
LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CLASSES DO 3º ANO

Maria das Graças de Carvalho César¹
Gustavo Santos de Macedo²

Resumo: Neste trabalho, pretende-se discutir uma experiência docente, no Ensino Médio, à frente da disciplina de Literatura, na Unidade Escolar Estadual Educandário Oliveira Brito, por ocasião do vínculo para com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), objetivando refletir, acerca da promoção do ensino de literatura em tal nível da Educação Básica, sua otimização. Isto, a partir de ponderações teórico-metodológicas assentadas não somente em alguns dos documentos orientadores oficiais afins, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e das Orientações Curriculares [Estaduais] para o Ensino Médio (2006); mas, em Ivanda Martins (2006), Luciano Amaral de Oliveira (2010) e Hans Robert Jauss (1980 *apud* LIMA, 2002).

Palavras-chave: Ensino Médio. Literatura. Experiência docente. PIBID.

Introdução

“A literatura não serve pra nada!”, foi assim que, certa vez, ao ministrar aula para uma turma do 3º do Ensino Médio, o docente foi abordado quando, numa tentativa de discutir as propostas vanguardistas do século XX, esperava-se recuperar / reconhecer um significado em poemas de autores marginais de um período regido, principalmente, pela problematização dos conceitos relacionados à arte. E então, o que fazer? Para que serve e como deve-se ministrar aulas de literatura?

As considerações apontadas neste artigo estão pautadas, principalmente, em uma experiência docente, ante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (UNEB/CAPES), em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, numa escola pública do município de Euclides da Cunha - Bahia, tendo, como Professor Regente, Osmar Miranda Rehem; dada a busca que, na formação profissional, tem-se levado a efeito: a problematização do ensino de língua materna, sensível aos índices, hoje verificados, de alfabetização e letramento da sociedade brasileira.

Entre o período de 06 de abril a 13 de maio de 2015, no Educandário Oliveira Brito, uma escola que atende, em média, 1500 (um mil e quinhentos) alunos, o docente pôde vivenciar um desafio

¹Especialista Estudos Literários e Linguística Aplicada ao Ensino pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Bolsista de Supervisão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). E-mail: graça_cesar@hotmail.com.

²Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XXII) e Bolsista de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), entre os anos de 2012 a 2015. E-mail: gustavosantosmacedo@uol.com.br.



hercúleo, não pelo fato de estar em um contexto estranho e/ou impenetrável, mas por, de forma mais crítica, problematizar o ensino de literatura, tendo em vista que agora estaria na última etapa da Educação Básica, na qual as discussões literárias atingem o seu ápice.

Quanto à estrutura física da escola, têm-se 17 salas de aulas que funcionam no turno matutino, mas, de acordo com a última organização do Sistema de Gestão Escolar (SGE), nos turnos vespertino e noturno, não, onde funcionam, respectivamente, 14 e 12; além de suas dependências administrativas (sala da direção, secretaria e sala dos professores), uma biblioteca, uma sala de leitura, uma sala de vídeo, um laboratório de informática, um laboratório de ciências da natureza, uma quadra de esportes e uma cantina. Espaços esses aproveitados administrativo-pedagogicamente em menor ou maior grau.

Nela, atuam, aproximadamente, 70 professores, que se subdividem em três níveis de vínculos empregatícios: Efetivo, com 13 horas/aulas semanais de efetiva regência de classe; Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), com 16; e, Prestação de Serviço Temporário (PST), com 18. Uma realidade sugestiva quanto a importância dada a educação do país – sobretudo por uma parcela substancial daqueles que, constitucionalmente respondem por sua garantia a nação - e de importuno recorte, considerando-se o regime trabalhista no qual se insere o professor regente das turmas nas quais o docente desenvolveu seu estágio¹ (neste caso o segundo vínculo dos tipos já descritos) e como suas práticas de ensino são facilitadas e/ou dificultadas por essa sua jornada de trabalho.

Durante este período, aplicou-se duas atividades avaliativas organizando as classes em duplas, por força do cronograma apertado da escola: o tempo que o docente teria para corrigi-las ultrapassaria a data final da unidade não o permitindo a divulgação dos resultados das avaliações no prazo estipulado.

