CADERNOS do APLICAÇÃO
Pesquisa e Reflexão em Educação Básica

ISSN 2595-4377
https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao
Porto Alegre | v. 39 | n. 1 | 2026
https://doi.org/10.22456/2595-4377.154971

>> Artigos

Educação literária nos Colégios de Aplicação: apresentação crítica de um projeto de pesquisa

Caroline Valada Becker[1]
Julia Lanzarini Bitelo[2]
Isabel Pozzo de Oliveira[3]
Sharon Souza de Souza[4]
Artur da Conceição Camargo[5]

Resumo:

Este artigo apresentará e discutirá, de forma reflexiva e crítica, a pesquisa "Educação literária nos Colégios de Aplicação: mapear acervo, filiações teóricas e práticas pedagógicas", que elege como mote a educação literária no Ensino Fundamental II, especificamente nos sextos e sétimos anos. Essa pesquisa tem a finalidade de coletar discursos e relatos de práticas pedagógicas de docentes de Literatura e Língua Portuguesa atuantes em Colégios de Aplicação (CAPs) de diferentes regiões do Brasil. A metodologia escolhida envolveu o preenchimento de um formulário objetivo e a realização de uma entrevista semiestruturada. Esse método ancora-se na etnografia (GIL, 2007) e pretende apreender quais filiações teóricas orientam as práticas desenvolvidas nas salas de aula, delineando concepções de leitura e de formação de leitor/a. Em síntese, a proposta investigativa procura dar contornos à educação literária ofertada nos CAPs, observando especificidades, dificuldades, características do ofício docente e potencialidades da educação oportunizada em contextos federais. O repertório teórico mobiliza discussões sobre educação literária no espaço escolar (MUNITA, 2024; PETIT, 2019; CASTRILLÓN, 2011; AMORIM, 2022; ANDRUETTO, 2017) e debates sobre o exercício docente (LARROSA, 2021). Este artigo, por fim, apresenta o andamento da referida pesquisa e os resultados parciais alcançados.

Palavras-chave:

Educação Literária. Entrevista. Ofício docente.

[1]Caroline Valada Becker, Doutora em Letras, professora de Literatura e Língua Portuguesa no Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: carol.valada@gmail.com ORCID: https://www.orcid.org/0000-0002-6088-1626

[2]Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas, professora substituta no Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: juliadaletrasufrgs@gmail.com ORCID: https://www.orcid.org/0009-0005-2810-7445

[3]Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: isabelpozzo3@gmail.com. ORCID: https://www.orcid.org/0009-0007-8486-471X

[4]Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: sharonsouza42@gmail.com. ORCID: https://www.orcid.org/0009-0008-9427-5158

[5]Graduando em Letras — Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: arturcamargo.bg@gmail.com. ORCID: https://www.orcid.org/0009-0009-2561-0546

Literary Education in *Colégios de Aplicação*: a critical presentation of a research project

Abstract: This article will present and discuss, both in a critical and reflective manner, the research "Literary Education in *Colégios de Aplicação*: mapping archive, theoretical affiliations and pedagogical practices". The study focuses on literary education in Middle School, specifically in the sixth and seventh grades. This research aims to collect discourses and records of pedagogical practices from Literature and Portuguese Language teachers working at *Colégios de Aplicação* (CAPs) across different regions of Brazil. The chosen methodology involved the administration of a survey and semistructured interviews. This method is anchored in ethnography (GIL, 2007) and seeks to understand which theoretical affiliations guide the practices developed in these classrooms, outlining conceptions of reading and reader development. In summary, the investigative proposal aims to delineate the literary education offered at CAPs, factoring in specificities, difficulties, characteristics of the teaching craft, and the potential within federal educational contexts. The theoretical framework draws on discussions regarding literary education in schools (MUNITA, 2024; PETIT, 2019; CASTRILLÓN, 2011; AMORIM, 2022; ANDRUETTO, 2017) and debates on the teaching craft (LARROSA, 2021). Ultimately, this article presents the ongoing research and the partial results achieved.

Keywords: Literary Education. Interview. Teaching craft.

Educación literaria en los *Colégios de Aplicação*: una presentación crítica de un proyecto de investigación

Resumen: Este artículo presentará y discutirá, de forma reflexiva y crítica, la investigación "Educación literaria en los *Colégios de Aplicação*: mapeo de acervo, filiaciones teóricas y prácticas pedagógicas". Este estudio tiene como enfoque principal la educación literaria en la enseñanza básica, en especial los sextos y séptimos años. La investigación tiene como finalidad la recopilación de discursos y relatos de prácticas pedagógicas de educadores actuantes en *Colégios de Aplicação* (CAPs) en diferentes regiones de Brasil. La metodología elegida incluyó la aplicación de un formulario objetivo y la realización de una entrevista semiestructurada. Este método se basa en la etnografía (GIL, 2007) y pretende comprender qué filiaciones teóricas orientan las prácticas desarrolladas en las aulas, delineando concepciones de lectura y formación de lectores. En síntesis, la propuesta investigativa busca definir los contornos de la educación literaria ofrecida en los CAPs, observando especificidades, dificultades, características del oficio docente y potencialidades de la educación brindada en contextos federales. El repertorio teórico moviliza discusiones sobre la educación literaria en el espacio escolar (MUNITA, 2024; PETIT, 2019; CASTRILLÓN, 2011; AMORIM, 2022; ANDRUETTO, 2017) y debates sobre el oficio docente (LARROSA, 2021). Este artículo, finalmente, presenta el progreso de la referida investigación y los resultados parciales alcanzados.

Palabras clave: Educación Literaria. Entrevista. Oficio docente.

1 A subjetividade docente na construção da pesquisa

Sou professor/a. Essa é uma assertiva que, facilmente, desliza para o campo do questionamento: *Sou professor/a?* Afinal, quais descrições acompanham o substantivo/adjetivo *docente*? A sentença *ele/a é professor/a* convoca quais ideias, conceitos e contornos? Ou seja, o que o imaginário social nos diz sobre a docência? O ofício docente é

https://doi.org/10.22456/2595-4377.154971

determinado por seu objeto de estudo — aquilo que é ensinado, o que implica especificidades das diferentes áreas de conhecimento — e, ao mesmo tempo, é determinado por uma (simbólica ou literal) caixa de ferramentas (artefatos) que acompanha o fazer do/a professor/a, alguns já historicamente construídos, como a organização da sala de aula, o quadro para escrever, a tela para projetar, mas também ferramentas de ordem subjetiva, como as palavras ditas, escritas e lidas e os materiais criados/elaborados pelo/a docente (Cf. LARROSA, 2019).

