala de aula, é necessário esclarecer o papel desta etapa na estrutura metodológica da pesquisa. As observações realizadas pela pesquisadora não se configuram como uma forma de avaliação das práticas docentes, mas sim como um registro do currículo em ação, isto é, uma tentativa de compreender como o ensino de Literatura se concretiza no cotidiano escolar, em sua dimensão prática.

A observação direta foi utilizada como procedimento complementar aos grupos focais, permitindo captar elementos da organização didática das aulas, das interações entre professores e estudantes, dos materiais utilizados, bem como das estratégias de leitura e avaliação empregadas. Essa etapa forneceu subsídios importantes para a análise, mas seu foco, reiteramos, não consistiu em julgar ou atribuir valor às práticas dos docentes, e sim em registrar como o currículo se materializa no espaço-tempo da sala de aula, contribuindo para a construção de uma leitura crítica sobre o ensino de Literatura no contexto investigado.

A análise das aulas observadas teve como objetivo verificar a efetivação do currículo em ação e do currículo realizado, ou seja, a concretização do ensino de Literatura nas práticas docentes, a partir da perspectiva dos estudantes e de registros diretos. O foco recaiu sobre as mediações realizadas pelo professor, a postura do aluno frente ao processo, os materiais utilizados, os tipos de atividades desenvolvidas e os mecanismos de avaliação adotados.

A partir da observação foi possível identificar elementos que caracterizam o paradigma do letramento literário, tal como formulado por Cosson. Conforme o autor (2020, p.173), esse paradigma é muito mais que um tipo de letramento que usa textos literários: a função do letramento literário na escola é levar o aluno a desenvolver a competência de ler Literatura, respeitando a complexidade artística na construção dos sentidos. O que se viu nas aulas observadas corrobora essa definição, revelando um trabalho docente comprometido com a formação do leitor literário.

A leitura, nas aulas analisadas, não se apresentou de forma assistemática. Ao contrário, as atividades foram planejadas e organizadas de modo a articular três tipos de aprendizagem da Literatura: a aprendizagem da Literatura (experiência estética), sobre a Literatura (aspectos teóricos e históricos) e por meio da Literatura (competências gerais de leitura e escrita). Essa articulação demonstra a efetivação da proposta do letramento literário como prática pedagógica que valoriza tanto o texto quanto o leitor, em seus contextos de produção e recepção.

A centralidade do texto literário como material de ensino foi outro elemento observado que evidencia o compromisso dos docentes com a promoção da experiência estética e a valorização da linguagem literária como forma específica de construção de sentido. A leitura, nas aulas observadas, foi realizada de maneira individual e coletiva, e as obras foram abordadas por meio de múltiplas estratégias, entre elas debates, produção textual, análise de linguagem e articulação com outros saberes. As leituras foram discutidas com profundidade, e os professores agiram como mediadores do processo, incentivando o protagonismo dos alunos.

Essas práticas possibilitaram a identificação de diferentes modos de ler literariamente. Foram observadas, por exemplo, leituras do contexto (contexto-leitor, contexto-autor, contexto-texto, contexto-intertexto), do texto (texto-leitor, texto-contexto, texto-intertexto) e do intertexto (intertexto-contexto, intertexto-texto). Embora nem todos os modos de ler literariamente tenham sido identificados com a mesma intensidade, como o texto-autor ou intertexto-autor, a diversidade e profundidade das abordagens confirmam o investimento na construção de sentidos múltiplos e compartilhados.

Outro aspecto observado foi a presença constante da escrita articulada à leitura, não como atividade mecânica ou isolada, mas como registro e ampliação da experiência leitora. Os estudantes são estimulados a produzirem poemas, narrativas, comentários e análises, o que lhes possibilita explorar a linguagem literária também sob a ótica da

autoria. Esse movimento reforça o papel da escola como comunidade de leitores, no qual o texto literário circula, é apropriado, transformado e ressignificado coletivamente.

Quanto à avaliação, observou-se que esta não se limita a instrumentos tradicionais ou exclusivamente somativos. As práticas avaliativas utilizadas pelos professores estão relacionadas à observação da execução de atividades que vão desde a produção de diários de leitura, realização de jogos, dinâmicas, projetos permitem o acompanhamento do processo de desenvolvimento da competência literária dos alunos, oferecendo devolutivas construtivas e promovendo a reflexão sobre a própria leitura. Os docentes constroem coletivamente, junto com os alunos os processos avaliativos.

Por fim, as observações em sala de aula demonstraram que o ensino de Literatura, quando orientado pelo paradigma do letramento literário, não se ancora na historiografia literária como estrutura fixa, mas na potência formativa da leitura. Ao priorizar o texto literário como experiência e o leitor como sujeito ativo, o paradigma do letramento literário configura-se como uma proposta eficaz, sensível e comprometida com a formação de sujeitos críticos, criativos e culturalmente inseridos.

4.3.2 A aula de Literatura na prática: os grupos focais

Após as observações, foram realizados os grupos focais, que ocorreram após as aulas observadas, entre os meses de agosto e setembro de 2024 e foram conduzidos pela própria pesquisadora. Participaram 29 estudantes, organizados em cinco grupos, variando entre cinco e sete integrantes cada, com idades entre 15 e 18 anos. Os participantes pertenciam a diferentes séries dos cursos técnicos integrados ao ensino médio: um grupo do 1º ano, três grupos do 3º ano e um grupo do 4º ano. As sessões foram gravadas com autorização dos participantes, utilizando o aplicativo *Gravador de Voz Fácil*, e posteriormente transcritas com o auxílio da ferramenta *Transkriptor*.

As sessões dos grupos focais foram guiadas por um roteiro de oito perguntas norteadoras, que foram: 1) Quais as atividades/aulas de Literatura que lhe trouxeram mais conhecimento, que foram mais significativas? 2) Quando aconteceram essas aulas? 3) Como foram essas aulas? 4) Quais foram os textos, livros, filmes, poemas, contações que foram utilizadas nessas aulas? 5) O que vocês fizeram antes de ler, ver, vivenciar o texto? 6) O que vocês fizeram depois de ler e de ver, vivenciar os textos? 7) Por que vocês gostaram? 8) Como é normalmente a participação de vocês nas aulas? Como funcionam as aulas? O que fazem?

A preparação do corpus foi iniciada com a transcrição integral das cinco sessões dos grupos focais. Em seguida, realizou-se a leitura flutuante, com o intuito de obter uma visão geral das falas dos estudantes. As respostas foram organizadas inicialmente em sete blocos, correspondentes às perguntas formuladas durante os encontros. Posteriormente, foram agrupadas em três grandes eixos analíticos, definidos para responder à pergunta principal deste objetivo: 1) Como o aluno percebe seu próprio processo de aprendizagem da Literatura; 2) Como o aluno percebe os métodos e práticas pedagógicas adotadas pelo docente; 3) Quais textos, autores e obras literárias foram experienciados em sala de aula.

A partir dessa organização inicial, identificamos 53 unidades de registro, isto é, palavras, expressões ou ideias recorrentes nas falas dos estudantes. As unidades de registro foram selecionadas com base em sua frequência de ocorrência (entre 3 e 25 menções) e sua relevância para os objetivos da pesquisa. Falas com frequência inferior a esse intervalo foram excluídas para garantir consistência metodológica.

As 53 unidades de registro deram origem a categorias iniciais, que, por sua vez, foram organizadas em dez categorias intermediárias, formuladas a partir de temas e padrões recorrentes nas respostas dos estudantes e fundamentadas nos referenciais teóricos de Cosson (2006; 2014; 2020). As dez categorias intermediárias construídas foram: 1) os alunos vivenciam a experiência da leitura e aprendem a abordar os textos literários segundo seus próprios interesses; 2) o conhecimento da Literatura é construído por meio da interação com o texto literário; 3) o professor contextualiza a leitura a partir da materialidade da obra e dos laços estabelecidos entre autor e o texto; 4) estabelece-se uma relação entre a leitura literária e outras artes e saberes; 5) permanência do paradigma histórico-nacional; 6) o processo de interpretação ocorre por meio do diálogo direto com o texto, tendo como limite o contexto; 7) as leituras são compartilhadas, discutidas e analisadas nas aulas; 8) são realizadas atividades de escrita relacionadas à Literatura; 9) os alunos se sentem protagonistas de seu processo de letramento literário; e 10) os alunos reconhecem seu amadurecimento como leitores.

Verificamos que algumas unidades de registro apareciam em mais de uma categoria intermediária. Para manter a consistência analítica e evitar dispersão excessiva, optamos por permitir a repetição de uma mesma unidade em, no máximo, duas categorias distintas. Essas dez categorias intermediárias foram, por fim, organizadas com base na pergunta norteadora “Como os estudantes percebem as aulas de Literatura?”, resultando na consolidação de três categorias finais, que sintetizam os achados desta seção:

1. A aula de Literatura é constituída por uma interação organizada com atividades de participação, comentário, análise e escrita, fundamental para a formação do leitor e o desenvolvimento da competência literária, ainda que se percebam elementos de outros paradigmas, em especial do paradigma histórico-nacional;
2. A multiplicidade de formas textuais e a pluralidade dos temas conduzem ao diálogo do texto literário com outros textos e diversos modos de ler;
3. Os alunos se sentem pertencentes a uma comunidade de leitores que lhes oferece um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover.

É relevante destacar que todas as categorias foram produzidas com base nas falas dos estudantes e interpretadas à luz das concepções teóricas de Cosson (2006; 2014; 2020). A intenção desta análise não foi comparar os paradigmas, mas verificar qual é o paradigma predominante nas práticas docentes analisadas a partir das percepções dos estudantes. A seguir, detalharemos os resultados obtidos.

As categorias iniciais de análise – As unidades de registro identificadas em três blocos analíticos¹³, após aplicados os critérios de frequência, passaram a constituir as categorias iniciais da análise. A partir desta etapa, os três eixos norteadores deixaram de existir para se transformarem nas categorias iniciais. Cada unidade foi numerada sequencialmente, totalizando 53 categorias iniciais, que refletem os temas recorrentes e relevantes nas falas dos estudantes sobre o ensino de Literatura. A sistematização dessas categorias pode ser visualizada no quadro 20, que apresenta, de forma organizada, todas as unidades de registro selecionadas, com sua respectiva numeração, após agrupamento nos blocos temáticos.

Quadro 20 – Categorias iniciais

Categorias Iniciais
1 Dialogo com meus colegas e com o(a) professor(a) sobre cada leitura
2 Realizo leituras sobre vários temas
3 Aprendo naturalmente
4 Participo de debates
5 Meu senso crítico é estimulado pelas aulas
6 Realizo muitas leituras de obras literárias na sala de aula
7 Minha criatividade é estimulada, sinto-me inspirado pelos textos
8 Realizo análises e reflito
9 Participo das aulas
10 Conheço várias vertentes da Literatura e da música
11 Tenho muitas vivências nas aulas

¹³ Foram construídos três quadros para responder às três perguntas norteadoras da análise, *Como o aluno vê seu processo de aprendizagem de Literatura? Como o aluno vê o processo metodológico do docente? e Quais os textos e autores vivenciados?* As respostas a essas perguntas geraram três blocos analíticos, que contiveram as unidades de registro correspondentes. Esses blocos analíticos estão disponibilizados na seção de Apêndices deste trabalho, devido à sua extensão.

Categorias Iniciais
12 Tenho vontade de ler
13 Escrevo poemas e narrativas
14 Leio autores potiguares
15 Leio textos literários em todas as aulas
16 Sou protagonista
17 Tenho um choque de realidade
18 Vivencio aulas de campo
19 Tenho um espaço seguro de fala na aula
20 Amplio meu repertório sociocultural
21 Posso produzir qualquer texto
22 Eu me desenvolvo como pessoa
23 Estimulo meu discurso, minha fala
24 Entendo como se faz um poema
25 Entendo como se faz uma narrativa
26 Minha voz é ouvida
27 Compartilho minhas produções
28 Entendo o texto e sua relação com a sociedade
29 Reconheço o que aprendo em diferentes contextos
30 A aula é interativa
31 Sempre há textos e atividades para relacionar, pode até ser da mesma escola literária
32 Tem uma contextualização antes: quem foi o autor, a biografia, o contexto histórico.
33 Depois que a gente lê, a gente começa os debates
34 Cada um dá o seu ponto de vista
35 A gente vai se preparando para ler o texto
36 Ela/ele deixa a gente formar uma opinião sobre o texto
37 A gente aprende melhor
38 Tem sempre uma atividade para escrever em casa
39 Ela/ele sempre traz os livros físicos e pede para a gente pegar
40 A gente recebe uma folha. Ela/ele expõe no slide
41 A gente faz uma leitura prévia
42 A gente lê todo mundo junto
43 Ela/ele relê com a gente
44 Ela/ele começa a trabalhar o assunto a partir daquele texto
45 Às vezes, ela/ele apresenta um conceito antes e depois vem o texto, para a gente ver na prática
46 A aula não é conteudista
47 Poemas principalmente
48 Autores brasileiros
49 Músicas
50 Poemas-processo de autores potiguares
51 Cantos
52 Documentários
53 Propagandas

Fonte: Elaboração da autora.

As categorias iniciais, resultantes da sistematização das unidades de registro, foram posteriormente organizadas em dez categorias intermediárias, elaboradas com base nas regularidades temáticas observadas e fundamentadas nos pressupostos teóricos do paradigma do letramento literário. Essas categorias intermediárias foram formuladas com o objetivo de agrupar sentidos próximos e oferecer uma interpretação mais ampla e articulada das falas dos alunos. É importante destacar que as respostas dos discentes são compreendidas, nesta pesquisa, como uma forma de leitura e interpretação da maneira como os professores materializam suas práticas de ensino de Literatura em sala de aula.