Tendo atuado em duas turmas, especificamente na B e E, no turno matutino, observou-se, com relação ao comportamento do alunado, que a grande maioria que reside na sede é irrequieta, tão participativa a ponto de estimular sua contenção. No todo, adolescentes que, embora tivesse uma preocupação em absorver os conteúdos trabalhados, optavam, em sua maioria, pelas conversas paralelas, quando não insertos em um estágio de sonolência exacerbada.

Além disso, na turma B, com um total de 33 alunos, existia uma rivalidade entre determinados grupos de alunas. Em certos dias, teve-se de interromper a aula para acalmá-las; em outro, foi necessária a intervenção da Direção. Não obstante, na turma E, com um total de 38 alunos, quando era lançado algum questionamento, todos desejavam participar, ao mesmo tempo.

Por outro lado, não adianta termos turmas quietas se não há a sua participação ativa no próprio processo educativo, pois os objetivos da aula seriam, assim, inválidos. Pelo que é imperativo encontrar o meio termo entre esses polos: em alguns casos, funcionou o estabelecimento de acordos com a turma, desde a participação sendo indicada pelo aceno com a mão, até a proibição de saídas desnecessárias para a utilização do banheiro, beber água ou mesmo o chamamento de um outro



colega na porta da sala.

O professor regente que observou a atuação do aluno-pesquisar - acima sendo referido apenas como docente - neste momento de aprendizado é Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado da Bahia (Campus XXII), desde 2010, com Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pela Universidade Estácio de Sá (2014). Sua atuação profissional deu-se, em grande parte, nesta mesma instituição de ensino - talvez, por esse motivo, percebemos muito bem familiarizado com a realidade experimentada pelo aluno-pesquisador, bem flexível e dinâmico quanto ao ensino de literatura.

1. O currículo do Ensino Médio, o ensino de literatura e a prática pedagógica do professor: uma discussão teórica

A de se fazer ponderações acerca do currículo, no que se refere a prática docente no contexto escolar – este, já especificado. O foco da atuação do docente, nesse sentido, durante o período de estágio, foi o ministério de aulas de Literatura, a fim de refletir seu ensino, embora tenha-se acompanhado o trabalho do professor regente com o ensino de gramática. Ainda há muito a se fazer no que se refere a essa estrutura de práticas de ensino, pois acredita-se que esse trabalho deveria ser inter-relacionado, mas devemos compreender o contexto de atuação dos profissionais: há um planejamento pré-definido e organizado nesta estrutura que resulta na culminância de uma Avaliação Integrada por área do conhecimento, por esse motivo, também, os prazos das outras avaliações devem seguir os limites estabelecidos.

Desse modo, para orientar as abordagens didáticos metodológicas na última etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2013, apresentam o currículo com uma base comum e uma parte diversificada, ambas não devendo compor blocos distintos e sim um todo integrado. O que deveria garantir, nessa perspectiva, aos alunos, saberes necessários à consolidação de sua identidade pessoal, local e regional (BRASIL, 2013, p. 195).

Tomando por base o art. 13 deste documento, reconhece-se a necessidade de um empreendimento mais efetivo para que tais premissas sejam realmente desenvolvidas. A escola precisa ter um acompanhamento ativo na busca da consolidação dessas práticas e seus profissionais a constituição de suas formações em processos contínuos. As DCNEM (BRASIL, 2013, p. 197) apontam:

As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os



em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;

II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

V – a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (grifo nosso).

Por conseguinte, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), no que concerne à literatura, chamam a atenção para a importância de sua leitura e ensino enquanto mecanismo para a formação do leitor crítico. Sua abordagem consubstancia a distinção entre o ensino de Literatura e o Ensino de Língua Portuguesa, que a grosso modo, abarca o ensino de Gramática e Redação:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua (BRASIL, 2006, p. 49).

Quanto ao currículo da escola, não há a divisão entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, apenas a da de Redação, em relação àquelas e, na maioria dos casos, são ministradas por professores distintos. Segundo OLIVEIRA (2010, p. 171), essa divisão é problemática, pois

[...] a disciplina português (ou língua portuguesa) acaba sendo vista como o lugar naturalmente reservado para o ensino da gramática, no qual o ensino de leitura, ou melhor, o ensino de compreensão superficial de textos, é uma ocorrência meramente incidental. Essa visão fica ainda mais distorcida com o fato de a disciplina redação geralmente focar apenas um gênero textual, que é exatamente a redação, tradicionalmente voltada para a preparação dos estudantes para o vestibular. O desenvolvimento da competência redacional dos alunos é meramente um efeito colateral aleatório. Já a disciplina literatura aborda, na verdade, a história da literatura brasileira, em que só os clássicos têm espaço.