Sem dúvida, *sou professor/a* é uma oração cujo verbo é conjugado em primeira pessoa, mas abarca a coletividade, principalmente o encontro com os/as estudantes. É nesse espaço coletivo e com contornos socialmente negociados que se faz a sala de aula enquanto um tempo destinado ao ler, ao falar, ao ouvir e ao conversar. Essas ações — pertinentes a todas as áreas, mas intensamente potentes para a Literatura e Língua Portuguesa —, quando em sala de aula, são apresentadas enquanto estratégias pedagógicas ou, como explica Jorge Larrosa, tratam-se dos artefatos idealizados pelos/as docentes: "para compreender um professor é preciso perguntar-se quais artefatos usa e quais não usa, porque o faz e o que mobiliza desses artefatos" (LARROSA, 2019, p. 61).

Quando o ofício docente envolve especificamente a Literatura e a Língua Portuguesa (neste caso, nossa língua materna), temos professores/as íntimos/as da palavra e dedicados/as a refletir sobre a elaboração de sentidos, tanto ao criar textos quanto ao lê-los. À procura de contornos para o ofício docente dos/as professores/as de Literatura e Língua Portuguesa, vamos a um exercício de metalinguagem: a partir de narrativas literárias, compilar breves cenas e descrições acerca da docência. Começaremos com um excerto do romance *Uma delicada coleção de ausências*, de Aline Bei, no qual lemos uma representação docente feminina, um sujeito responsável por avaliar o caderno de uma menina-estudante. Aquela avalia, esta vincula-se ao desenhar enquanto ação criativa, característica recorrente em estudantes da educação básica:

> já a professora de português ofereceu à Laura uma segunda chance para a menina melhorar o caderno que tinha se tornado um acúmulo de anotações sem data, todo sujo nas bordas, além daqueles desenhos inexplicáveis — monstros talvez? — que levantavam a suspeita de que a menina ficava rabiscando em vez de prestar atenção na matéria. (BEI, 2025, p. 34)

Nesta cena ficcional e absolutamente verossímil, menciona-se um dos artefatos docentes indispensável para diferentes componentes curriculares: o caderno. Neste suporte, os desorganizados registros se confundem com os desenhos autorais, ambos criações de uma jovem estudante do fundamental II. No excerto, há indícios de que a docente valoriza os registros cotidianos, bem como oportuniza à estudante uma segunda chance de organização.

Ainda sobre um(a) identidade docente, apresentamos mais um romance contemporâneo, desta vez escrito por Mariana Salomão Carrara, intitulado *É sempre a hora de nossa morte amém*. Vejamos:

> [...] professoras de português têm uma coisa curiosa que é viver ensinando a língua que os jovens já falam o tempo todo e portanto acham que não precisam aprender mais ainda, e então você divide aquilo que eles acham que sabem numa porção de conceitos que eles decidem que não querem saber e no fundo você só deseja que eles se comuniquem bonito, é somente isso que quer uma professora de português, mas passa a vida ensinando o que todos já sabem ou minúcias que ninguém quer saber dentro daquilo que

https://doi.org/10.22456/2595-4377.154971

> todos já sabem, por isso a Camila que se comunicava bonito e amava a sua língua ia ser jornalista, e não professora de português. (CARRARA, 2021, p. 13)

Neste excerto, não há menção a um artefato, mas sim a uma espécie de conteúdo: a própria língua, objeto a ser ensinado, experienciado, analisado em sala de aula. Na cena, fica sugerido o distanciamento e, quiçá, a desconexão entre o mundo adulto e o mundo das juventudes, entre *o que* se ensina (e *como* se ensina) e as percepções de mundo dos/as estudantes. Diante do descompasso - uma realidade do mundo contemporâneo —, o ofício docente tece questionamentos e inventa estratégias, engendrando um espaço e um tempo para a elaboração da aula — "É preciso fazer com que a sala de aula seja sentida como um espaço separado, distinto, com suas próprias normas e rituais, um espaço exigente" (LARROSA, 2019, p. 73).

Ainda para pensarmos sobre *uma* descrição para a palavra *docente*, apresentamos mais um texto literário, desta vez um poema, intitulado "Céu de Clarice", escrito por Caio Riter:

> Clarice desenha na folha branca de papel
> estrelas, estrelas, céu cheio de estrelas.
> Não escuta o que o professor diz,
> não enxerga o que ele escreve na lousa,
> não entende nada de fórmulas ou de crase.
> Clarice só sabe de seu céu,
> de seu céu de papel e de linhas...
> Só sabe daquele céu tão seu,
> repleto de estrelas, de estrelas. Estrelas. (RITER, 2014, p. 53)

As palavras escolhidas pelo autor constroem um campo semântico escolarizado: uma estudante, um professor, a lousa, os conteúdos (regras de matemática ou regras gramaticais). Clarice, aquela que estuda, está na sala, mas sua atenção está destinada aos seus desenhos e não às lições apresentadas pelo docente. A escola, portanto, tem personagens e cenário típicos, definições que foram social e historicamente elaboradas.

Os textos literários mencionados sugerem, então, contornos para o ofício docente, um rascunho organizado a partir das palavras inscritas na textualidade de caráter literário, compondo um campo semântico escolarizado.

No texto de Carrara, encontramos alusão ao desejo docente: almejar que os/as estudantes se comuniquem, mas não de qualquer modo, se "comuniquem bonito", isto é, realmente apropriem-se das potencialidades da língua/linguagem. Poderíamos listar tantos outros desejos pertencentes ao ofício docente, bem como tantos outros compromissos éticos. No entanto, ao analisar os sucintos trechos literários, apreendemos alguns dos desafios pertencentes ao ofício docente e à instituição escolar. Independentemente de quais sejam os desafios, apontamos uma certeza que vai ao encontro das (poéticas) reflexões tecidas por Michèle Petit:

> Eu lhe entrego fiapos de saber e ficções para que você seja capaz de simbolizar a ausência e enfrentar, tanto quanto possível, as grandes questões humanas, os mistérios da vida e da morte, da diferença entre os sexos, o medo do abandono, do desconhecido, o amor, a rivalidade. Para que escreva a própria história entre as linhas lidas. (PETIT, 2019, p. 22)

Um/a professor/a de Literatura e Língua Portuguesa entrega esses "fiapos" aos/às estudantes todos os dias. Isto é: a cada aula, dá a ler, a ver, a escutar e a pensar (Cf. LARROSA, 2019). Eis o desejo docente. Ao elaborar (ou seja, ao planejar) essa entrega de textos, ganha fôlego uma extensa lista de dúvidas: Quais textos (literários ou não) selecionar? Como compor materiais — qual será a sequência de atividades, qual linguagem utilizar? Como organizar o tempo da aula — quando falar, quando ouvir?

Nas respostas a esses questionamentos, não raras vezes, o advérbio "não" torna-se uma presença: *eu, professor/a, **não** sei o que/como fazer*. O debate acerca das proposições pedagógicas (da intencionalidade à execução) é extenso, complexo e, sem dúvida, soma-se a outras inquietações, especialmente relacionadas ao contexto social contemporâneo.