A seguir, será apresentado o quadro com a distribuição das categorias intermediárias e, na sequência, a análise detalhada de cada uma delas.

Quadro 21 – Categorias intermediárias: as práticas docentes na percepção dos alunos
(Cosson, 2006; 2014)

Categorias iniciais (agrupadas)	Categorias intermediárias
4 Participo de debates 5 Meu senso crítico é estimulado pelas aulas 7 Minha criatividade é estimulada, sinto-me inspirado pelos textos 8 Realizo análises e reflito 9 Participo das aulas 11 Tenho muitas vivências nas aulas 12 Tenho vontade de ler 14 Leio autores potiguaros 16 Sou protagonista 17 Tenho um choque de realidade 20 Amplio meu repertório sociocultural 26 Minha voz é ouvida 30 A aula é interativa 34 Cada um dá o seu ponto de vista 37 A gente aprende melhor	1 Os alunos vivenciam a experiência da leitura e aprendem a abordar os textos literários segundo seus interesses
6 Realizo muitas leituras de obras literárias na sala de aula 7 Minha criatividade é estimulada, sinto-me inspirado pelos textos 15 Leio textos literários em todas as aulas 18 Vivencio aulas de campo 44 Ela/ele começa a trabalhar o assunto a partir daquele texto 46 A aula não é conteudista	2 O conhecimento da Literatura é construído por meio do texto literário
39 Ela/ele sempre traz os livros físicos e pede para a gente pegar 40 A gente recebe uma folha. Ela/ele expõe no slide 44 Ela/ele começa a trabalhar o assunto a partir daquele texto	3 O professor contextualiza a leitura a partir da materialidade da obra e dos laços entre o autor e o texto
2 Realizo leituras sobre vários temas 10 Conheço várias vertentes da Literatura e da música 18 Vivencio aulas de campo 21 Posso produzir textos 28 Entendo o texto e sua relação com a sociedade 46 A aula não é conteudista 47 Poemas principalmente 48 Autores brasileiros 49 Músicas 50 Poemas-processo de autores potiguaros 51 Cantos 52 Documentários 53 Propagandas	4 Há ligação entre a leitura literária com outras artes e saberes
31 Sempre há textos e atividades para relacionar, pode até ser da mesma escola literária 32 Tem uma contextualização antes: quem foi o autor, a biografia, o contexto histórico.	5 Permanência do Paradigma Histórico-Nacional

Categorias iniciais (agrupadas)	Categorias intermediárias
45 Às vezes, ela/ele apresenta um conceito antes e depois vem o texto, para a gente ver na prática	
28 Entendo o texto e sua relação com a sociedade 29 Reconheço o que aprendo em diferentes contextos 33 Depois que a gente lê, a gente começa os debates 34 Cada um dá o seu ponto de vista 35 A gente vai se preparando para ler o texto 36 Ela/ele deixa a gente formar uma opinião sobre o texto	6 O processo de interpretação se dá a partir do diálogo com o texto, tendo como limite o contexto
1 Dialogo com meus colegas e com o(a) professor(a) sobre cada leitura 4 Participo de debates 11 Tenho muitas vivências nas aulas 19 Tenho um espaço seguro de fala na aula 27 Compartilho minhas produções 41 A gente faz uma leitura prévia 42 A gente lê todo mundo junto 43 Ela/ele relê com a gente	7 As leituras dos alunos são compartilhadas, discutidas e analisadas nas aulas.
13 Escrevo poemas e narrativas 21 Posso produzir qualquer texto 24 Entendo como se faz um poema 25 Entendo como se faz uma narrativa 27 Compartilho minhas produções 38 Tem sempre uma atividade para escrever em casa	8 São realizadas tarefas de escrita relacionadas à Literatura
12 Tenho vontade de ler 16 Sou protagonista 19 Tenho um espaço seguro de fala na aula 21 Posso produzir qualquer texto 22 Eu me desenvolvo 23 Estimulo meu discurso, minha fala 24 Entendo como se faz um poema 25 Entendo como se faz uma narrativa 26 Minha voz é ouvida 27 Compartilho minhas produções 28 Entendo o texto e sua relação com a sociedade 29 Reconheço o que aprendo em diferentes contextos 33 Depois que a gente lê, a gente começa os debates 36 Ela/ele deixa a gente formar uma opinião sobre o texto	9 Os alunos se sentem protagonistas do processo de letramento literário
3 Aprendo naturalmente 4 Participo de debates 5 Meu senso crítico é estimulado pelas aulas 7 Minha criatividade é estimulada, sinto-me inspirado pelos textos 8 Realizo análises e reflito 12 Tenho vontade de ler 17 Tenho um choque de realidade 20 Amplio meu repertório sociocultural 21 Posso produzir 22 Eu me desenvolvo 37 A gente aprende melhor	10 Os alunos percebem que estão amadurecendo como leitores

Fonte: Elaboração da autora.

A seguir, serão apresentadas as interpretações das falas dos estudantes a respeito das práticas docentes observadas, a partir da categorização realizada.

4.3.2.1 As práticas docentes na percepção dos alunos: as categorias intermediárias

Nesta seção, reunimos as dez categorias intermediárias construídas a partir da análise dos relatos dos estudantes. Essas categorias resultam do agrupamento temático das respostas, considerando os aspectos recorrentes nas falas dos participantes. O objetivo é identificar como os alunos percebem suas experiências nas aulas de Literatura.

Categoria Intermediária 1: Os alunos vivenciam a experiência da leitura e aprendem a abordar os textos literários segundo seus interesses.

Nos relatos associados a esta categoria, verificamos que os alunos percebem que as aulas de Literatura estão centradas no estímulo à reflexão com atividades de participação que envolvem seu encontro pessoal com a obra literária:

"Tenho vontade de ler"; "Minha criatividade é estimulada", "Tenho muitas vivências nas aulas"; "Sou protagonista"; "Minha voz é ouvida"; "Cada um dá o seu ponto de vista"; "Participo de debates"; "A aula é interativa"; "Realizo análises e reflito"; "Amplio meu repertório sociocultural".

Os depoimentos dos alunos têm relação direta com que Soares (1999, p. 47) define como escolarização adequada da Literatura: “adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar”.

Percebe-se, pois, que as práticas realizadas pelos docentes não se limitam à reprodução de conteúdos, elas envolvem estratégias de mediação em múltiplas instâncias, que estimulam a reflexão crítica e a formação de leitores autônomos, mobilizando o repertório sociocultural do aluno, deslocando perspectivas e o levando a reconfigurar o modo como ele lê o mundo, corroborando o que defende Aguiar (1999, p. 240) sobre a variedade de leituras e práticas culturais necessárias à formação literária do aluno na escola: “A escola sensível à diversidade é aquela que deve estar pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora” (Aguiar, 1999, p. 240)

Depreende-se, pois, que os relatos dos alunos correspondem ao que Aguiar defende como práticas necessárias à formação do leitor literário, visto que a sala de aula constitui um espaço em que diferentes sujeitos, textos e práticas culturais se articulam.

Verifica-se que os professores reconhecem a diversidade existente entre os estudantes, acolhendo diferentes experiências e formas de interação.

Categoria Intermediária 2: “O conhecimento da Literatura é construído por meio do texto literário”

Nos relatos dos alunos associados a esta categoria, identificamos o conhecimento do texto literário como elemento impulsionador do seu desenvolvimento. As aulas descritas pelos estudantes articulam leitura, escuta e produção de sentidos:

“Leio textos literários em todas as aulas”; “Realizo muitas leituras de obras literárias na sala de aula”; “Ela/ele começa a trabalhar o assunto a partir daquele texto”; “A aula não é conteudista”; “Vivencio aulas de campo”; “Minha criatividade é estimulada, sinto-me inspirado pelos textos”.

As falas dos alunos indicam que as aulas buscam ampliar seu conhecimento da Literatura por meio do contato direto com o texto literário. As atividades priorizam a experiência de leitura, evitando a simples transmissão de informações pré-definidas. Há um esforço para que os estudantes relacionem os textos a diferentes contextos, espaços e vivências, incluindo atividades fora da sala de aula. As respostas também revelam que as práticas propostas estimulam a expressão criativa e a elaboração subjetiva, permitindo que os alunos desenvolvam uma relação mais autônoma e significativa com a Literatura.

Ao discorrer sobre o caráter formativo da Literatura, Teresa Colomer ressalta que “o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, contribuir para a *formação da pessoa*, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade” (Colomer, 2007, p. 31, grifo da autora). A autora argumenta que esse processo ocorre a partir da interação com obras que apresentam diferentes formas de compreensão e avaliação das ações humanas. Assim, o aluno amplia seu repertório interpretativo e reflexivo ao estabelecer relações com os modos como diferentes contextos representam a experiência humana na Literatura.

A categoria três segue abordando a importância da materialidade do texto literário nas práticas de ensino de Literatura.

Categoria Intermediária 3: “O professor contextualiza a leitura a partir da materialidade da obra e dos laços entre o autor e o texto”

Nos relatos dos alunos associados a esta categoria, identificamos a centralidade do texto literário como ponto de partida para as práticas pedagógicas. As falas agrupadas

nesta categoria revelam práticas docentes que reconhecem a obra literária como objeto estético e cultural concreto, priorizando o contato direto com o texto literário em sua forma material (livros, impressos, suportes físicos) e abordando aspectos que vinculam a produção da obra à trajetória do autor e ao contexto de enunciação.

“Ela/ele sempre traz os livros físicos e pede para a gente pegar”; “A gente recebe uma folha. Ela/ele expõe no slide”; “Ela/ele começa a trabalhar o assunto a partir daquele texto”.

A unidade de registro *“Ela/ele sempre traz os livros físicos e pede para a gente pegar”* é particularmente significativa por evidenciar que o professor valoriza o acesso direto à materialidade do texto literário. Essa prática rompe com abordagens que tratam a Literatura como discurso abstrato e apresenta como experiência estética encarnada na palavra e no objeto livro, permitindo que os alunos se envolvam sensorial e simbolicamente com a leitura.

Entendemos que a utilização de diferentes suportes, como descrito na fala *“A gente recebe uma folha. Ela/ele expõe no slide”*, aponta para uma preocupação com a acessibilidade e a ampliação das formas de contato com o texto. Embora o suporte digital não substitua a experiência tátil e simbólica do livro físico, seu uso, quando intencionalmente articulado com a obra, pode favorecer práticas de letramento literário, desde que a centralidade do texto e sua fruição estética sejam preservadas.

A repetição da unidade *“Ela/ele começa a trabalhar o assunto a partir daquele texto”* já apresentada na categoria anterior, aqui ganha um novo foco interpretativo: trata-se não apenas de partir do texto como referência, mas de evidenciar sua materialidade, autoria e contexto de produção.

A leitura, nesse contexto, é mediada com base em estratégias que valorizam tanto a forma material do texto literário quanto os vínculos entre autor, obra e contexto, o que favorece a formação de leitores literários que compreendem o texto literário como linguagem artística, historicamente situada e culturalmente significativa.

O texto literário é, pois, o ponto de partida para as atividades de ensino de Literatura. No paradigma do letramento literário, a linguagem literária é o conteúdo que se ensina quando se ensina a Literatura. Ou seja, o conteúdo é o repertório e não um conjunto de regras ou características das obras literárias a ser memorizado pelo aluno. Esse repertório é vivenciado por meio de práticas de ensino que relacionem o texto, o intertexto e o contexto às vivências leitoras do aluno (Cosson, 2020, p.183). A esse respeito, Aguiar (1999) ressalta que o ensino de Literatura envolve a promoção de práticas

que mobilizam o leitor a interagir ativamente com o texto e a seleção dos textos literários requer atenção às condições cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes, considerando tanto o conteúdo quanto os aspectos compositivos e materiais da obra. Segundo a autora, o trabalho com a Literatura exige que os professores proponham atividades que desafiem as expectativas dos alunos, favorecendo a construção de sentidos. As aulas que realizam essas ações tendem a promover o letramento literário, uma vez que articulam o texto literário às experiências dos leitores e ampliam suas competências interpretativas.

Categoria Intermediária 4: "Há ligação entre a leitura literária com outras artes e saberes"

A presença de múltiplas formas textuais nas aulas de Literatura, conforme relatado pelos estudantes, denota uma prática pedagógica que reconhece a Literatura como parte de um sistema cultural ampliado, composto por música, cinema, documentário, oralidade e poesia popular, entre outros. Ao discorrerem sobre os textos que vivenciam em sala de aula, os alunos apresentaram uma diversidade de materiais e recursos utilizados pelos professores voltados à formação de repertórios variados: *"Poemas, principalmente"*; *"Autores brasileiros"*; *"Poemas-processo de autores potiguaros"*; *"Músicas"*; *"Cantos"*; *"Documentários"*; e *"Propagandas"*.

Os depoimentos demonstram que a articulação entre as artes é percebida pelos alunos como parte da formação do leitor literário, o que remete à ideia de que o letramento literário envolve o desenvolvimento da competência de leitura crítica e estética em múltiplos registros culturais.

A declaração *"Entendo o texto e sua relação com a sociedade"* indica que a leitura literária, quando articulada a outras formas culturais, adquire densidade crítica e contribui para a compreensão do mundo. A realização de *"aulas de campo"* (também enquadrada nesta categoria) amplia esse horizonte ao possibilitar a vivência de práticas culturais fora da escola, reforçando o papel da Literatura como ponte entre o texto e o mundo. A fala *"A aula não é conteudista"* e a possibilidade de *"produzir textos"* revelam uma concepção de ensino que favorece a criação e a autoria, e não apenas a recepção passiva de conteúdos, conforme evidenciado também nas categorias anteriores. Por fim, a unidade *"Realizo leituras sobre vários temas"* indica que a Literatura está sendo trabalhada como eixo gerador de discussões relacionadas a vários espectros temáticos.