Desse inquietar-se, então, germinou a pesquisa Educação literária nos Colégios de Aplicação: mapear acervo, filiações teóricas e práticas pedagógicas[6], idealizada por Caroline Valada Becker, professora efetiva no Colégio de Aplicação da UFRGS. Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo principal é mapear discursos e práticas pedagógicas de docentes de Literatura e Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II. Em outras palavras, a pesquisa pretende dar contornos à educação literária ofertada nos colégios de aplicação do Brasil. É importante, então, explicar o que caracteriza um colégio de aplicação: são instituições de educação básica vinculadas a universidades federais ou estaduais e, dessa forma, o corpo docente compromete-se com o ensino, a pesquisa e a extensão, dando ênfase a reflexões sobre ensino, formação docente e experimentação pedagógica[7]. No artigo "Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro", a pesquisadora Evelline Soares Correia (2017, p. 124) afirma:

> Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os CAPs têm a função de promover a educação básica, experimentações de novas práticas, desenvolver pesquisas pedagógicas, formação de professores, implementação e avaliação de novos currículos e ainda capacitação docente. Os CAPs são caracterizados como escola laboratório [...].

Até este momento, mencionamos o ofício docente, algumas especificidades sobre docentes de Literatura e Língua Portuguesa e algumas características dos colégios de aplicação. Tudo isso foi/é/será mobilizado para a composição de uma pesquisa, como acima mencionado. O presente artigo, cujo título é "Educação literária nos Colégios de Aplicação: apresentação crítica de um projeto de pesquisa", pretende, por sua vez, descrever a proposta para registrar o trabalho que está em andamento.

Como já foi possível perceber, este texto será escrito na primeira pessoa do plural, afinal, reúne a voz da docente responsável pela idealização e execução da pesquisa às vozes dos/as bolsistas de Iniciação Científica, atuantes na organização e na análise de dados coletados. O pronome *eu* (*eu, professora*), conjugado no singular, movimenta-se e

[6] O projeto de pesquisa foi submetido à Comissão de Pesquisa do CAp-UFRGS em 2024 (aprovado em 30 de Abril) e, no parecer emitido, foi solicitado o envio da documentação à Plataforma Brasil, cuja aprovação final foi emitida em 09 de Abril de 2025 (parecer número 7.496.024).

[7] A pesquisadora Karine Storck explica que as nomenclaturas referentes aos Colégios de Aplicação podem variar, logo, nem todas as instituições usam a sigla CAp, seguida do nome da Universidade (STORCK, 2024, p. 260). Para saber mais sobre os colégios de aplicação (quais são e onde estão), é possível acessar o site https://condicap.org.br/.

reconfigura-se para o *nós* (nós, pesquisadoras/es e futuras/os docentes), relembrando que a coletividade habita a sala de aula da educação básica e pode ser estruturante também do pesquisar.

2 Um projeto de pesquisa para refletir sobre o ofício docente

Sem dúvida, reflexões sobre a prática pedagógica são indispensáveis para qualificarmos nossa atuação docente e, ao mesmo tempo, para tecermos novos subsídios teóricos pertinentes para o fazer sala de aula. Quando o assunto é ensino, o ir e vir entre teoria e prática figura como postura pertinente, e a pesquisa aqui apresentada prioriza, justamente, esse movimento. A prática pedagógica, portanto, alimenta-se da leitura teórica, e a leitura teórica alimenta-se da prática pedagógica. É no *fazer da sala de aula* (no empirismo) que os questionamentos mais pertinentes manifestam-se, e o ato de ensaiar respostas (sempre aceitando a rasura) torna-se inerente ao ofício docente.

O/a docente pode/deve perguntar: *O que eu faço em sala de aula? E por quê?* As respostas-rascunho podem (ou não) explicitar as intencionalidades pedagógicas, desvendando (ou não) as perspectivas teóricas que subsidiam o fazer pedagógico. À medida que a aula acontece, nós, docentes, já estamos a analisar o material elaborado, os textos escolhidos, as dinâmicas propostas. Ou seja, a aula está a acontecer e o/a docente a avaliar a recepção desse conjunto de artefatos propostos. Finalizada a aula, já com algum distanciamento temporal, podemos nos perguntar se os objetivos lançados (daí a importância do planejamento) foram atingidos. Do projeto-aula, vamos ao acontecimento-aula e chegamos à reflexão-pós-aula. Nessa tríade, seguimos nos (re)pensando e nossa prática.

Segundo Jorge Larrosa, tornamos a aula uma "coisa" e podemos, assim, estudá-la:

> Os sujeitos (tanto os professores como os estudantes) estão sempre em processo, em construção, em devir, como a própria vida, mas uma aula, ou um curso, ou uma atividade escolar não estão sempre sendo feitos, mas chega um momento em que já estão feitos e no qual, de algum modo, coisificam-se e podemos contemplá-los, falar deles, analisá-los e julgá-los. (LARROSA, 2021, p. 150)

Enquanto professores/as de Literatura e Língua Portuguesa, vários questionamentos nos acompanham. Primeiramente, dúvidas acerca do repertório: Quais livros levar para a sala de aula? Quais gêneros? Quais autores e autoras? Sem dúvida, o/a docente é um "selecionador de textos (curador)" (LARROSA, 2019, p. 173). O *corpus* importa porque dele "dependem o itinerário de aprendizagem literária promovido nas salas de aula e o tipo de hábito e práticas de leitura que os alunos terão desenvolvido ao sair delas" (MUNITA, 2024, p. 70).

Na perspectiva de Felipe Munita, a obra lida e as práticas pedagógicas propostas são indissociáveis, e, nesse sentido, mais algumas perguntas tornam-se pertinentes: De que modo apresentar a leitura? Quais atividades propor antes, durante e depois do ato de ler? Trata-se de divagar sobre "as maneiras de fazer" (LARROSA, 2019, p. 39), ponderar, criticamente, sobre as ferramentas do ofício docente, pois cada aula tem (pode ter) caráter material e gestual desse/a professor/a que é um/a "inventor de exercícios" (LARROSA, 2019, p. 173).

Esses "exercícios" vêm com sentido alargado, ou seja, transpõem aquela ideia de enunciados e respostas; "exercícios", aqui, abarcam a complexidade das proposições docentes, isto é, a criatividade e a subjetividade do ofício docente que inventa

artefatos/ferramentas/dispositivos/materiais para a sala de aula. Nas palavras de Larrosa, "Os artefatos do professor são as ferramentas, os instrumentos, as tecnologias do seu ofício. O que antes eram chamados de 'materiais escolares' [...]" (LARROSA, 2019, p. 59). Já para Felipe Munita, "Os dispositivos didáticos constituem verdadeiros 'instrumentos mediadores' graças aos quais podemos estruturar os processos de pensamento dos alunos e fazê-los avançar em direção a formas mais complexas e diversificadas de participação no universo da escrita" (MUNITA, 2024, p. 101)".

Nesse fazer pedagógico oportuniza-se a experiência de leitura (Cf. LARROSA, 2018) que, de fato, é escolarizada, pois implementada no tempo e espaço da instituição escola. Não é preciso temer o escolarizar, mas é indispensável organizar essas práticas de modo adequado, vinculando leitura literária e sala de aula à educação literária — a qual é concebida como um fazer pedagógico que, entre tantos outros objetivos, dá "vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos" (REYES, 2012, p. 26).

Figura 1 - Questionamentos pertinentes para o ofício docente.



Fonte: Elaborado pela autora _____.

Perguntas como essas não desejam, obviamente, encontrar respostas-receita, mas evidenciam a procura pela experiência do outro, no caso, o outro docente. A pesquisa aqui apresentada deseja, justamente, ouvir relatos (os quais serão coletados oralmente, a partir de uma entrevista semiestruturada, como explicaremos na sequência). Afinal, o relato de prática presentifica o que já aconteceu, permitindo tecer uma avaliação crítica. Ao relatar uma prática de sala de aula, podemos, por exemplo, apreender quais filiações teóricas estão lá cifradas, orientando as proposições pedagógicas, as tarefas delineadas, os materiais construídos. Em outras palavras, para cada proposta de sala de aula, posso (e devo) perguntar: quais são as minhas/suas intencionalidades pedagógicas? Quais são as minhas/suas filiações teóricas?

Os relatos de prática podem, na verdade, apresentar-se enquanto sequências didáticas a serem revisitadas, replicadas, repensadas e reorganizadas. A ação de revisitar, replicar, repensar e reorganizar é protagonizada tanto pelos/as docentes que relatam quanto pelos/as docentes que ouvem e/ou leem. A interlocução implicada no relatar/ouvir transforma o trabalho docente solitário em algo da ordem da coletividade, exatamente como sugere Delia Lerner (2002, p. 46), já que o relatar permite "a cada professor compartilhar interrogações e possíveis respostas com seus colegas". Ouvir o relato de um/a colega-docente possibilita, justamente, um jogo de alteridade e uma elaboração coletiva dessa memória do ofício docente.

Em síntese, a pesquisa intitulada "Educação literária nos colégios de aplicação — mapear acervo, filiações teóricas e práticas de sala de aula" pretende coletar narrativas docentes para, justamente, apreender quais filiações teóricas embasam as práticas idealizadas, verificando, em especial, quais ideias/imagens acerca do ler e do livro estão presentes nas salas

de aulas de diferentes regiões do Brasil, em diferentes colégios de aplicação. A pesquisa dedica-se, portanto, a reflexões acerca da leitura literária escolarizada, almejando desvendar os contornos da educação literária ofertada no ensino fundamental II, nos sexto e sétimo anos, nos colégios de aplicação.

Quanto à metodologia, destacamos que a pesquisa configura-se como uma proposta qualitativa, pois pretende descrever um grupo específico de sujeitos, qual seja: docentes de Literatura e de Língua Portuguesa de sextos e sétimos anos, atuantes nos colégios de aplicação. Afinal, "a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 34).

Para realizar o estudo, utilizamos entrevistas, especificamente um questionário semiestruturado — o qual permite, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador (Cf. GIL, 2007). "Para as entrevistas semiestruturadas, são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista" (FLICK, 2013, p. 115) e os/as entrevistadores/as podem alterar a sequência das perguntas, bem como a estrutura do texto. Em síntese, as questões dão início a um diálogo.

Ao optar pela entrevista, nos apropriamos da etnografia, dando protagonismo à voz docente, cujas narrativas e relatos, enquanto discurso, serão analisados, buscando mapear as práticas pedagógicas desenvolvidas. É nesse narrar(-se) e nesse revisitar da prática docente que, enquanto pesquisadores/as, observaremos os contornos da educação literária.

A etnografia pode "ser entendida como o estudo de um grupo ou povo", as principais características dessa metodologia são estas:

> o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
> a interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
> a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
> a ênfase no processo, e não nos resultados finais;
> a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
> a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
> a variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
> a coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 41)

Esse conjunto de características suscita espaços de observação para a pesquisadora, logo, ao analisar os discursos enunciados, será possível elaborar hipóteses acerca das filiações teóricas e da concepção de educação literária dos/as docentes entrevistados/as.

O convite para participar da pesquisa foi realizado por e-mail, diretamente ao/à professor/a convidado/a. Neste primeiro contato, inserimos uma breve apresentação da pesquisa e já disponibilizamos o link para o preenchimento do questionário objetivo, que pretende traçar o perfil desses/as professores/as, bem como coletar a assinatura para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O site utilizado para elaboração do questionário objetivo foi institucional, ofertado pela UFRGS: limesurvey.ufrgs.br. Ao acessá-lo, o/a docente convidado/a encontra o texto abaixo reproduzido:

> Bem-vindo/a, professor/a!
> Você está sendo convidado/a a participar voluntariamente da pesquisa "Educação literária nos Colégios de Aplicação — Mapear acervo, filiações

> teóricas e práticas de sala de aula", coordenada pela professora Caroline Valada Becker, com atuação dos bolsistas de Iniciação Científica, estudantes do curso de Licenciatura em Letras da UFRGS.
>
> O objetivo principal desta pesquisa é mapear práticas pedagógicas desenvolvidas nos colégios de aplicação do Brasil, especificamente no Ensino Fundamental II (sexto e sétimo anos), prevendo duas ações principais: elaborar uma lista das obras literárias contempladas nas aulas; e, a partir da entrevista, apreender que educação literária encontramos nessas instituições.
>
> - Informamos que esta pesquisa foi submetida a todas as instâncias necessárias: Comissão de Pesquisa do CAp-UFRGS e Plataforma Brasil.
> - Antes de iniciar o questionário, você será convidado/a a ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinar o seu consentimento para participar da pesquisa.
>
> Como um primeiro movimento desta pesquisa, você responderá a um formulário com questões objetivas pertinentes a sua atuação na educação básica. *O tempo médio de preenchimento deste questionário é de 10 minutos.*

Desta forma, ao aceitar participar da pesquisa, a primeira ação necessária é ler e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anexando-o ao questionário objetivo, o qual é composto por 18 questões, quase todas com múltipla escolha e com espaço para inserção de informação exata.