Segundo Michelle Petit (2009, p. 148), *"a leitura é uma história de encontros"*. Essa perspectiva destaca a possibilidade de a leitura literária, no contexto escolar,

articular-se com outras linguagens artísticas. A Literatura pode ser integrada a diferentes formas de expressão, ampliando os modos de apropriação estética e simbólica pelos estudantes. Conforme Colomer (2019, p. 159), a leitura literária pode estender sua presença na escola por meio de atividades diversas, que favoreçam sua relação com outros campos de conhecimento. As respostas dos alunos indicam que o trabalho com Literatura tem sido desenvolvido de maneira interartística e interdisciplinar, promovendo o contato com diferentes manifestações culturais e ampliando as formas de acesso e compreensão da linguagem literária.

Categoria Intermediária 5: “Permanência (resquícios) do Paradigma Histórico-Nacional”

As falas dos estudantes reunidas nesta categoria revelam que, mesmo em práticas pedagógicas majoritariamente orientadas pelo paradigma do letramento literário, ainda se observam elementos estruturantes do paradigma histórico-nacional, especialmente na forma como os textos literários são introduzidos e organizados em sala de aula.

A unidade de registro *“Sempre há textos e atividades para relacionar, pode até ser da mesma escola literária”* indica uma abordagem que, embora não seja exclusivamente cronológica, ainda mobiliza categorias tradicionais da historiografia literária, como escolas literárias e seus agrupamentos estilísticos.

Já a unidade *“Tem uma contextualização antes: quem foi o autor, a biografia, o contexto histórico”* nos levam ao entendimento de que a biografia do autor e a ambientação histórica, quando aparecem desvinculadas da experiência estética do texto, tendem a reduzir a Literatura a documento histórico ou a mero veículo de transmissão de conteúdos extraliterários. Essa abordagem, segundo Cosson (2006, p. 47), corresponde à aprendizagem sobre a Literatura, que, acaba se sobrepondo à aprendizagem da Literatura, aquela que emerge da fruição, da leitura e da interpretação do texto em sua linguagem própria.

A terceira unidade *“Às vezes, ela/ele apresenta um conceito antes e depois vem o texto, para a gente ver na prática”* expressa uma estrutura invertida, na qual o texto é tratado como ilustração de um conteúdo prévio. Nessa lógica, o conceito antecede e dirige a leitura, reduzindo a autonomia do leitor e deslocando o foco da experiência textual para a confirmação de uma ideia previamente estabelecida. Tal procedimento compromete a construção da leitura literária.

É importante observar, no entanto, que esses elementos não configuram, necessariamente, a predominância do paradigma histórico-nacional, mas indicam sua presença residual, muitas vezes absorvida dentro de práticas mais amplas e dialógicas. Colomer (2007, p. 37) apresenta como um dos motivos pelos quais a escola secundária ainda mantém a centralidade da história literária em suas práticas de ensino, o fato de que, apesar das críticas ao ensino centrado na historiografia da Literatura, muitos professores e a sociedade em geral continuam atribuindo sentido à apresentação, para as novas gerações, de uma sistematização da evolução histórica a partir das obras consideradas referenciais para a coletividade. Para Cosson (2020, p. 69), a história da Literatura, ao se constituir como disciplina escolar, transforma-se em um conteúdo conceitual, passível de ser transmitido, avaliado por meio de provas e organizado segundo as mesmas estruturas curriculares das demais disciplinas escolares. Essa configuração reforça sua permanência como um saber escolar, pautado por conteúdos, conceitos e avaliações formais.

Para que as práticas de ensino da Literatura avancem em direção ao letramento literário, é necessário que os docentes superem a reprodução de abordagens baseadas na historiografia literária. A continuidade dessas práticas, ainda que de forma residual, pode limitar a construção da experiência estética com o texto literário. O desenvolvimento do letramento literário requer a centralidade da leitura, da mediação e da formação de leitores, o que implica a revisão de metodologias que privilegiam a organização cronológica de autores e movimentos em detrimento da vivência efetiva com a linguagem literária.

As falas analisadas aqui ilustram a coexistência entre práticas inovadoras e traços do ensino tradicional, que ainda estruturam parte do trabalho pedagógico com a Literatura. Reconhecer esses resquícios não implica desqualificação das práticas, mas contribui para um diagnóstico mais preciso das práticas adotadas no chão da escola.

Categoria Intermediária 6: “O processo de interpretação se dá a partir do diálogo com o texto, tendo como limite o contexto”

Graça Paulino (1999) ao interagir com o artigo “Sobre leitura e saber”, de Anne-Marie Chartier, afirma que a leitura literária demanda do leitor o uso articulado de emoção e razão, além de conhecimentos prévios sobre língua, mundo e padrões textuais. A estrutura dos textos literários, ao romper com formatos recorrentes, exige reconhecimento de convenções próprias do campo literário. Durante a leitura, o repertório do leitor é

mobilizado e transformado pela diversidade de sentidos e pela instabilidade interpretativa que o texto apresenta.

Nesse processo, a atuação do professor de Literatura assume a mediação das experiências de leitura, organizando atividades que possibilitam aos alunos o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária. Conforme Cosson (2020), a leitura no paradigma do letramento literário como prática interpretativa envolve a análise das obras nas três instâncias de leitura: o texto, o intertexto e o contexto. Essas instâncias, sempre presentes na condução da leitura, orientam o trabalho do docente na seleção de estratégias que favoreçam a construção da competência literária dos alunos.

As unidades de registro sistematizadas a partir das falas dos estudantes agrupadas nesta categoria apontam para a realização de atividades baseadas nesses pressupostos:

“Depois que a gente lê, a gente começa os debates”; *“Cada um dá o seu ponto de vista”*; *“Ela/ele deixa a gente formar uma opinião sobre o texto”*; *“Entendo o texto e sua relação com a sociedade”*; *“Reconheço o que aprendo em diferentes contextos”*; *“A gente vai se preparando para ler o texto”*.

Diante das falas dos alunos, observa-se que as práticas docentes descritas nesta categoria evidenciam a presença de etapas que caracterizam a sequência básica de leitura literária, que compreende as etapas de motivação, na qual se prepara o aluno para a leitura do texto literário; a introdução, que compreende a apresentação do texto literário aos alunos; a etapa da leitura, que consiste na leitura acompanhada do texto; e a interpretação, etapa que corresponde ao momento de construção do sentido do texto, o encontro pessoal do leitor com a obra literária.

As atividades relatadas pelos alunos indicam momentos de preparação para a leitura, apresentação do texto, realização da leitura acompanhada e construção de sentido a partir da interpretação. Esses procedimentos apontam para um trabalho que articula mediação docente e participação ativa dos alunos. Percebemos, portanto, que a leitura literária é desenvolvida como um processo que envolve diferentes fases de interação com o texto.

Categoria Intermediária 7 “As leituras dos alunos são compartilhadas, discutidas e analisadas nas aulas”

“Dialogo com meus colegas e com o(a) professor(a) sobre cada leitura”; *“Participo de debates”*; *“Tenho muitas vivências nas aulas”*; *“Tenho um espaço seguro*

de fala na aula”; “Compartilho minhas produções” “A gente faz uma leitura prévia”; “A gente lê todo mundo junto”; “Ela/ele relê com a gente”.

As falas reunidas nesta categoria indicam que o processo de leitura literária nas aulas analisadas ocorre por meio da interação verbal, do debate e da escuta mútua, caracterizando um ambiente de formação leitora coletivo e colaborativo. Esse cenário é um dos pilares do letramento literário, pois, segundo Cosson (2006, p. 27),

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. [...] Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto.

Cosson (2006) afirma que a leitura, embora realizada individualmente, envolve um processo de troca de sentidos que ultrapassa a relação direta entre o escritor e o leitor. Ao ler, o indivíduo interage com significados que foram construídos historicamente e socialmente. Nesse sentido, a leitura exige uma abertura ao outro, o que caracteriza seu aspecto solidário. Por isso, é fundamental que as práticas de leitura promovam momentos de compartilhamento, para que os leitores possam construir sentidos a partir desse encontro com outras perspectivas.

Colomer (2007, p.71), ao dissertar sobre a importância dessa interação, destaca: “Trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa, já que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar etc. A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significado que podem emergir, se reforça com este tipo de atividade.”. Segundo a autora, o trabalho em grupo favorece o desenvolvimento de interpretações mais elaboradas, pois exige a formulação de argumentos. Essa dinâmica leva os alunos a retomarem o texto, compararem ideias e questionarem leituras anteriores. A atividade coletiva evidencia os diferentes sentidos possíveis presentes no texto.

Percebe-se que os alunos vivenciam a experiência da leitura por meio das atividades realizadas em sala de aula e mediadas pelo professor. Suas leituras são discutidas e analisadas em sala. Os estudantes são levados a justificar suas interpretações, a localizar elementos no texto para sustentar seus argumentos e a reconhecer diferentes possibilidades de leitura. O trabalho coletivo estimula o retorno frequente ao texto literário, promovendo comparações entre diferentes pontos de vista e possibilitando a ampliação da compreensão sobre os múltiplos significados que o texto pode oferecer. A interação em uma comunidade de leitores permite que os leitores aprendam com as

interpretações dos outros e ampliem sua compreensão das obras. Além disso, possibilita vivenciar a dimensão social da leitura e construir vínculos com o grupo.

Destacamos, especialmente, o seguinte registro de um aluno: “*Tenho um espaço seguro de fala na aula*”. Essa afirmação reforça a importância de a sala de aula ser um ambiente em que o estudante possa expressar suas interpretações e posicionamentos livremente, sem impedimentos. Esse aspecto é fundamental para o amadurecimento da competência literária, pois permite que o aluno tenha consciência da importância do processo de apropriação da leitura. A mediação do professor, conforme aponta Petit (2009, p. 161), é central nesse processo, pois implica o compartilhamento da própria experiência de leitura, criando condições para que os estudantes desenvolvam vínculos com os textos literários.

Categoria Intermediária 8: “São realizadas tarefas de escrita relacionadas à Literatura”

A leitura responsiva corresponde à resposta dada pelo aluno ao texto literário, sendo o registro do encontro entre leitor e obra em um novo texto. Sua função é tornar explícita e externa a experiência de leitura. Segundo Kleiman e Santos-Marques (2020, p. 33), “engajar-se de forma ativa e responsiva implica não apenas compreender, mas também responder aos enunciados lidos, aceitando-os, refutando-os, reformulando-os”. As respostas dos alunos evidenciaram que as ações dos docentes têm ligação direta com essa prática:

“Escrevo poemas e narrativas”; “Posso produzir qualquer texto”; “Entendo como se faz um poema; “Entendo como se faz uma narrativa”; “Compartilho minhas produções” e “Tem sempre uma atividade para escrever em casa”.

Segundo Cosson (2020, p. 187), o produto da leitura responsiva pode ser qualquer texto gerado a partir da obra lida. Inclui produções orais e escritas que vão desde fragmentos de diários de leitura, com impressões sobre o processo de leitura, até poemas, contos, resenhas e ensaios críticos. Também podem ser produzidos textos que dialogam diretamente com a obra original, como paráfrases, paródias, novos finais, continuações narrativas ou *fanfictions*. A resposta ao texto pode ser a produção de uma narrativa a partir da leitura de um poema, ou vice-versa; pode incluir elementos autobiográficos, caracterizando-se como escrita de si. Além das produções verbais, a leitura responsiva pode se manifestar por meio de outras linguagens, como vídeos, performances artísticas e encenações.

Categoria Intermediária 9: “Os estudantes se sentem protagonistas do processo de letramento literário”

“Tenho vontade de ler”; “Sou protagonista”; “Tenho um espaço seguro de fala na aula”; “Posso produzir qualquer texto”; “Eu me desenvolvo”; “Estimulo meu discurso, minha fala”; “Entendo como se faz um poema”; “Entendo como se faz uma narrativa”; “Minha voz é ouvida”; “Compartilho minhas produções”; “Entendo o texto e sua relação com a sociedade”; “Reconheço o que aprendo em diferentes contextos”; “Depois que a gente lê, a gente começa os debates”; “Ela/ele deixa a gente formar uma opinião sobre o texto”.

Sobre o papel do aluno no processo de construção de sua competência literária, Petit (2009, p. 28-29), ressalta que o leitor não é passivo: ele realiza um trabalho produtivo, reescrevendo, alterando sentidos (do texto), distorcendo, reempregando, introduzindo variantes e deixando de lado os usos corretos. Segundo a autora, o leitor é transformado durante o processo, encontrando o inesperado e seguindo caminhos que nem sempre sabe aonde levarão:

Foi com base nessa compreensão que analisamos as falas dos alunos e inferimos que eles vivenciam, de fato, o papel de protagonistas no processo pedagógico. Entendemos que o aluno é o principal agente de sua formação, conforme orienta o paradigma do letramento literário. Nesse paradigma, a experiência literária se concretiza na prática, por meio de ações planejadas e mediadas pelo professor. Ao observarmos as respostas, percebemos que a aprendizagem dos alunos não ocorre de forma acidental, mas resulta de um planejamento que busca garantir a apropriação efetiva do repertório literário.

Aqui, o professor atua como mediador, organizando atividades e definindo os caminhos que os alunos percorrem para ampliar sua experiência leitora. O aluno reconhece sua posição de sujeito no processo de aprendizagem ao relatar que se sente protagonista. Esse sentimento é resultado de um trabalho pedagógico que cria condições para que os estudantes assumam conscientemente seu papel. As falas dos alunos, já discutidas em outras categorias, reforçam que eles compreendem o sentido de sua participação ativa no processo de apropriação do repertório literário.