Tabela 1 - Lista de perguntas do formulário objetivo

1) Qual seu nome completo?
2) Qual sua faixa etária? Especifique sua idade na caixa de texto ao lado.
3) Qual sua autoidentificação de gênero? (Variáveis oferecidas em consonância com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE)
4) Qual sua autodeclaração racial? (Variáveis oferecidas em consonância com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE)
5) Qual sua titularidade? Compartilhe conosco o título de sua dissertação e/ou tese na caixa de texto ao lado.
6) Qual o período da sua titularidade mais recente? Especifique o ano na caixa ao lado.
7) Em qual período você ingressou na sua instituição atual enquanto docente? Especifique o ano na caixa de texto ao lado.
8) Qual/quais componentes curriculares você ministra atualmente na sua instituição? Selecione todos que se aplicam e especifique as disciplinas adicionais.
9) Há quanto tempo você atua enquanto docente na educação básica? Considere o tempo no seu Colégio de Aplicação e em outras instituições. Especifique na caixa de texto ao lado.
10) Você coordena algum projeto de pesquisa ativo atualmente? Se sim, compartilhe o título da sua pesquisa na caixa de texto ao lado. Caso não tenha um projeto ativo neste momento, mas possua alguma experiência que considere relevante, compartilhe as informações na caixa ao lado.
11) Você coordena alguma atividade de extensão atualmente? Se sim, compartilhe o título da sua

pesquisa na caixa de texto ao lado. Caso não tenha uma atividade em execução neste momento, mas possua alguma experiência que considere relevante, compartilhe as informações na caixa ao lado.
12) Você atua em algum Programa de Pós-Graduação? Se sim, especifique a linha de pesquisa na caixa de texto ao lado.
13) Qual/quais são suas linhas de pesquisa de interesse? Selecione todas que se aplicam. (Variáveis oferecidas em consonância com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq 2025)
14) Você ocupa algum cargo administrativo atualmente? Se sim, especifique na caixa de texto ao lado.
15) Em quais anos escolares você atua? Selecione todos aqueles que se aplicam à sua instituição.
16) Atualmente, em quantas turmas você atua enquanto docente? Considere todos os componentes curriculares dos quais você participa.
17) Quantas horas-aula de atividade docente você exerce atualmente na sua instituição?
18) Qual o total de docentes de Língua Portuguesa e Literatura na sua instituição?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora Caroline Valada Becker.

Uma vez recebido o e-mail, respondido o questionário objetivo e enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a professora-pesquisadora e o/a professor/a-entrevistado/a agendam a entrevista, que pode ser realizada presencial ou virtualmente. Quando presencial, a conversa é gravada por meio de aplicativos de gravação; quando virtual, a gravação acontece por meio dos dispositivos da plataforma Mconf. As gravações (áudio ou vídeo) são transcritas[8] e, então, o material é analisado.

Os objetivos específicos da entrevista foram os motivadores para a elaboração do questionário semiestruturado, como se lê na tabela abaixo. Cada pergunta foi ponto de partida para coleta dos relatos:

Tabela 2 - Objetivos específicos da pesquisa e perguntas elaboradas para o questionário objetivo.

LISTA DE OBJETIVOS	**COMENTÁRIO**	**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO**
	Iniciar a entrevista por meio de uma pergunta aberta, tentando incitar a apresentação pessoal.	Vamos começar com a sua apresentação: quem é você, enquanto sujeito, enquanto docente? Como você se apresenta? O que você gostaria de compartilhar sobre sua identidade?
a) Delinear os contornos teóricos que	Compreender quais referenciais teóricos definem a	Quais autores e autoras sobre o ensino de literatura subsidiam sua prática?

[8] Para realizar as transcrições, utilizamos alguns programas gratuitos. Quando as entrevistas foram gravadas em vídeo, realizamos a conversão para áudio. Posteriormente, com o Vocal Remover dividimos o áudio em duas partes e, então, transcrevemos a gravação por meio do site Turbo Scribe. Durante todo o processo, o material obtido foi revisado pelos/as pesquisadores/as, para garantir a adequação das informações em consonância com os arquivos originais.

definem o conceito de "educação literária".	noção de educação literária mobilizada pelos(as) docentes, investigando como diferentes concepções de leitura, literatura e formação do leitor se articulam em suas práticas pedagógicas.	— Qual livro sobre o ensino de literatura você indica para futuros professores de LLP?
b) Mapear os colégios de aplicação do Brasil, elaborando um levantamento de quantos docentes de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, sexto e sétimo anos, estão atuando.	Construir um panorama institucional, identificando os colégios de aplicação no território nacional e verificando o número de docentes atuantes no segmento selecionado. Esse mapeamento permite situar a pesquisa em termos de extensão geográfica e oferece dados relevantes sobre o campo de atuação dos/as docentes.	Objetivo contemplado no questionário objetivo.
c) Mapear quais obras literárias circulam nas salas de aula de sextos e sétimos anos, verificando se há a composição de um cânone.	Identificar as obras efetivamente trabalhadas nas práticas escolares, analisando escolhas e possíveis padrões. Busca-se verificar a repetição de títulos, autores/as, editoras, desvendando se há a manutenção e/ou a rasura de um cânone literário endereçado às juventudes e às infâncias.	Quais obras literárias você trabalhou em sala de aula recentemente? — Quais obras literárias você percebe que circulam espontaneamente nos sextos e sétimos anos? — Você percebe alguma prevalência de gênero literário? — Você percebe alguma prevalência de autor/a? — Você já produziu algum artigo ou relato de prática sobre alguma dessas leituras realizadas em aula?
d) Apreender o que os colégios de aplicação têm ofertado como educação literária.	Buscar, na narrativa dos/as docentes, os modos pelos quais a leitura literária é efetivamente proposta e vivenciada em sala de aula (*como se lê*).	Relate alguma atividade, projeto, tarefa que você tenha realizado recentemente. — Qual gênero literário estruturante dessa atividade/projeto? — Como foi a adesão dos/as estudantes?
e) Ouvir e registrar relatos de práticas de leitura literária realizados na educação básica (sexto e sétimo anos).	Escutar atentamente as experiências dos docentes e, mais do que descrever as atividades, compreender como essas práticas são elaboradas, mediadas e avaliadas pelos/as professores/as, destacando desafios e estratégias no trabalho com a literatura nos anos finais do ensino	

	fundamental.	
f) Verificar se as práticas de leitura literária atuam em parceria com a biblioteca escolar.	Investigar em que medida as práticas de leitura literária desenvolvidas em sala de aula se articulam com a biblioteca escolar, considerando-a como um possível espaço formativo e de mediação de leitura. Compreender se há integração entre os docentes e a biblioteca – seja por meio de projetos conjuntos, uso do acervo ou ações de incentivo à leitura — e identificar como essa parceria (ou a ausência dela) contribui para a formação da educação literária no contexto analisado.	Quais autores/as e títulos frequentam a sua sala de aula? — Seu planejamento prevê idas regulares à biblioteca? Qual frequência?
g) Verificar se as práticas de leitura literária contemplam bibliodiversidade, especialmente educação para as relações étnico-raciais.	Investigar em que medidas as práticas de leitura literária incorporam a bibliodiversidade, considerando a presença de obras, autores/as e perspectivas que representam diferentes grupos sociais, culturais e identidades étnico-raciais. Analisar, especialmente, se tais práticas dialogam com a educação para as relações étnico-raciais, promovendo leituras que contribuam para uma formação crítica, analítica e social dos/as estudantes.	Como o espaço escolar da biblioteca entra no seu planejamento? — Como você avalia o acervo da biblioteca da escola? É qualificado? Diversificado?
h) Verificar se as práticas de leitura literária democratizam o acesso ao livro.	Analisar em que medida as práticas de leitura literária, desenvolvidas no contexto escolar analisado, contribuem para a ampliação e a democratização do acesso ao livro. Compreender se tais práticas possibilitam o contato efetivo dos estudantes com obras literárias diversas, considerando aspectos como disponibilidade de acervo,	Como a quantidade de exemplares de obras literárias impacta sua prática docente? — A escola indica livros para serem comprados pelas famílias? — A biblioteca dispõe de acervo suficiente para uma turma inteira? — A sua comunidade escolar costuma comprar livros?