Categoria Intermediária 10: “Os estudantes percebem que estão amadurecendo como leitores”

“Aprendo naturalmente”; “Participo de debates”; “Meu senso crítico é estimulado pelas aulas”; “Minha criatividade é estimulada, sinto-me inspirado pelos textos”; “Realizo análises e reflito”; “Tenho vontade de ler”; “Tenho um choque de realidade”; “Amplio meu repertório sociocultural”; “Posso produzir”; “Eu me desenvolvo”; “A gente aprende melhor”.

A categoria 10 reúne as unidades de registro nas quais os estudantes analisam sua própria evolução no processo de aprendizagem da leitura literária. Optamos por construir esta categoria considerando a centralidade do papel do aluno no paradigma do letramento literário. Entendemos que o estudante, enquanto protagonista, precisa refletir sobre seu protagonismo e reconhecer seu amadurecimento como leitor. Avaliar-se enquanto sujeito do processo implica identificar as transformações ocorridas em sua relação com a Literatura. Conforme afirma Barbosa (2011, p. 153), “a promoção do letramento literário significa possibilitar que os jovens se apropriem efetivamente da condição de leitores capazes de experimentar a fruição que caracteriza o contato com a Literatura. A formação desse leitor é o objetivo principal do trabalho com Literatura na escola”.

As falas dos estudantes indicam o envolvimento com o próprio percurso de letramento literário. Eles reconhecem que, como já foi apontado na categoria anterior, a leitura realizada em sala de aula não é acidental, nem acontece de forma descontextualizada. Não há simplesmente a leitura pela leitura, mas uma prática intencional que estimula a reflexão sobre o crescimento como leitor. Os alunos compreendem que as vivências de manuseio dos textos e de compartilhamento das experiências de leitura são fundamentais para esse crescimento. Tal percepção dialoga com a afirmação de Petit (2009, p. 26), ao destacar que “os leitores se apropriam dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”.

4.3.2.2 As práticas docentes na percepção dos alunos: as categorias finais

Finalizadas as análises das categorias intermediárias, procedemos a um novo processamento e reorganização, dando origem às categorias finais de análise. No quadro a seguir, apresentaremos a sistematização das categorias finais, construídas a partir do agrupamento das dez categorias intermediárias previamente definidas. Esse processo de organização teve como propósito concentrar os principais sentidos expressos nas falas dos estudantes, permitindo a construção de nosso entendimento definitivo sobre como os

atores diretamente envolvidos no processo, os alunos, percebem e significam as aulas de Literatura que vivenciam. As categorias finais constituem, assim, nossa leitura crítica e interpretativa das aulas de Literatura, a partir daquilo que foi relatado pelos alunos sobre suas vivências no cotidiano escolar.

Quadro 22 – Categorias finais. Visão do aluno sobre as aulas de Literatura.

Categorias intermediárias (agrupadas)	Categorias finais
1 Os alunos vivenciam a experiência da leitura e aprendem a abordar os textos literários segundo seus interesses 3 O professor contextualiza a leitura a partir da materialidade da obra e dos laços entre o autor e o texto 5 Permanência do Paradigma Histórico-Nacional 7 As leituras dos alunos são compartilhadas, discutidas e analisadas nas aulas. 8 São realizadas tarefas de escrita	1 A aula de Literatura é constituída por uma interação organizada com atividades de participação, comentário, análise e escrita, fundamental para a formação do leitor literário e o desenvolvimento da competência literária.
2 O conhecimento da Literatura é construído por meio do texto literário 4 Há ligação entre a leitura literária com outras artes e saberes 6 O processo de interpretação se dá a partir do diálogo com o texto, tendo como limite o contexto	2 A multiplicidade de formas textuais e a pluralidade dos temas conduzem ao diálogo do texto literário com outros textos e diversos modos de ler.
7 As leituras dos alunos são compartilhadas, discutidas e analisadas nas aulas. 9 Os estudantes se sentem protagonistas do processo de letramento literário 10 Os estudantes percebem que estão amadurecendo como leitores	3 Os alunos se sentem pertencentes a uma comunidade de leitores que lhes oferece um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover.

Fonte: Elaboração da autora.

Categoria Final 1: *“A aula de Literatura é constituída por uma interação organizada, com atividades de participação, comentário, análise e escrita, fundamentais para a formação do leitor literário e o desenvolvimento da competência literária”.*

A Categoria Final 1 refere-se à visão dos alunos sobre a materialização das aulas de Literatura, mas nos leva a refletir não só sobre o papel do professor na construção da competência literária dos alunos, mas também sobre o papel da escola como responsável por esse processo.

A escola, como espaço institucional, tem a responsabilidade de oferecer ao aluno as condições necessárias para que desenvolvam as competências que lhe permitam compreender e articular os elementos do mundo e de si mesmo por meio do texto literário. Não se trata apenas de incentivar a leitura por prazer, mas de garantir que o aluno disponha dos instrumentos para construir sentidos, a partir de uma mediação sistemática e planejada.

O processo de apropriação da leitura literária, conforme definido por Cosson (2020), corresponde à construção de sentido a partir da Literatura, entendida como prática social e individual. O autor destaca que o letramento literário é um processo simultaneamente individual e social, que insere o aluno em uma comunidade de leitores, à medida que ele se constitui como leitor. A Literatura, nesse contexto, existe coletivamente, mas é por meio de sua incorporação individual que ela se torna significativa para o leitor. Por isso, é necessário que essa apropriação ocorra de maneira literária, ou seja, utilizando os artefatos reconhecidos como literários e respeitando o modo próprio de significação estabelecido pela Literatura. Esse modo se funda na relação intensa com a linguagem, por meio da qual o sujeito constrói e reconstrói a si mesmo e ao mundo, com base nas experiências vividas e mediadas pelo texto literário. A esse respeito, Colomer (2007, p.63) defende que mais que ler Literatura, a escola deve ajudar no progresso da competência literária do aluno, importando-se em trabalhar os aspectos nos quais se espera que os alunos sejam mais competentes. Dentre os aspectos elencados, ressaltamos: envolver o aluno com a Literatura, para que não a considere algo distante, imaterial, longínquo; depois, oferecer ferramentas para que o aluno domine as habilidades leitoras, amplie seu corpus de leitura e construa interpretações complexas.

O professor, nesse processo, exerce papel fundamental. Cabe ao docente planejar as atividades e projetar os caminhos a serem percorridos pelos alunos; é seu papel ser o guia ou condutor da experiência literária, entendendo que condutor não é executor, mas aquele que aponta caminhos. O professor tem ainda uma outra função: construir uma comunidade de leitores na sala de aula. Deve estabelecer as condições necessárias para que as experiências literárias dos alunos sejam compartilhadas.

As respostas dos alunos nos remetem ao entendimento de que as práticas dos docentes colocam o aluno como centro do processo formativo, garantem a mediação, promovem a escuta e o diálogo e valorizam a produção de sentidos dos textos. Por meio das falas dos alunos, depreende-se que os professores sabem o que ensinam e para que ensinam, tal qual apresenta Rezende (2009, p. 6) ao tratar sobre as possibilidades do fazer docente no trabalho com o letramento literário na escola.

Entretanto, a análise também identificou a presença de uma categoria que destoa das práticas formadoras até aqui descritas: a Categoria 5, já pormenorizada na seção anterior, “presença de resquícios do paradigma histórico-nacional”. Segundo Barbosa (2011, p.157), ao ensinar Literatura lançando uso da historiografia, o docente incorre no erro de tratar a Literatura como “pretexto para objetivos outros que não o letrar

literariamente, já que a atividade interpretativa, a leitura detida, a análise da relação forma/conteúdo pode escapar à ação dos leitores”.

Por outro lado, a presença de estratégias associadas ao paradigma histórico-nacional não representa sua hegemonia, antes, representa um resquício de um modo de ensinar que nos remete às origens do ensino de Literatura no Brasil, no qual a Literatura é vista como um saber escolar e que precisa ser superado. As práticas de ensino de Literatura predominantes nas aulas aqui analisadas remetem ao predomínio do paradigma do letramento literário, pois envolvem práticas formadoras, que convergem para a formação do leitor literário em sua dimensão plena: estética, social e discursiva.

A Categoria final 1, portanto, evidencia a importância da escola e do professor na organização e na implementação de práticas que assegurem ao aluno as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da competência literária e para a aprendizagem da leitura literária. A categoria final 2, contempla, além da importância do papel do docente, as práticas que envolvem os modos de ler literariamente.

Categoria Final 2: “A multiplicidade de formas textuais e a pluralidade dos temas conduzem ao diálogo do texto literário com outros textos e diversos modos de ler”.

Na análise da Categoria Final 2, identificamos que os elementos centrais apontados pelos alunos dizem respeito às práticas de ensino desenvolvidas pelos professores especificamente voltadas aos modos de ler literariamente. O trabalho docente aparece como elemento central na materialização do desenvolvimento da competência literária dos alunos.

Nessa perspectiva, a análise concentrou-se na compreensão de como o professor atua. No paradigma do letramento literário, o papel do professor é o de planejador e guia da formação literária dos estudantes. A partir desse lugar de mediação, definem-se as estratégias pedagógicas e as práticas de ensino. Entre essas práticas, destacamos principalmente aquelas que materializam o princípio do letramento literário, como as atividades de antecipação, decifração e interpretação. Essas ações estão diretamente relacionadas à convergência desta categoria analítica: interpretar é dialogar com o texto, tendo como limite o contexto.

Esse contexto é de natureza dupla: envolve tanto aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. A construção de sentido resulta da convergência entre o contexto textual e o contexto leitor. Essa relação é mediada pelas referências culturais do autor e do leitor, bem como pelas construções interpretativas que a comunidade de leitores imprime ao ato de ler. O

contexto, portanto, configura-se simultaneamente como aquilo que está presente no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura.

As práticas que visam ao desenvolvimento da competência literária do aluno, devem segundo Rezende (2009) abranger toda e qualquer gama de textos, pois

Ao se privar o aluno da leitura de um texto literário mais complexo, seja contemporâneo ou da tradição [...] não há dúvida de que se trata de privá-lo também de competências necessárias à sua formação, já que o texto complexo [...] mobiliza competências que a Literatura mais simples e imediata não é capaz de oferecer” (Rezende, 2009, p. 5).

A leitura verticalizada é um direito do aluno e dever da escola. O contato com textos literários de maior complexidade é fundamental para o desenvolvimento das capacidades interpretativas dos alunos. A leitura verticalizada, oportunizada pelas práticas de leituras literárias de obras que apresentam múltiplos sentidos e diferentes camadas de significados possibilita que o aluno amplie seu repertório, exercite a compreensão de realidades diversas e desenvolva sua competência literária. Por meio das falas dos alunos, fica claro que eles conseguem reconhecer essas práticas, visto que as mesmas se concretizam em atividades percebidas e vivenciadas por eles.

Categoria Final 3: “Os estudantes se sentem pertencentes a uma comunidade de leitores que lhes oferece um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover”.

A Categoria Final 3 foi sistematizada a partir das categorias intermediárias que evidenciam que as leituras realizadas pelos alunos são compartilhadas, discutidas e analisadas em sala de aula. Os estudantes relatam sentir-se protagonistas do processo literário e reconhecem seu amadurecimento como leitores. Neste ponto da análise, direcionamos a reflexão para o papel do aluno e para a importância da construção de uma comunidade de leitores.

No paradigma do letramento literário, o papel do aluno é central, caracterizando-se como agente do próprio processo formativo. No entanto, esse protagonismo não ocorre de maneira espontânea; ele está diretamente vinculado ao planejamento pedagógico do professor, conforme já discutido nas categorias anteriores. O fato de os estudantes se perceberem em processo de amadurecimento como leitores literários e reconhecerem seu envolvimento nas atividades literárias indica a efetividade desse planejamento docente. No que diz respeito à comunidade de leitores, destacamos que a leitura envolve troca de sentidos, não apenas entre escritor e leitor, mas também com a sociedade em que ambos estão inseridos, uma vez que os sentidos produzidos são resultado de compartilhamentos

de visões de mundo, historicamente situadas. Nesse contexto, ler implica abrir-se ao outro e estabelecer uma relação entre o mundo interior do leitor e o mundo social.

Segundo Cosson (2020, p. 191), “é papel do professor cuidar para que a comunidade de leitores da sala de aula se desenvolva progressivamente, ampliando e fortalecendo a competência literária dos alunos”. A construção de uma comunidade de leitores também é apontada como um elemento central para o desenvolvimento da competência literária dos estudantes por Colomer (2019, p. 143), que destaca que o sentimento de pertencimento a uma comunidade interpretativa é um mecanismo fundamental para que o aluno aprenda a apreciar formas literárias mais elaboradas. Esse processo ocorre por meio do compartilhamento das obras, permitindo que os estudantes se beneficiem das competências interpretativas dos colegas, ampliando sua compreensão dos textos literários e vivenciando a Literatura em sua dimensão socializadora.

Além de revelar a presença de uma relação dialógica entre a leitura individual e a leitura coletiva, a análise dessa categoria registrou a relação de confiança construída entre docente e alunos, apontada como fator importante para o crescimento do aluno como sujeito leitor. Segundo Rouxel, (2013, p. 31): “A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários e é mesmo determinante”.

Esse posicionamento reforça que o desenvolvimento da leitura literária está diretamente relacionado às condições de interação estabelecidas em sala de aula. Quando o aluno percebe que sua voz e suas produções escritas são consideradas, cria-se um ambiente em que a leitura passa a fazer sentido. O clima de confiança, respeito e escuta entre professor e alunos torna-se um elemento central para que o aluno se envolva com os textos literários e construa sentidos a partir da leitura.

Ao finalizar esta seção, que objetivou identificar qual a visão que alunos vinculados a cursos técnicos integrados ao ensino médio têm sobre as aulas de Literatura, apresentamos as três categorias finais da análise aqui empreendida.

Os alunos compreendem que a aula de Literatura é constituída por uma interação organizada com atividades de participação, comentário, análise e escrita, fundamental para a formação do leitor literário e o desenvolvimento da competência literária, ainda que se percebam elementos de outros paradigmas, em especial do paradigma histórico-nacional; a multiplicidade de formas textuais e a pluralidade dos temas conduzem ao diálogo do texto literário com outros textos e diversos modos de ler; e os alunos se sentem

pertencentes a uma comunidade de leitores que lhes oferece um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover.

As análises realizadas a partir dos grupos focais evidenciaram a presença de práticas pedagógicas coerentes com os fundamentos do paradigma do letramento literário. As falas dos estudantes revelam experiências de leitura que extrapolam a mera decodificação textual, apresentando-se como vivências significativas, nas quais o texto literário é abordado em sua dimensão estética, cultural, formativa e social. Registra-se que os alunos têm a percepção da importância das práticas de letramento literário desenvolvidas nas aulas.

A estruturação das categorias intermediárias e finais permitiu sistematizar os indícios desse paradigma nas práticas escolares, revelando interação, debate, contextualização, protagonismo e construção de repertório cultural. Esses elementos não apenas dialogam com os modos de ler literariamente propostos por Cosson (2014), como também demonstram que é possível, no contexto da educação básica, consolidar uma comunidade de leitores escolares.

Além disso, os resultados mostram que os estudantes não apenas participam ativamente das aulas, mas também reconhecem o valor formativo da Literatura na construção de sua visão de mundo. A escola, nesse processo, deixa de ser apenas o espaço de transmissão de conteúdos e assume-se como espaço de formação do leitor literário e do cidadão, capaz de constituir sujeitos que dialogam com a palavra, com o outro e com o mundo, como defende Viana Leal (1999, p. 267): “é possível ensinar a ler na escola, quando ambos, professor e aluno, se movimentam no debruçar-se sobre os textos, a partir de um processo de interação”.

Portanto, as evidências reunidas nesta seção reforçam que o paradigma do letramento literário representa não apenas uma alternativa pedagógica, mas um horizonte ético e formativo para o ensino de Literatura na escola. Ao investir na leitura literária como experiência, na mediação crítica e na construção de sentido, o letramento literário configura-se como um caminho importante e necessário para a formação de leitores literários competentes, autônomos e socialmente comprometidos.

Conclui-se, assim, que o paradigma do letramento literário se manifesta de forma predominante nas aulas observadas e nas falas dos discentes, orientando a organização das práticas docentes e a experiência de leitura vivida em sala de aula. Sua hegemonia não elimina a presença de outros paradigmas, mas os reinscreve em uma lógica voltada ao desenvolvimento da competência literária dos alunos.

CONCLUSÃO

Chegamos ao final desta tese, que buscou atender às inquietações de uma professora de ensino básico, técnico e tecnológico sobre como é realizado o trabalho com Literatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, respondendo à pergunta: *qual o lugar do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais?*

Para chegar à resposta dessa pergunta, buscamos identificar esse lugar, analisando, por meio do currículo e dos paradigmas do ensino de Literatura, a normatização curricular do ensino de Literatura nos cursos técnicos integrados dos IFs, as práticas de ensino de Literatura desenvolvidas pelos docentes, as aulas efetivas de Literatura e a visão dos alunos sobre as aulas de Literatura.

O primeiro passo consistiu em analisar o currículo prescrito e apresentado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), das ementas e das matrizes curriculares dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, ofertados pelos IFs. Desse modo, voltamos nosso olhar para a normatização da Literatura proposta nos documentos institucionais e quais implicações essas prescrições trazem para o planejamento e a organização do ensino nos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Essa investigação nos permitiu compreender como a Literatura está inserida no currículo formal e normativo dessas instituições. Observamos que a maioria dos cursos apresenta propostas de integração curricular dos componentes curriculares, em consonância com os documentos norteadores que definem a integração entre formação geral e formação técnica como princípio estruturante da Educação Profissional Integrada.

No entanto, ao examinarmos especificamente o espaço da Literatura nessas propostas, constatamos que essa integração, na maior parte dos casos, não contempla a Literatura de modo substancial. A Literatura aparece, frequentemente, como um elemento isolado dentro da disciplina de Língua Portuguesa ou vinculada a conteúdos de caráter histórico e estilístico, o que indica a presença do paradigma histórico-nacional. Nessa configuração, a Literatura assume uma função de referência canônica e cronológica, com ênfase em períodos, estilos e escolas literárias, em detrimento de sua dimensão como prática de leitura formativa.

Identificamos que alguns PPCs mencionam a abordagem de temas transversais no componente de Língua Portuguesa, o que pode representar uma oportunidade relevante

para o ensino de Literatura com caráter crítico e formativo. Nos cursos em que essa perspectiva de transversalidade está presente, há uma maior possibilidade de que a Literatura seja um instrumento de reflexão sobre diversidade cultural, questões étnico-raciais, de gênero, sustentabilidade e direitos humanos.

A análise também nos mostrou a fragmentação entre os componentes curriculares em diversos cursos, o que contraria as propostas teóricas presentes nos próprios PPCs. Essa fragmentação compromete a articulação entre as áreas do conhecimento e a organicidade do currículo, dificultando a formação integral dos estudantes. No caso específico da Literatura, quando inserida de forma desarticulada e com foco em conteúdos estanques, limita-se sua função como mediadora entre saberes e sua capacidade de estimular a criticidade e a criatividade.

Ao examinarmos as matrizes curriculares, constatamos que a presença da Literatura no componente curricular Língua Portuguesa é bastante desigual entre os seis IFs analisados. Mesmo nos casos em que há uma presença quantitativa significativa de itens relacionados ao conhecimento literário, o ensino de Literatura permanece, em grande medida, vinculado ao paradigma histórico-nacional, com ênfase em cronologias e estilos de época, com reduzida atenção a práticas que favoreçam a experiência estética e crítica, como propõe o paradigma do letramento literário.

A análise das ementas, realizada à luz dos paradigmas do ensino de Literatura, revelou a presença marcante de dois paradigmas distintos e, em muitos aspectos, contrapostos: o histórico-nacional e o social-identitário. Identificamos que as propostas curriculares ainda estão fortemente ancoradas em abordagens vinculadas à divisão historiográfica da Literatura, herança de uma tradição escolar que valoriza o ensino cronológico, centrado no cânone e orientado por práticas transmissivistas. Esse modelo pressupõe a existência de um conteúdo fixo a ser transmitido, sustentado por uma estrutura hierárquica entre professor, conhecimento e aluno, o que conduz a métodos baseados na memorização e na repetição. Essa configuração ainda predomina em grande parte das ementas analisadas, nas quais a Literatura ocupa um lugar secundário, frequentemente tratada como extensão dos conteúdos de Língua Portuguesa.

Em contrapartida, a análise também evidenciou a presença expressiva do paradigma social-identitário. Entendemos que sua inserção nos documentos analisados está diretamente relacionada à conformação institucional dos Institutos Federais, cuja proposta educativa tem como um de seus pilares a formação integral dos sujeitos e a promoção de uma cidadania crítica. O paradigma social-identitário, ao conceber a

Literatura como prática cultural e política, desloca o foco do ensino para a problematização das relações sociais e das identidades culturais representadas nas obras literárias. Nas ementas que evidenciam essa abordagem, observamos a valorização de metodologias que estimulam o debate, a discussão e a interação dialógica entre professor e alunos, conferindo à leitura literária uma função social e pedagógica que ultrapassa o simples domínio de conteúdos históricos ou formais. Reconhecemos que essa presença, embora ainda não majoritária, pode representar um movimento de resistência às tradições transmissivistas e uma tentativa de alinhar o ensino de Literatura aos princípios formativos que orientam os IFs.

Seguindo o fio condutor de como o ensino de Literatura se materializa por meio das instâncias curriculares, partimos para o currículo modelado, debruçando-nos sobre como os docentes organizam suas aulas de Literatura em seus planos de ensino. Nesta etapa, os planos de ensino, por serem escassos materialmente como documentos, foram recuperados por meio de entrevistas, nas quais quatorze docentes de seis IFs das cinco regiões brasileiras apresentaram como planejam seu trabalho cotidiano.

As práticas cotidianas dos docentes foram analisadas a partir de seis eixos, definidos com base em elementos que compõem a descrição dos paradigmas do ensino da Literatura: 1) seleção dos textos; 2) material de ensino utilizado; 3) desenvolvimento das atividades com o texto literário; 4) avaliação; 5) existência de projetos ou experiências com Literatura; e 6) relação do docente com os documentos institucionais.

No eixo da seleção dos textos, observamos que os professores articulam diferentes critérios, equilibrando as prescrições institucionais, o perfil dos estudantes, as próprias experiências de leitura e as exigências externas. Em relação ao material de ensino utilizado, as práticas dos professores incluem desde a adoção sistemática das propostas dos livros didáticos até a produção de materiais próprios, além da incorporação de recursos digitais, obras integrais e suportes multimodais. Observou-se a permanência de práticas vinculadas ao paradigma histórico-nacional, especialmente nas abordagens centradas na história da Literatura, mas também há práticas que se aproximam dos princípios do letramento literário, perceptíveis quando os docentes optam por materiais variados e integrados a diferentes formas de linguagem.

No eixo referente ao desenvolvimento das atividades com o texto literário, os docentes relataram realizar práticas de leitura responsiva, ainda que com diferentes níveis de aprofundamento. A maioria dos professores adota o trabalho com fragmentos de texto, o que limita o desenvolvimento da competência literária. Há, entretanto, professores que

realizam acompanhamento processual e contínuo da leitura, por meio de instrumentos como diários de leitura, registros de participação em sala e observação do desempenho dos alunos ao longo das tarefas.

Quanto à avaliação, os dados mostraram que as estratégias de acompanhamento da competência literária ainda são pouco frequentes e restritas a um grupo reduzido de docentes. No eixo que investigou a existência de projetos ou experiências com Literatura, os relatos indicaram um movimento constante de criação e adaptação de propostas, mesmo diante de limitações de carga horária e infraestrutura. As iniciativas buscam ampliar as formas de contato dos alunos com a Literatura, diversificando as abordagens e favorecendo a participação ativa dos estudantes. Por fim, no eixo da relação dos docentes com os documentos institucionais, observou-se que os professores seguem o que está determinado nas diretrizes curriculares, mas também demonstram autonomia ao adaptar suas práticas às características das turmas.

Seguindo o caminho da busca por identificar o lugar do ensino de Literatura nos IFs, voltamos nosso olhar ao currículo em ação, ao currículo realizado e ao currículo avaliado pelos atores envolvidos no processo no IFRN, selecionado como aquele que apresentava uma maior aproximação com as propostas do paradigma do letramento literário. Por meio da observação de aulas de três docentes e realização de sessões de grupos focais com os alunos de quatro cursos técnicos integrados ao ensino médio buscamos verificar como o ensino de Literatura se concretiza efetivamente na sala de aula de educação profissional e tecnológica.

A análise das aulas observadas teve como propósito verificar a efetivação do currículo em ação e do currículo realizado, evidenciando como o ensino de Literatura se concretiza nas práticas docentes. Foram examinadas as mediações dos professores, a participação dos alunos, os materiais utilizados, as atividades propostas e os processos avaliativos.

As observações confirmaram a aproximação com o paradigma do letramento literário, revelando práticas alinhadas à formação de leitores literários capazes de construir sentidos a partir da complexidade estética dos textos. As atividades envolveram leitura individual e coletiva, debates, produções textuais, análise de linguagem e articulações interdisciplinares, evidenciando diferentes modos de ler literariamente. A escrita esteve integrada à leitura como forma de registro e aprofundamento da experiência leitora, estimulando a autoria dos estudantes e fortalecendo a constituição da escola como uma comunidade de leitores.

Em relação à avaliação, identificou-se a adoção de instrumentos diversificados, com foco no acompanhamento do desenvolvimento da competência literária, por meio de diários de leitura, jogos, dinâmicas e projetos. As práticas avaliativas foram construídas de forma dialógica, com devolutivas que promoveram a reflexão sobre os processos de leitura.

Assim, as observações em sala de aula reforçaram que, orientado pelo paradigma do letramento literário, o ensino de Literatura naquele contexto prioriza o texto literário como experiência e o aluno como sujeito ativo, distanciando-se de uma estrutura fixa baseada na historiografia literária e reafirmando seu compromisso com a formação de leitores críticos e criativos.

A análise dos grupos focais nos revelou que os alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio percebem as aulas de Literatura como espaços de interação, participação, análise e escrita, fundamentais para a formação do leitor literário e o desenvolvimento da competência literária. As falas revelaram a presença de práticas alinhadas ao paradigma do letramento literário, com destaque para a valorização da experiência estética, cultural, formativa e social da leitura. Os estudantes reconhecem o valor formativo da Literatura e se sentem pertencentes a uma comunidade de leitores, construindo repertórios culturais e dialogando com diferentes textos e modos de leitura. Embora persistam traços de outros paradigmas, sobretudo o histórico-nacional, as práticas docentes observadas e as experiências relatadas pelos alunos demonstram a predominância do paradigma do letramento literário como orientação central, consolidando a escola como espaço de formação de leitores literários.