	mediação docente e inclusão de diferentes perfis de leitores.	
i) Verificar se as práticas de leitura literária contemplam os acervos do PNLD literário.	Avaliar se os acervos disponibilizados pelo PNLD literário são efetivamente incorporados às práticas de leitura literária em sala de aula. Compreender não apenas a presença desses materiais no cotidiano escolar, mas também os modos de utilização pelos/as docentes, analisando se tais obras são usadas de forma significativa no processo de formação do leitor literário.	Você utiliza o acervo do PNLD literário nas suas práticas? SIM — Quais livros especificamente? — Como você o utiliza? NÃO — Por quê?
j) Verificar de que modo o/a docente planeja suas atividades relacionadas à leitura literária.	Entender como os/as docentes organizam e estruturam seu planejamento voltado às atividades de educação literária, considerando aspectos como seleção de obras, definição de objetivos, delimitação de estratégias de mediação e formas de avaliação, destacando os critérios e as intencionalidades que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula.	Como se dá, no seu dia a dia docente, o planejamento das aulas de LLP? — Como você percebe a divisão/aproximação/união entre o ensino da Língua e da Literatura na sua prática docente?
k) A partir das entrevistas, verificar quais documentos oficiais orientam a prática docente do entrevistado.	A partir dos relatos, mapear referências e menções a documentos oficiais, sejam municipais, estaduais e/ou federais.	Os documentos oficiais que regem a educação influenciam sua prática docente? Quais documentos você mais acessa? — Existem documentos da área de LLP na sua instituição? Quais são estes documentos?
l) Verificar se as práticas de leitura literária oportunizam a inscrição da subjetividade dos estudantes.	Compreender em que medida as práticas de leitura literária criam espaços para a expressão da subjetividade dos/as estudantes, considerando suas experiências, interpretações e especificidades ao se relacionarem com o texto literário, reconhecendo o/a leitor/a como sujeitos ativos no	Pensando sobre sua prática pedagógica, após realizar a leitura de uma obra literária, o que é feito? - Alguma produção é solicitada aos/às estudantes? Qual perfil dessa produção? - Acontecem debates e conversas sobre o que foi lido? — Provas são realizadas? — Você percebe reverberações das obras

	processo de significação.	escolhidas após o processo pedagógico proposto?
m) Verificar se as práticas de leitura literária envolvem os familiares e a comunidade escolar.	Analisar em que medida as práticas de leitura literária ampliam o espaço da sala de aula, envolvendo familiares e demais sujeitos da comunidade escolar; compreender se há iniciativas que promovam a participação desses indivíduos – como projetos de leitura compartilhada, eventos literários ou ações de circulação de livros – e avaliar de que forma essa interação contribui para a construção de uma comunidade leitora mais ampla e integrada ao contexto social dos estudantes.	Você, enquanto docente, propõe atividades de leitura literária que envolvem a comunidade escolar? Se sim, traga um breve relato. — Você percebe questionamento da comunidade escolar, especialmente famílias, em relação à seleção das obras que você escolhe?
n) A partir das entrevistas, verificar de que modo o/a docente percebe a formação docente, tendo em vista especificamente o estágio curricular.	Perceber de que maneira os/as docentes entrevistados/as atuam na formação de futuros professores, especialmente no contexto do estágio curricular. Identificar como suas práticas, orientações e concepções pedagógicas refletem nesse processo formativo, evidenciando articulações entre a educação básica e a formação inicial docente, bem como os papéis assumidos pelos/as professores/as nesse percurso.	Como acontecem os estágios obrigatórios? Como se dá o seu trabalho de orientação?
o) A partir das entrevistas, mapear possíveis situações de censura a obras trabalhadas em sala de aula.	Identificar, com base nos relatos dos/as docentes, ocorrências de censura ou restrição relacionadas às obras literárias utilizadas no contexto escolar. Compreender em que contexto tais situações emergem, quais agentes estão envolvidos (institucionais ou familiares) e de que maneira essas intervenções impactam as escolhas pedagógicas e o trabalho com a literatura em sala de aula.	Alguma leitura literária proposta por você na escola já causou alguma repercussão negativa (pelos pais, pelos estudantes, pela direção)?

Fonte: elaborado pelos/as autores/as.

3 O que já fizemos?

Foram entrevistados nove docentes, sendo seis mulheres e três homens. Quatro entrevistas ocorreram de forma presencial e cinco foram realizadas em ambiente online. A duração das entrevistas variou entre quarenta minutos e uma hora e trinta minutos, evidenciando o caráter subjetivo da conversa. Quanto à localização geográfica, participaram da Pesquisa cinco docentes do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ e CAp-UERJ), três docentes de Santa Catarina (CAp-UFSC) e uma docente de Porto Alegre (CAp-UFRGS)[9].

Figura 2 - Ilustração das regiões do Brasil nas quais estão localizados os colégios de aplicação já envolvidos na Pesquisa.



Fonte: elaborado pelos/as autores/as.

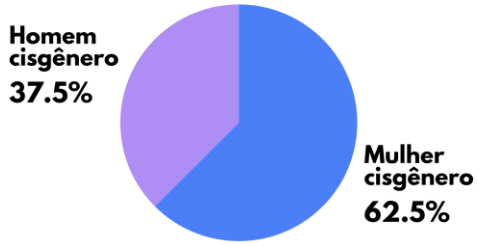
Como explicado, as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado, composto por questões abertas, permitindo a liberdade de expressão dos/as entrevistados/as e inscrição de quem conduziu as entrevistas (docente responsável pela pesquisa e graduandos, bolsistas de Iniciação Científica). Em resumo, as entrevistas foram conduzidas de maneira flexível, permitindo que os participantes dialogassem livremente sobre suas práticas pedagógicas, sem se limitarem apenas às perguntas propostas. Apesar dessa

[9] Incluímos, em nosso estudo, o colégio de aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, instituição que não está listada pelo CONDICAP (Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino). Optamos por manter a instituição estadual porque tínhamos contato com os/as docentes e pensamos ser pertinente tecer comparações entre as instâncias estadual e federal. Destacamos, também, que ainda não entrevistamos docentes do CAp-UFF, pois não obtivemos resposta para os e-mails de convite.

abertura, observou-se que a maioria dos docentes acabou abordando, de alguma forma, as questões previstas no roteiro.