Ao final desse nosso percurso investigativo, podemos responder à nossa pergunta de pesquisa, afirmando que o lugar da Literatura nos IFs, no nível do currículo prescrito, apresenta-se alinhado ao paradigma social-identitário, pressupondo a formação de um sujeito crítico que precisa de ferramentas para se inserir autonomamente no mundo do trabalho. No nível do currículo apresentado, divide-se entre o paradigma social-identitário e o paradigma histórico-nacional, revelando um ensino de Literatura associado à tradição com a inclusão de temas sociais. No nível do currículo modelado, há uma mistura entre os diversos paradigmas, à exclusão do paradigma moral-gramatical. Nesse caso, os professores associam pragmaticamente elementos de diversos paradigmas em seus planos de ensino, seguindo em linhas gerais o paradigma histórico-nacional, mas sem deixar de contemplar as contribuições dos outros paradigmas, sem haver uma clara hegemonia entre eles. No currículo em ação, no currículo realizado e no currículo avaliado, observados em

apenas um dos IFs, o IFRN, identificamos a presença hegemônica do paradigma do letramento literário, indicando uma preocupação coletiva dos docentes em oferecer a seus alunos uma formação de leitor literário que os acompanhe durante a formação técnico-profissional e para além da escola.

Em suma, a Literatura nos IFs se apresenta multifacetada em termos de adoção dos paradigmas do ensino de Literatura em seus diversos níveis curriculares. Ao mostrar tal diversidade, essa pesquisa indica a necessidade de que haja uma maior integração entre os IFs não para uniformizar o ensino da Literatura, ainda que defendamos os pressupostos do paradigma do letramento literário como mais adequados para nossa prática, mas para que haja maior coerência com a identidade dos cursos onde ela está localizada e do perfil do aluno que se pretende formar. A pesquisa também revela que é necessária uma maior reflexão sobre teorias e metodologias do ensino da Literatura por parte dos docentes para que sejam superadas práticas que se mantêm apenas por força da tradição ou justamente porque não são discutidas ou analisadas em conjunto pelo corpo docente daquele IFs. Nesse sentido, é preciso que os documentos curriculares, o mais das vezes construídos em outras esferas, sejam partilhados e ressignificados pelo corpo docente, a fim de que suas práticas dialoguem com os princípios dos documentos, seja para materializá-los, reformá-los ou mesmo para recusá-los, por meio de fóruns entre os IFs ou mesmo entre as unidades de um mesmo IF.

Nessa análise, não podemos deixar de considerar como limitação dos resultados que o *corpus* se restringiu a um número pequeno de IFs, ou seja, foram analisados apenas seis IFs em um universo de 38 IFs, ainda que segundo um critério de representatividade regional. Dentro desse recorte primeiro, somente doze PPCs, considerando dois de cada IF, e os planos de ensino de quatorze docentes. Mais direcionado ainda, o recorte final de observação de aulas de três docentes e 29 de seus alunos de um único IF. Não obstante, acreditamos que os dados são representativos do cenário que se pode traçar para o ensino da Literatura nos cursos técnicos integrados dos IFs. Também pode se apresentar como limitação o viés dos paradigmas para constituir o horizonte teórico e metodológico das análises, assim como a distribuição do currículo em níveis graduais. Todavia, julgamos que se tratam de escolhas legítimas em termos de suporte conceitual, tendo em vista que eles são usados e amplamente reconhecidos em um grande número de estudos na área, além de nossas convicções pessoais.

Para pesquisas futuras, sugerimos que sejam realizadas análises comparativas entre dois ou mais IFs quanto ao ensino da Literatura, sobretudo no que concerne ao

currículo em ação e ao currículo avaliado. Também consideramos relevante uma comparação entre o lugar da Literatura nos currículos dos IFs e os currículos de outras instituições ou redes de ensino médio para que pelo contraste sejam discutidos e avaliados o que é específico a um sistema e o que é necessário para o ensino da Literatura em geral. Seria relevante, ainda, que as diversas práticas docentes dentro de um e outro paradigma contemporâneo fossem mapeadas e integradas a fim de que servissem de exemplos para todos os IFs, ajudando a atualizar e aprimorar o ensino de Literatura nesse sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 235-256.
- ANTUNES, B. O ensino da Literatura hoje. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, São Paulo, n. 14, p. 3–17, jul. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22456>. Acesso em: 31 out. 2021.
- ANTUNES, B. O lugar da Literatura nos cursos de licenciatura. In: *ENTRELETRAS (Araguaína)*, Universidade Federal do Norte do Tocantins, v. 10, n. 2, p. 24–39, jul./dez. 2019. (online).
- BARBOSA, B. T. Letramento literário: sobre a formação escolar do leitor jovem. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167. mar./ago. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1997.
- BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 18 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 11 abr. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-358329-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357594-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971*. Fixa núcleo comum para currículos de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 1971. Acesso em: 08 jul. 2024.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 jun. 1998. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/resceb/1998/resolucao-3-26-junho-1998-441812-publicacaooriginal-1-pc.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcnem.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcnmais.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v. 1. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ocemedio1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. *Dados atualizados sobre a Rede Federal de EPCT*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918*. Autoriza o Ministério da Agricultura a criar Patronatos Agrícolas, para educação de menores desvalidos.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional e primário gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino médio*: documento base. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. IFRS. *História dos Institutos Federais*. Núcleo de Memória do IFRS. Disponível em: <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/os-institutos-federais/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

BRASIL. Arquivo Nacional. Ministério da Agricultura- Patronatos Agrícolas. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/1106-patronatos-agricolas>. Publicado: novembro de 2021 Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. MEC. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Congresso Nacional. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Plataforma Nilo Peçanha. *Relatório anual de análise dos indicadores de gestão das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Exercício 2024. Brasília 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapcglclefindmkaj/https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Regulamenta a Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1921, que dispõe sobre a inspeção dos produtos industrializados destinados ao consumo. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 abr. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890>. Acesso em: 4 jul. 2025.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. *Educação Profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p.235-263.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. – 3ª ed. ver. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CASTRILLON, S. *O direito de ler e de escrever*. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n. 49, p. 11-37, Rio de Janeiro Jan./Apr. 2012. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>. Acesso em: 11 mai. 2022.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo, Global, 2007.

CONIF-FDE. *Diretrizes Indutoras para a oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*. Brasília, setembro de 2018.

CONIF-FDE. *Documento Base para a promoção da formação integral, fortalecimento do ensino médio integrado e implementação do currículo integrado no âmbito das Instituições da Rede EPCT conforme Lei 11.892/2008*. Brasília. 2016.

COSTA, K. F.. *O letramento literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher de escolas públicas estaduais de Pernambuco*. 2024. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

COSSON, R. A Formação do Professor de Literatura: uma reflexão interessada. In.: PINHEIRO, A. S; RAMOS, F. B. *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Mercado das Letras: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. O espaço da Literatura na sala de aula. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino de Literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. Ensino de Literatura sempre: três desafios hoje. In: PEREIRA PINTO, F. N.; et al. (org.). *Ensino da Literatura no contexto contemporâneo*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2021. v. 1, p. 35–52.

COSSON, R. Ensino de Literatura, leitura literária e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 35, p. 73-92, jan./jun. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.47250/interll.v35i1.15690>.

COSTA, K. *O letramento literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher de escolas públicas estaduais de Pernambuco*. 2024. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

COSTA, M. A. O Currículo Da Educação Profissional Técnica De Nível Médio: Desafios Para Integração. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e7948, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.7948. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>. Acesso em: 25 abr. 2023.

DALLA BONA, E.M; MARTINS, M.R. Desafios na formação do licenciando em Letras como leitor e a sua atuação na educação básica. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 12, n. 2, p. 353-375, jul./dez. 2016.

DALLABRIDA, N.. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, T. F. A Educação Profissional e Tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização à privatização. *Educação Profissional E Tecnológica Em Revista*, 5(2), 205-228. 2021. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i2.1039>. Acesso em: mai. 2022.

FERREIRA, J. C. O ensino de Literatura no Brasil: uma abordagem no currículo do Ensino Médio. *Anuário de Literatura*, [S. l.], v. 26, p. 01-11, 2021. DOI: 10.5007/2175-7917.2021.e73322. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Literatura/article/view/73322>. Acesso em: 30 agosto 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Edição especial. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 4 jul. 2025.

GERALDI, C. M. G. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 5, n. 3, p. 111–132, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644307>. Acesso em: 31 out. 2022.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOODSON, I. Currículo, Narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

GONÇALVES, L. C. *A Formação Omnilateral e os desafios para o ensino médio de nível técnico no mundo atual: limites e possibilidades da omnilateralidade no IFSUL*. 2017. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

IPIRANGA, S. D. O papel da Literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras, [S. l.]*, v. 1, n. 38, p. 106–114, 2019. DOI: 10.36517/revletras.38.1.9. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 25 abr. 2024.

KLEIN, M. F.; et al. A study of schooling: curriculum. *The Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 61, n. 4, p. 244–248, 1979. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20385424>. Acesso em: 4 jul. 2025.

KOLLER, C. A. *A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e sua relação com o modelo agrícola convencional*. 2003. Dissertação (Mestrado em Agroecossistemas) – Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LIRA, A. T. N. Poder político e educação no Brasil: uma análise crítica da Lei n.º 4024/1961. *Trabalho Necessário*, ano 8, n. 10, 2010. ISSN 1808-799.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARCHETT, N. B.; CECCANO, D. O leitor no centro da Literatura: estética da recepção e letramento literário. *Macabéa*, Revista Eletrônica do NETLLI, v.10, n.8/out., 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, A. P. *Obstáculos ao conhecimento: uma análise de planos de ensino de cursos técnicos integrados ao ensino médio na perspectiva bachelardiana*. 2013. 86 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2013.

OLIVEIRA, P. M. Tão antiga, tão nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, A. R.; XAVIER, G. C.; FERNANDES DA SILVA, J.; OLIVEIRA, S. B. (org.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis*. Curitiba: CRV, 2020. p.45-66.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 41-58, jan.-abr. 2012.

MONTALVÃO, S. de S. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. *História da Educação*, v. 25, e108349, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/108349>.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, ano 23, v. 2, 2007.

PACHECO, E. *Institutos Federais: uma revolução na educação tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

PAULINO, G. Sobre Lecture et savoir, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 71-76.

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

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

QUEVEDO, M. Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho? *Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura- Rehutec*. Faculdade de Tecnologia de Bauru, v.01, n.1, dez. 2011.

RAMOS, M. *História e Política da Educação Profissional*. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. E-book. (Coleção formação pedagógica; v. 5).

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 4, p. 43-58 jan./jun. 2010.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de Literatura*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REZENDE, N. L. O ideal de formação pela Literatura em conflito com as práticas contemporâneas. *Anais do SILEL*. Volume 1. Uberlândia. EDUFU, 2009.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de Literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOUVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-34.

SACRISTÁN, J. G. (Org). *Saberes e incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. O Lugar Da Educação Profissional E Tecnológica Na Reforma Do Ensino Médio Em Contexto Brasileiro: Da Lei Nº 13.145/2017 À BNCC. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.]*, v. 2, n. 19, p. e9488, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.9488. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SANTOS, J. F. dos. Leitores/as, textos e contextos. In: *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino de Literatura*. PINTO, F. N. P.; MELO, M. A. de (orgs.). 1ª ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2016, p. 41-57.

SANTOS, O. M. S. dos. *A Literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA)*. 2017. 1 recurso online (323 p.). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1631354>. Acesso em: 27 mai. 2023.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.]*, v. 1, n. 22, p. e13666, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.13666. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 10 out. 2023.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016.

SEGABINAZI, D. M. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de Literatura na escola e na Universidade do Século XXI*. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. A escolarização da Literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUSA, E. B. de. Reflexões sobre o ensino de Literatura: Qual o papel da Literatura na sala de aula? *Revista Linguagens e Letramentos*, v. 1, n. 1, PROFLETRAS - CFP - UFCG. Campina Grande, 2016.

SOUZA, F. das C. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. Educação Profissional E Tecnológica No Brasil No Século XXI: Expansão E Limites. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 109-125, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1222. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1222>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SOUZA, R. A. Q. de. A confluência Literatura/educação: suas realizações históricas. *Gragoatá*, Niterói, n. 37, 2. sem., p. 201 - 211, 2014.

TIUMAN, P. E. *A história da disciplina Literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o vestibular, o Enem e o Enade de Letras*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2017.

VIANA-LEAL, L. F. Leitura e formação de professores. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 263-268.

VILAS BOAS, F. S. de O.; OLIVEIRA, M. C. R. Ações Pedagógicas de Leitura Literária na Educação Profissional e Tecnológica: o que revelam os dizeres docentes? *Revista Decifrar*. 2021, ano 7, vol. 9, n.17, p.118-133. ISSN 2318-2229.

ZAPPONE, M. H. Y. Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, [S. l.], n. 54, p. 409–433, 2018. DOI: 10.1590/10.1590/2316-40185421. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/10378>. Acesso em: 27 mai. 2023.

ZILBERMAN, R. Leitura na escola: entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/Literaturaemdebate/article/view/2704/2283>. Acesso em: out. 2022.

ZILBERMAN, R. O Papel Da Literatura Na Escola. *Via Atlântica*, [S. l.], n. 14, p. 11-22, 2009. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 1 nov. 2022.

ZILBERMAN, R. Para uma política de mediação em leitura. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, Sesc-SP, v. 2, p. 126-141, maio/2016. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/10234_REGINA+ZILBERMAN. Acesso em: out. 2022

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadros (paradigmas nas ementas dos PPCs)

Quadros- Paradigmas nas ementas dos PPCs

Legendas

Paradigmas: MG: Moral-Gramatical; HN: Histórico-Nacional; AT: Analítico-Textual; SI: Social-Identitário; FL: Formação do Leitor; LL: Letramento Literário.