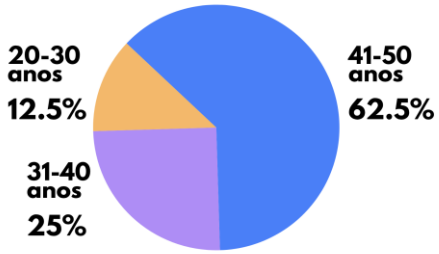
Ainda sobre os dados dos entrevistados, destacamos que: a) 100% dos/as docentes têm doutorado; b) 75% coordenam algum projeto de pesquisa ativo atualmente; c) 50% coordenam algum projeto de pesquisa atualmente; d) 75% atuam em algum programa de pós-graduação; e) 62% ocupam algum cargo administrativo; f) 50% atuam em 2 turmas, 37.5% atuam em 3 turmas e 12.5% atuam em 4 turmas; g) quanto às horas de atuação em sala de aula, 37.5% exercem 12 horas/aulas em sua instituição, 25% 10 horas/aulas, 12.5% 13 horas/aulas, 12.5% 14 horas/aulas e 12.5% 16 horas/aulas. Acreditamos que essas informações (em conjunto com as demais propostas pelo questionário objetivo) auxiliam a analisar o exercício do ofício docente, pois impactam diretamente na constituição do sujeito professor/a. Abaixo, dois gráficos apresentam o perfil dos/as entrevistados:

Gráfico 1 - Autoidentificação de gênero dos/as docentes entrevistados/as



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Gráfico 2 - Faixa etária dos/as docentes entrevistados/as



Fonte: Elaborado pela autora (2026)

4 No que acreditamos: um (possível) contorno para a educação literária

Professores/as da Educação Básica têm compromisso com o ato de democratizar o acesso à leitura literária. Isso porque, em alguma medida, "Só a escola pode, mesmo com todas as suas dificuldades e carências, diminuir a brecha entre crianças que provêm de lugares não leitores e crianças que vêm de lugares onde o livro está presente" (ANDRUETTO, 2017, p. 125). Todos sujeitos têm direito à literatura, porém, em alguns contextos sociais, principalmente devido a configurações econômicas, esse direito é negligenciado, por isso, devemos agir para garantir a "participação na cultura letrada" (CASTRILLÓN, 2011, p. 21), o que não implica, de modo algum, promover hierarquia entre as diversificadas expressões culturais.

O ato de democratizar o acesso ao livro vai ao encontro da leitura escolarizada, ou seja, a ação de ler vinculada a práticas e intencionalidades pedagógicas e escolarizadas, vinculadas à identidade docente-mediador/a. Sem dúvida, a instituição escolar permanece representando o espaço e o tempo do vínculo com a palavra escrita, especialmente em uma sociedade cujas práticas afastam-se cada vez mais do objeto livro, como anuncia Montes (2020, p. 264): "Minha ideia é que a leitura perdeu seu velho significado social e não consegue construir um novo, que corresponda ao mundo contemporâneo". O contemporâneo é atravessado pela fluidez e rapidez do existir, pelas tecnologias (as quais, em verdade, muito se

resumem às redes sociais) e pelas violências relacionadas ao mundo virtual, pelas cicatrizes de um tempo pós-pandemia.

Independentemente do contexto social ao qual os sujeitos pertencem, as conversas elaboradas antes, durante e após a leitura literária — ou seja, as trocas de experiências relacionadas aos livros — são basilares, pois suscitam reflexões, (auto)conhecimento, empatia, encontro (com o imaginário, com o real e com o Outro). Muitas pesquisadoras explicitam as potencialidades da leitura literária, desde o engendrar de uma linguagem (Yolanda Reyes), passando pela construção da subjetividade (Michèle Petit), chegando à ampliação da competência leitora (Teresa Colomer) e às práticas de leitura e às comunidades de leitores/as (Felipe Munita).

Dessa forma, o/a docente de literatura e língua portuguesa, diante do mundo, diante de seus/suas jovens estudantes, assumirá/poderá assumir o compromisso com a formação de leitores/as, propósito que implica um frequente (e incansável) convite à leitura literária, apresentando-a enquanto experiência-vivência efetiva e afetiva. Em outras palavras, é preciso de fato segurar o livro e lê-lo; é possível (ou deseja-se) que essa leitura vincule-se ao afeto (a situação de leitura, os debates provocados, as escritas promovidas; enfim, os olhares e as palavras que passam a existir a partir da leitura). Estamos a falar, portanto, sobre escolarização da leitura (a literatura no tempo e espaço escolar) e sobre o inevitável ir e vir entre estes verbos: "ofertar/democratizar" o livro e "obrigar/convidar" a ler. Para este debate, as palavras de Daniel Pennac seguem pertinentes:

> O dever de educar consiste, no fundo, no ensinar as crianças a ler, iniciando-as na Literatura, fornecendo-lhes meios de julgar livremente se elas sentem ou não a "necessidade de livros". Porque, se podemos admitir que um indivíduo rejeite a leitura, é intolerável que ele seja rejeitado por ela. (PENNAC, 1993, p. 145)

Em sala de aula, respeitando subjetividades e saberes, nós — docentes — implementamos/podemos implementar práticas pedagógicas capazes de suscitar um vínculo não apenas intelectual, mas principalmente afetivo com a literatura, pois, como nos explica Michèle Petit em seus escritos, os livros são (podem ser) acolhimento e morada provisória:

> Ao ler, muitas vezes experimentamos ao mesmo tempo nossa verdade mais íntima e nossa humanidade compartilhada. O que ocorre com esse direito ao íntimo, com esse direito a elaborar a própria subjetividade, talvez seja a passagem para formas de relação social distintas daquelas onde uns vivem colados aos outros [...]. Trata-se da passagem para outras formas de compartilhar, outras maneiras de viver junto e de falar. (PETIT, 2013, p. 121)

O compromisso da escola relaciona-se, portanto, à democratização do acesso à leitura, mas também à qualificação do ato de ler. Segundo Andruetto, não devemos nos perguntar se, hoje, lemos em maior ou menor quantidade do que no passado; para ela, "a pergunta e o desafio são como fazer para ler melhor e como fazer com que outros leiam melhor, ou seja, mais seletiva e profundamente" (ANDRUETTO, 2017, p. 90). Em síntese, "O que podemos fazer para melhorar a qualidade dos leitores?" (2017, p. 90).