PPCs: IFAM (1-Agropecuária;2-Mecânica); IFRN (3-Agropecuária;4-Mecânica); IFPE(5-Agropecuária;6-Mecânica); IFGoiano (7-Agropecuária;8-Aut.Industrial); IFES(9-Agropecuária;10-Mecânica); IFC (11-Agropecuária;12-Mecânica).

Respostas- X (encontramos nas ementas conceitos referentes ao paradigma)

Pergunta 01 Qual o conceito de Literatura?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG – Corpo de obras tradicionais						
R2 HN- Obras tradicionais que representam a nação ao longo da história	X	X	X	X	X	X
R3 AT- Obras esteticamente elaboradas					X	
R4- SI- Produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidade	X	X	X		X	X
R5 FL- Textos impressos ficcionais ou poéticos						
R6 LL- Forma de linguagem que se apresenta como repertório		X				

Pergunta 02 Qual o objetivo do ensino de Literatura?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG – Ensinar a língua e formar moralmente	X				X	
R2 HN- Conscientizar o aluno da sua nacionalidade						
R3 AT- Desenvolver a consciência estética do aluno						PPC12-X
R4- SI- Desenvolver a consciência ético-política do aluno	X	X	X	X	X	X
R5 FL- Desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico- criativo		X				
R6 LL- Desenvolver a competência literária do aluno		X				

Pergunta 03 Qual o conteúdo de Literatura ensinado?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
---------------	-------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------

R1 MG – Textos literários como material de leitura, exemplos da língua culta e modelos para a escrita						
R2 HN- ProtoLiteratura- História da Literatura e períodos literários	X	X	X	X	X	X
R3 AT- Análise da qualidade literária da obra		X				
R4- SI-Análise da representação social presente na obra		X		X		
R5 FL- Leitura íntima e pessoal, sem qualquer impedimento						
R6 LL- Linguagem literária como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias		X				

Pergunta 04 Quais os métodos e as técnicas usados para ensinar?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG – Análise, comentário, memória						
R2 HN- Transmissão de informações	X	X	X	X	X	X
R3 AT-Análise como modelagem e identificação						
R4- SI-Reflexão colaborativa sobre questões sociais	X	X	X	X	X	X
R5 FL- A leitura literária como prática						
R6 LL- Manuseio do texto literário e compartilhamento da experiência literária pelos alunos		X				

Pergunta 05 Como o professor conduz o processo?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG -Transmite os conhecimentos que possui						
R2 HN- Informa o aluno sobre a história da Literatura-	X		X	X	X	X
R3 AT- Informa detalhadamente sobre aquilo que conhece. É um leitor tecnicamente especializado					X	
R4- SI- Conduz e medeia a discussão do texto		X	PPC6-X	X		X
R5 FL- Mediador da leitura						
R6 LL- É responsável por constituir uma comunidade de leitores em sala de aula		X				

Pergunta 06 Como a escola assume seu papel pedagógico?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
---------------	-------------------------	------------------------	------------------------	-------------------------	--------------------------	-------------------------

R1 MG – A escola é a guardiã da Literatura						
R2 HN-é responsável por confirmar a identidade nacional por meio da Literatura						
R3 AT- é responsável por garantir o acesso e a fruição de obras de qualidade estética						
R4- SI- é responsável pela formação do aluno como cidadão	X	X	X	X	X	X
R5 FL- é responsável por garantir o acesso às obras e o tempo para fruição.						
R6 LL- é responsável por garantir espaço próprio e condições adequadas para o ensino da Literatura		X				

Pergunta 07 Qual o lugar da Literatura no PPC?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG -Base da formação escolar, faz parte do ensinar a ler e escrever						
R2 HN- componente curricular próprio do ensino secundário (início séc. XX)						
R3 AT- Disciplina à parte no ensino médio						
R4- SI- Lugar próprio para o ensino da Literatura, separado da língua portuguesa e próximo da história, da sociologia e da filosofia						
R5 FL- Suplemento do ensino da escrita	X		X	X	X	X
R6 LL- reconhecimento do letramento literário como modo de ensinar Literatura		X				

Pergunta 08 Como se dá a seleção dos textos?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG – Previamente determinada						
R2 HN- Obras canônicas	X		X	X	X	X
R3 AT- Textos referendados pela crítica						
R4- SI- Textos exclusivamente selecionados pelo professor	X		X	X	X	X
R5 FL- Textos próximos do aluno						
R6 LL- Textos significativos para a experiência literária do aluno e da turma		X				

--	--	--	--	--	--	--

Pergunta 09 Qual o material pedagógico usado em sala?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG – Seleta de textos						
R2 HN- Livros de leitura, livros seriados, antologias, manuais escolares, manual de história da Literatura	X		X	X	X	X
R3 AT- Textos curtos que permitem a leitura de uma só vez e no limite de uma aula						
R4- SI- obras literárias e manifestações culturais diversas						
R5 FL- o livro literário						
R6 LL- objetos textuais variados		X	PPC6:X			

Pergunta 10 Como deve ser a participação do aluno na sala?

INSTITUTO/PPC	IFAM PPC1 e PPC 2	IFRN PPC3 e PPC4	IFPE PPC5 e PPC6	IFGOIANO PPC7 e PPC8	IFES PPC9 e PPC 10	IFC PPC11 e PPC12
R1 MG – Reverenciar os textos						
R2 HN- Memorizar dados sobre obras, autores e estilos de época	X		X	X	X	X
R3 AT- Agir como um leitor aprendiz						
R4- SI- aderir às temáticas e às análises críticas propostas pelo professor			PPC6:X		X	X
R5 FL- Praticar a leitura dos textos literários					PPC9:X	
R6 LL- deve ser o agente do processo pedagógico		X				

APÊNDICE B – Roteiro de perguntas (entrevistas com os docentes).
ROTEIRO DE PERGUNTAS- ENTREVISTAS COM OS DOCENTES

Série (s) em que leciona:

Número de alunos:

1. Como você planeja as aulas de Literatura para o semestre/ ano letivo?
2. Você segue algum documento orientador/ normatizador para produzir seu planejamento anual/semestral de Literatura? Se não, de onde você tira as orientações gerais?
3. Na carga horária do componente curricular Língua Portuguesa, há espaço específico para a Literatura?
4. Como você estabelece os objetivos de seu trabalho com Literatura? Quais as habilidades e competências que você objetiva desenvolver?

5. Como você realiza a seleção do conteúdo programático de Literatura?
6. Como você distribui o conteúdo de Literatura ao longo do semestre?
7. Como é realizada a seleção dos textos para as aulas de Literatura? Você trabalha com livro didático?
8. Quais as atividades/ procedimentos metodológicos desenvolvidos em suas aulas de Literatura?
9. Como você avalia a Literatura dentro do componente? Atividade geral? Atividade específica? É uma nota, composta por parte de Literatura e parte de português? São notas separadas?
10. Existe alguma experiência/projeto com Literatura que você desenvolve ou já desenvolveu e gostaria de contar?

APÊNDICE C – Planos de ensino (docentes).

PLANOS DE ENSINO- DOCENTES

Sistematização construída pela pesquisadora a partir dos dados coletados nas entrevistas (respondente 1 a respondente 14)

RESPONDENTE	1
TURMA:	2º ano
Nº DE ALUNOS:	30
OBJETIVOS	Fazer com que os alunos conheçam minimamente as escolas literárias, mas principalmente os autores importantes do período.
EMENTA	Romantismo, Realismo, Parnasianismo e Simbolismo
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Leitura de textos variados em sala
AValiação	Seminários, participação na aula, produção de resumos, valendo cinquenta por cento da nota total de português.
CRONOGRAMA	Conteúdos planejados por semestre, mas o planejamento pode variar, dependendo do andamento das aulas.
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	Segue o ementário; consulta a BNCC; não usa livro didático; produz coletânea de textos, a partir da sua vivência como leitor.
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Produção de contos- escrita e linguagem literária

RESPONDENTE	2
TURMA:	3º ano
Nº DE ALUNOS:	35
OBJETIVOS	Estudar gêneros discursivos literários desatrelando-os de limites temporais e espaciais; Reconhecer as características do texto poético e do gênero romance; Estimular no aluno a construção de sua identidade como leitor; Praticar a leitura literária.
EMENTA	Leitura e análise de gêneros discursivos e literários da esfera da poesia e do romance. Literatura do estado.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aula dialogada; Leitura (coletiva ou em grupos) de textos literários; Discussão dos aspectos estéticos dos textos Construção de análise comparativa entre os textos Roda de diálogos.
AValiação	Participação nas aulas; participação no projeto de pesquisa “xxxx ”, com atividades que envolvem a produção de vídeos, banners, flash mob, além da escolha de um crush literário; realização de atividades em grupos.
CRONOGRAMA	1º semestre: poesia; 2º semestre: prosa

REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	Coletânea de textos produzida pela docente Documento norteador do IF
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Projeto interdisciplinar (Literatura, História e Filosofia) xxxx seu romance. Projeto “Quem conta um conto, aumenta um ponto”. Projeto “Africanidades” Festival Primavera

RESPONDENTE	3
TURMA:	1º ano
Nº DE ALUNOS:	40
OBJETIVOS	Impactar a vida do aluno por meio da Literatura
EMENTA	Introdução à Literatura/Literatura Clássica; Historiografia literária; Literatura medieval Trovadorismo; Humanismo; Renascimento; Barroco e Arcadismo.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Conhecimento do texto literário; Pré-leitura do texto literário; Leitura do texto literário; Trabalhos de análise do texto literário; Verificação da historiografia
AValiação	Projeto com atividades de produção e de identificação de características historiográficas em textos literários.
CRONOGRAMA	Conteúdos divididos em três trimestres (1º trimestre- introdução à Literatura e Literatura Clássica; 2º trimestre: Literatura medieval, Trovadorismo e Humanismo; 3º trimestre: Renascimento, Barroco e Arcadismo).
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	PPC; Coletânea de textos produzida pelo docente
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	“Entre livros”, um clube do livro com encontros mensais.

RESPONDENTE	4
TURMA:	1º ano
Nº DE ALUNOS:	4 turmas- de 35 a 40 alunos por turma
OBJETIVOS	Interpretar textos literários; Identificar características de períodos históricos; Comparar textos
EMENTA	O que é Literatura; O que caracteriza um texto literário Literatura portuguesa e brasileira: Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Barroco e Arcadismo; Comparação de textos canônicos com textos contemporâneos
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Leitura de textos literários; Diálogo e debate sobre os textos lidos; Interpretação e análise em grupos (quartetos e/ou duplas); Exposição da teoria historiográfica
AValiação	Atividade ou prova com consulta
CRONOGRAMA	Anual
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	Livro didático; Livros literários
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Clube de leitura, para leitura dos livros sugeridos pelo vestibular, com reuniões mensais, no horário de almoço dos estudantes, no formato presencial, e on-line (abertas à comunidade externa); Escrita criativa, voltado aos estudantes que desejam mergulhar na escrita literária, com publicação de e-book; Saraus, encontros voltados à leitura de poemas.

RESPONDENTE	5
TURMA:	1º ano
Nº DE ALUNOS:	30 por turma
OBJETIVOS	Desenvolver o gosto pela leitura Desenvolver a criatividade

	Praticar a escrita literária
EMENTA	Conteúdo tradicional, seguindo a periodização literária; leitura de textos literários variados
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aulas dialogadas; leitura de obras literárias (principalmente contos, crônicas e poemas) em sala de aula.
AValiação	Seminários, produção de escrita de textos literários; autoavaliação
CRONOGRAMA	Aulas de Literatura blocadas e alternadas quinzenalmente
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	Livros exigidos pelos vestibulares estaduais; faz sua própria curadoria; não utiliza livro didático; utiliza livros do PNLD disponíveis no IF.
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Festival que envolve adaptações de obras literárias para a linguagem teatral.

RESPONDENTE	6
TURMA:	1º ano
Nº DE ALUNOS:	49 alunos
OBJETIVOS	Trabalhar os gêneros literários, de acordo com o perfil dos estudantes, considerando a leitura subjetiva; Reconhecer as características do texto literário; Considerar os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros estudados; Ampliar o repertório dos estudantes.; Praticar a leitura literária.
EMENTA	Conceito de Literatura; características da prosa literária e da poesia; leitura e análise de gêneros discursivos literários da esfera da prosa e poesia; Literatura potiguar.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aulas dialogadas; Leituras coletivas em sala; Debates Sequências didáticas; Rodas de leitura; Leitura e análise de coletânea de textos literários (selecionados pela docente a partir de eixo temático definido previamente com a turma)
AValiação	Produção de mapas mentais; Diário de leitura; Participação em atividades e vivências em sala; Esquetes
CRONOGRAMA	1º semestre: poesia; 2º semestre: prosa
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	PPC; documento norteador do IF; compilado de textos literários (do início da formação da Literatura até a contemporaneidade); Cabra das Rocas.
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Desenvolvimento de sequência didática que utiliza a tradução intersemiótica como fusão de linguagens artísticas (releitura de textos literários por meio de desenhos, HQs, ensaio fotográfico, pintura, fanzine, curtas-metragens, cordel); O diário de leitura como instrumento para entender a subjetividade da turma e direcionar a seleção dos textos literários a serem trabalhados.