A escolarização — a qual pode ser adequada ou inadequada, como sugere Magda Soares (2003) — associa-se à educação literária e/ou ao letramento literário. Essas

conceituações, em alguma medida em disputa nos espaços acadêmicos, não desfilam como sinônimos, mas estão em diálogo e ganham contornos a partir de diferentes pesquisadores/as. Para compreender esse debate, apresentamos o livro *Literatura na escola*, escrito por Marcel Alvaro de Amorim, Diego Domingues, Débora Ventura Klayn e Tiago Cavalcante da Silva. A obra revisa os estudos sobre a leitura literária na escola e sobre a formação de leitores de literatura. Nesse caminho, explicitam e ampliam o conceito de letramento literário, listando ações que permitem letrar literariamente: 1) oportunizar experiência efetiva com o texto; 2) compreender a leitura como ação contextualizada para elaborar sentidos; 3) implementar diversidade textual (quem produz, o que tematiza, quais formatos textuais); 4) elaborar uma comunidade de leitura; 5) ampliar as práticas de leitura e o contato com a arte; 6) promover a atuação de mediadores/as de leitura; 7) observar e contemplar desejos e escolhas dos/as estudantes; 8) oportunizar momentos de escrita literária (Cf. Amorim, 2022, p. 97-8).

Acrescentamos alguns comentários à lista apresentada. Para o item 5, preferimos os termos "repertório" e "situações de leitura", afirmando ser objetivo da educação literária apresentar autores/as, formatos de texto, temáticas etc., bem como é compromisso docente diversificar os modos de ler (em casa, na sala de aula, coletivamente, individualmente, por divisão de capítulos, integralmente etc.). Quanto ao item 6, "promover a atuação de mediadores/as de leitura", optamos pelo verbo *conversar*, já proposto e defendido por Cecilia Bajour e também por Michèle Petit. O item 7, "observar e contemplar desejos e escolhas dos/as estudantes", também associa-se às ideias de outro pesquisador, Daniel Pennac e os direitos do leitor. Por fim, na nossa concepção de educação literária (a qual ainda está em desenvolvimento), incluímos alguns aspectos diretamente relacionados à postura docente: a) planejar atividades — *por quê*, *o quê* e *como* ler?; b) oportunizar leituras e atividades que permitam a inscrição da subjetividade; c) habitar a escola com livros e desmistificar o objeto livro; d) envolver os familiares e a comunidade escolar nas práticas de leitura.

Ao buscar dar contorno ao termo educação literária, mais algumas palavras-chave tornam-se estruturantes, as quais vêm associadas ao campo semântico do *poder*: seleção, exclusão, cânone, repertório, representatividade. Uma vez no espaço escolar, atuando como professores/as-mediadores/as de leitura literária, assumimos compromisso com a experiência e com a potência inerente ao ato de ler; engajados/as na busca pela experiência da leitura, vislumbramos um nó que precisa ser desatado – Quais livros ler? Quais títulos e autores/as disponibilizar? Essas dúvidas são, ao mesmo tempo, indicativos de filiação teórica, aspecto que impacta diretamente nas proposições pedagógicas inventadas.

A pesquisa aqui apresentada, ancorando-se nas reflexões sobre educação literária (literatura na escola, leitura literária, formação de leitores), elege como protagonista o/a docente. Enquanto professor/a-mediador/a, devemos "fazer escolhas e apostas conscientes e saber explicar por que damos aula de tal ou qual jeito, passamos tal ou qual exercício, avaliamos de tal ou qual modo e indicamos tais ou quais textos" (DALVI, 2021, p. 37). Interessa para esta pesquisa, portanto, refletir sobre as práticas docentes e sobre as intencionalidades pedagógicas, tentando apreender de que modo as filiações e os percursos teóricos vêm traduzidos nos materiais (dispositivos pedagógicos), nas escolhas e nos discursos da/para sala de aula.

Ao assumir a educação literária como conceito estruturante, compreendemos ser necessário refletirmos sobre a escola no mundo, sempre relacionando-a à sociedade, sempre oportunizando e observando práticas de leitura contextualizadas. A educação literária assume a importância de vivermos a literatura ao invés de sabermos sobre literatura; indica, também,

pensarmos, enquanto docentes-mediadores/as, sobre as relações entre leitor/a e texto, leitor/a e outros textos e leitor/a e outros/as leitores/as (Cf. MUNITA, 2024, p. 67).

O último livro da pesquisadora Michèle Petit apresenta um título assertivo: *Somos animais poéticos*. Compreender a constituição do sujeito enquanto um ser que se encanta, que se comove e que se constitui a partir das e nas narrativas (ficcionais ou não), em alguma medida, auxilia docentes a compor uma sala de aula — isto é, práticas pedagógicas — capazes de convidar ao alumbramento, provocando (tentando provocar) brilho nos olhos, sempre ancorando-se na palavra — ora escrita, ora falada (o que sugere — ou comprova — que o utilitário não basta). Para tornar o mundo mais habitável, podemos mobilizar a arte, em especial, no tempo e no espaço da escola. Certamente, reencantar a realidade escolar e poetizar a sala de aula, como sugere Petit, engendram sonhos — e, para essa realização, a figura do/a professor/a-mediador/a, seus dispositivos e suas práticas pedagógicas de leitura entram em cena. Ao coletar narrativas docentes, valorizamos a memória do/a professor/a; ao valorizar, poderemos, quiçá, enunciar, com tom de orgulho: *sou professor/a*.

Referências

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

AMORIM, Marcel Alvaro de [et al.]. **Literatura na escola.** São Paulo: Contexto, 2022.

BEI, Aline. **Uma delicada coleção de ausências.** São Paulo: Companhia das Letras, 2025.

CARRARA, Mariana Salomão. **É sempre a hora de nossa morte amém.** São Paulo: Nós, 2021. Ebook.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORREIA, Evelin Soares. (2017). Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca.** ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. Jan.-Abr. 2017. Disponível em https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/issue/view/jan-abr. Acesso em: 05 de Abril de 2026.

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora.** Organização de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. São Paulo: Parábola, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Revisão técnica de Dirceu Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge. Mãos que bem sempre são felizes: seguindo a conversa com Glaucia Dias da Costa. In: **Elogio do professor.** Organização Jorge Larrosa, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Tradução de Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

_____; RECHIA, Karen. **P de professor.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos.** Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a):** mediação e formação de leitores. Tradução Lauro de Freitas. São Paulo: Selo Emilia, 2024.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos:** a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. Tradução de Raquel Camargo. São Paulo: 2024.

_____. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celine Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RITER, Caio. **Futurações.** Porto Alegre: Editora Projeto, 2014.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadores). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária:** o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STORCK, Karine. O ensino de arte nos colégios de aplicação a partir de um levantamento bibliográfico na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações. In: CASTRO, M. D.; SANTOS, F. E. A. d. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Volume 15: Pesquisa. Recife: Even3 Publicações, 2024.

Contribuições da autoria:

Caroline Valada Becker: Conceitualização, Investigação, Redação, Orientação.
Julia Lanzarini Bitelo: Análise de dados coletados, Conceitualização.
Isabel Pozzo de Oliveira: Análise de dados coletados.
Sharon Souza de Souza: Análise de dados coletados, Revisão.
Artur da Conceição Camargo: Análise de dados coletados, Conceitualização.

Data de submissão: 15/04/2026
Data de aceite: 30/07/2026