RESPONDENTE	7
TURMA:	2º ano
Nº DE ALUNOS:	35
OBJETIVOS	Conhecer e identificar os estilos de época e autores que se destacaram em cada período relacionando-os com a realidade; Reconhecer os aspectos culturais afro-brasileiros e indígenas nos diversos gêneros textuais
EMENTA	Escolas literárias (Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo).
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aulas expositivas dialogadas e contextualizadas; Leitura e análise de textos literários, músicas, obras de arte e trechos de filmes; Rodas de conversas; Metodologias ativas: jogos (tabuleiro humano)

AVALIAÇÃO	Construção de quadro comparativo entre poesia romântica e poesia parnasiana; Produção de algum produto: um vídeo autoral, uma apresentação musical, uma apresentação teatral, uma resenha crítica, uma coreografia, uma História em Quadrinhos, um painel artístico, uma colagem, uma pintura etc. que represente o conto de Machado de Assis “A carteira”; Participação nas aulas
CRONOGRAMA	Anual- três trimestres (1º Romantismo; 2º Realismo e Naturalismo; 3º Parnasianismo e Simbolismo) -
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2018. CEREJA, W. R.; DIAS VIANNA, C. A.; DAMIEN, C. Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. v. 3. MOISÉS, M. A Literatura brasileira através dos textos. São Paulo: Cultrix, 2012.
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Feira literária; Clube de leitura; Books escambo (troca de livros); Café literário

RESPONDENTE	8
TURMA:	2º ano
Nº DE ALUNOS:	30 alunos
OBJETIVOS	Desenvolver habilidades de leitura, interpretação e análise crítica, relacionando com a vida e com outras disciplinas. Utilizar o texto literário como repertório
EMENTA	Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aula expositiva; Leitura em sala de contos, crônicas e romances; Leitura compartilhada; Debates
AVALIAÇÃO	Seminários, rodas de leituras, produção de mapas mentais (atividades que valem pontuações para compor a nota)
CRONOGRAMA	Anual- 4 bimestres- distribuição de acordo com a cronologia historiográfica
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	As referências do PPC
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Grupo de leitura “Lendo os Clássicos”, com leituras inicialmente semanais, depois quinzenais.

RESPONDENTE	9
TURMA:	4º ano
Nº DE ALUNOS:	30
OBJETIVOS	Ler e fruir diversos textos de Literatura, independentemente da nacionalidade, época de produção e escola literária.
EMENTA	Inter-relação da Literatura com outras manifestações culturais de natureza diversa. Leitura e estudo de gêneros textuais literários. Tópicos de Literatura do estado.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aula dialogada; Leituras dirigidas; Discussão em grupo Atividades individuais e em grupo
AVALIAÇÃO	Participação nas aulas; Seminários; Produção de vídeos Produção intersemiótica de HQs, com a releitura de textos literários vivenciados; Participação nas gincanas.
CRONOGRAMA	1º semestre: Tópicos de Literatura estadual; Tendências contemporâneas na Literatura brasileira (poesia concreta/ poema processo/poesia marginal/Tropicalismo/Conto contemporâneo. 2º semestre: Literatura de entretenimento: poesia contemporânea/ Literatura e cultura de mídias.

REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	CIRNE, Moacy. <i>A poesia e o poema do Rio Grande do Norte</i> . Natal: Fundação José Augusto, 1979. EVARISTO, Conceição. <i>Poemas da recordação e outros movimentos</i> . 3. ed., Rio de Janeiro: Malê, 2017; FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. <i>Para entender o texto: leitura e redação</i> . 14. ed., São Paulo: Ática, 1995; FONSECA, Rubem. <i>Feliz Ano Novo</i> . Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022; GURGEL, Tarcísio. <i>Informação da Literatura potiguar</i> . Natal: Argos, 2001; HOMEM, Homero. <i>Cabra das Rocas</i> . 7. ed., São Paulo: Ática, 1980. (Coleção Vagalume).; RACIONAIS MC'S. <i>Sobrevivendo no inferno</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Projeto interdisciplinar (Literatura, História, Biologia) - Percorso literário pelos ambientes do romance “Cabra das Rocas”.

RESPONDENTE	10
TURMA:	3º ano
Nº DE ALUNOS:	4 turmas (duas com 20 e duas com 30)
OBJETIVOS	Ler e analisar criticamente obras literárias; Aprofundar aspectos teóricos relacionados à teoria da Literatura.
EMENTA	Pré-Modernismo, Modernismo, Literatura Contemporânea, Literatura regional
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aula expositiva e dialogada; Manuseio do livro literário em sala; Leitura e análise dos textos; Debates sobre os textos literários estudados.
AValiação	Prova objetiva; Prova subjetiva
CRONOGRAMA	Trimestral, seguindo a orientação temporal das escolas literárias.
REFERÊNCIAS/ TEXTOS TRABALHADOS	Livros literários recomendados pelo vestibular (Pagu, Tropicália, Singradura, Torto Arado; Velhos, Solitária); Manual de Literatura brasileira; Curso de Literatura brasileira.
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Encenação teatral; Realização de Saraus Apresentação musical com as canções do livro Tropicália.

RESPONDENTE	11
TURMA:	2º ano
Nº DE ALUNOS:	30
OBJETIVOS	Reconhecer textos de cada período literário; Identificar características do Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Simbolismo e Pré-Modernismo; Perceber as diferenças entre romance e romance romântico.
EMENTA	Literatura brasileira do século XIX e início do século XX; Literatura regional; Literatura afro-brasileira.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aula expositiva e dialogada; Apresentações por meio de projetor Conversas sobre os livros- contextualização; Manuseio dos livros literários; Exercícios no livro didático
AValiação	Leitura de livros literários; Escrita responsiva; Prova; Trabalhos
CRONOGRAMA	Trimestral, seguindo a orientação temporal das escolas literárias
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	PPC do curso; Maria Firmina dos Reis; Meu Pé de laranja lima; Cartas para minha mãe; Senhora; Becos da memória
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Clube de leitura- reuniões mensais- curadoria realizada sempre no início do ano, a partir das sugestões dos estudantes (este ano foram inseridos os livros recomendados pelo vestibular)

RESPONDENTE	12
TURMA:	1º ano
Nº DE ALUNOS:	35
OBJETIVOS	Preparar o aluno para realizar os exames vestibulares
EMENTA	Trovadorismo, Humanismo, Quinhentismo, Barroco e Arcadismo
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aula expositiva; Leitura de trechos de textos literários Músicas; Filmes; Rodas de discussão
AVALIAÇÃO	Prova; Trabalhos de reescrita do texto literário
CRONOGRAMA	4 bimestres- desses, dois são para o trabalho com Literatura, distribuindo o conteúdo de acordo com a cronologia das escolas literárias
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	Livro didático; Plano de curso do IF
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Escrita de cartas ao Rei de Portugal, pela ótica do xxxx contemporâneo.

RESPONDENTE	13
TURMA:	2º ano
Nº DE ALUNOS:	30
OBJETIVOS	Utilizar a Literatura como instrumento de reflexão e de construção de repertório para a prática da escrita
EMENTA	Literatura voltada às questões atuais e instrumento de reflexão; Literatura como discurso; Romantismo.; Realismo
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Contextualização; Rodas de conversas; Contação de histórias; Análise dos textos e reflexão sobre a relação com os períodos literários; Apresentação de vídeos
AVALIAÇÃO	Prova com questões de Literatura interligadas à gramática e à produção de texto.
CRONOGRAMA	Trimestral- conteúdo distribuído de acordo com a historiografia
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	BNCC; PPC do curso; Livro didático; material produzido e/ou selecionado pela docente disponível no AVA
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Literatura regional- projeto de pesquisa que discute a violência contra a mulher sob a ótica das escritoras do estado.

RESPONDENTE	14
TURMA:	3º ano
Nº DE ALUNOS:	35
OBJETIVOS	Compreender e identificar os estilos de época nos textos literários; Utilizar a Literatura como repertório
EMENTA	Revisão Literatura dos séculos XVIII e XIX Pré-Modernismo; Literatura contemporânea; Literatura regional.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO	Aula expositiva; Videoaulas; aula-passeio ao Teatro xxxx; Debate literário
AVALIAÇÃO	Leitura de três livros de Literatura; Produção de dissertação utilizando as leituras literárias como repertório
CRONOGRAMA	Quatro bimestres- distribuição de acordo com a cronologia historiográfica
REFERÊNCIAS/TEXTOS TRABALHADOS	PPC; coletânea de textos elaborada pela professora
EXPERIÊNCIAS/PROJETOS	Projeto interdisciplinar de produção de trabalho final do curso técnico (PCCT) – Literatura xxxx, robótica educacional, e as disciplinas técnicas – são 12 projetos que

	levam para as escolas da periferia de xxxx a cultura literária regional.
--	--------------------------------------------------------------------------

APÊNDICE D – Roteiro (Questões norteadoras dos grupos focais com os alunos).

ROTEIRO- QUESTÕES NORTEADORAS DOS GRUPOS FOCALIS

1. Quais as aulas/ atividades de Literatura foram mais significativas para vocês? Significativas no sentido de que deu muito trabalho ou que envolveu mais ou que tocou mais.
2. Quando aconteceram essas aulas?
3. Como foram essas aulas?
4. Quais foram os textos (livros, filmes, poemas, contos, canções etc.) utilizados?
5. O que vocês fizeram antes de ler/ ver/ vivenciar os textos?
6. O que vocês fizeram depois de ler/ ver/ vivenciar os textos?
7. Por que vocês gostaram?
8. Como é normalmente a participação de vocês nas aulas? Como funcionam as aulas? O que fazem?

APÊNDICE E – Grupos focais (Quadros constitutivos das unidades de registro).

GRUPOS FOCALIS - QUADROS REFERENTES À IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO

Bloco 1 – Como o aluno vê seu processo de aprendizagem de Literatura.

Unidade de registro/	Ocorrências
Dialogo com meus colegas e com o(a) professor(a) sobre cada leitura	25
Realizo leituras sobre vários temas	24
Aprendo naturalmente	20
Participo de debates	20
Meu senso crítico é estimulado pelas aulas	22
Realizo muitas leituras de obras literárias na sala de aula	17
Minha criatividade é estimulada, sinto-me inspirado pelos textos	15
Realizo análises e reflito	15
Participo das aulas	14
Conheço várias vertentes da Literatura e da música	14
Tenho muitas vivências nas aulas	14
Tenho vontade de ler	12
Escrevo poemas e narrativas	11
Leio autores potiguaros	10
Leio textos literários em todas as aulas	10
Sou protagonista	10
Tenho um choque de realidade	9
Vivencio aulas de campo	7
Tenho um espaço seguro de fala na aula	7
Amplio meu repertório sociocultural	6
Posso produzir qualquer texto	5
Eu me desenvolvo como pessoa	5
Estimulo meu discurso, minha fala	5
Entendo como se faz um poema	5
Entendo como se faz uma narrativa	5
Minha voz é ouvida	5
Compartilho minhas produções	4
Entendo o texto e sua relação com a sociedade	3
Reconheço o que aprendo em diferentes contextos	3

Fonte: Elaboração da autora.

Bloco 2 – Como o aluno vê o processo metodológico do docente.

Unidade de Registro	Ocorrências
A aula é interativa	20
Sempre há textos e atividades para relacionar, pode até ser da mesma escola literária	20
Tem uma contextualização antes: quem foi o autor, a biografia, o contexto histórico.	20
Depois que a gente lê, a gente começa os debates	15
Cada um dá o seu ponto de vista	15
A gente vai se preparando para ler o texto	15
Ela/ele deixa a gente formar uma opinião sobre o texto	15
A gente aprende melhor	15
Tem sempre uma atividade para escrever em casa	10
Ela/ele sempre traz os livros físicos e pede para a gente pegar	10
A gente recebe uma folha. Ela/ele expõe no slide	10
A gente faz uma leitura prévia	5
A gente lê todo mundo junto	5
Ela/ele relê com a gente	5
Ela/ele começa a trabalhar o assunto a partir daquele texto	5
Às vezes, ela/ele apresenta um conceito antes e depois vem o texto, para a gente ver na prática	5
A aula não é conteudista	5

Fonte: Elaboração da autora.

Bloco 3 – Quais os textos/autores vivenciados? Foram utilizados como unidades de registro gêneros e autores brasileiros, de modo generalizado, como estratégia de redução das categorias

Unidade de Registro	Ocorrências
Poemas principalmente	18
Autores brasileiros	19
Músicas	14
Cabra das Rocas	12
Homero Homem	10
Poemas-processo de autores potiguares	7
Cantos	7
Documentários	6
Propagandas	6

ANEXOS

Devido à extensão dos arquivos, os documentos referentes a esta seção foram armazenados em uma pasta no Google Drive, disponível por meio do seguinte link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1Uvtl1WyYPbHvw8e8943OI5-Y5QlduS7T?usp=sharing>

Segue a lista dos documentos que compõem a pasta:

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP- NÚMERO 5958.398, de 22 de março de 2023

ANEXO B – TCLE (Termo de Consentimento Livre e esclarecido)

ANEXO C – DIRETRIZES INDUTORAS

ANEXO D – PPC1- IFAM- AGROPECUÁRIA

ANEXO E – PPC2- IFAM MECÂNICA

ANEXO F – PPC3- IFRN AGROPECUÁRIA

ANEXO G – PPC4- IFRN MECÂNICA

ANEXO H – PPC5- IFPE AGROPECUÁRIA

ANEXO I – PPC6- IFPE MECÂNICA

ANEXO J – PPC7- IF GOIANO AGROPECUÁRIA

ANEXO K – PPC8- IF GOIANO AUTOMAÇÃO INDUSTRIAL

ANEXO L – PPC9- IFES- AGROPECUÁRIA

ANEXO M – PPC10- IFES- MECÂNICA

ANEXO N – PPC11- IFC- AGROPECUÁRIA

ANEXO O – PPC12- IFC- MECÂNICA