Logo, na escola essa distribuição é inserida implicitamente, pois seu ensino dá-se nessa perspectiva, mesmo tendo apenas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Redação; aonde a primeira



acaba sendo subdividida, realmente, em Gramática e Literatura. O que faz com que a realidade do currículo acabe se estendendo às práticas dos professores, contrapondo-se às orientações das DCNEM (BRASIL, 2013, p. 187), quando da distribuição do currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, na qual a disciplina Língua Portuguesa não sofre qualquer subdivisão.

Agora, quanto ao Plano de Curso² da escola laboratório para Língua Portuguesa (3º série / I Unidade) estes foram os conteúdos elencados para abordagem em tal período:

- Pré-Modernismo brasileiro: contextualização histórica, principais autores (Euclides da Cunha, Lima Barreto, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos) e obras (estudo das principais características formais e/ou estilísticas), projeto literário, contribuições para a arte e a cultura brasileiras;
- Vanguardas europeias: contextualização histórica, principais correntes estéticas (Cubismo, Futurismo, Expressionismo, Dadaísmo e Surrealismo), projetos artísticos, repercussões na arte e na cultura modernas;
- Concordância nominal: conceituação, regras de aplicação, usos e efeitos de sentido.
- Primeira Fase do Modernismo Brasileiro: Introdução a Semana de Arte Moderna - contextualização histórica, principais representantes (Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Alcântara Machado) e obras (estudo das principais características formais e/ou estilísticas), projeto artístico-literário, contribuições para a arte e a cultura brasileiras;

Com relação ao ensino de literatura, mesmo após as pesquisas acerca da recepção literária, inauguradas nos anos 1960 por Jauss (1980 *apud* COSTA, 2002), seu principal difusor, muitos professores se veem presos à historicização do ensino/estudo literário no Ensino Médio. As aulas de literatura resumem-se, infelizmente, à apresentação das escolas literárias, seu contexto histórico e suas características, não sobrando tempo para a produção escrita, restrita à disciplina de Redação ou aos concursos dos quais a escola participa, a exemplo da Olimpíada de Língua Portuguesa.

A partir da organização do plano de curso da escola, vemos uma abordagem permeada pela apresentação do contexto histórico, dos autores, do projeto artístico-literário e suas repercussões, apenas. Até que ponto essas discussões levam o aluno a refletir os processos artísticos e confrontar ideias da época com as atuais, por exemplo? Apresentar os fatos históricos, por si só, irá permitir ao alunado refletir acerca das propostas que motivaram os movimentos ou somente absorver tais questões? Até que ponto o aluno compreende e pode interferir nas ideias que regiram o século XX? Como esse estudo é internalizado por meio do registro e há releituras das obras? Esse são alguns dos questionamentos que podemos lançar mão. Segundo MARTINS (2006, p. 90-91):

[...] a literatura deveria ser compreendida como produção artística inserida na cultura, sofrendo influências de ordem política, social, ideológica, histórica, entre outras [...] [,] não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classifica-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal,



bem como a função simbólica e social da obra literária. Considerando essa função social da literatura, retomamos as considerações de Beach & Marshall (1991:17): “O estudo da literatura poderia ser justificado por sua habilidade para ajudar os alunos a compreenderem a si próprios, sua comunidade e seu mundo mais profundamente”. É essa integração entre o texto literário e a dimensão social que a escola poderia mostrar aos alunos.

Durante o período de observação nas turmas, o professor regente trabalhou o livro “Negrinha”, de Monteiro Lobato, que reúne uma série de contos, apresentando não só por meio de seu contexto histórico de produção, mas da seguinte problematização:

Proposta de trabalho a partir do livro Negrinha, de Monteiro Lobato – 3ª série - 2015

O trabalho será dividido em duas etapas:

I. Escrita

A parte escrita (à caneta – azul ou preta – em folha de papel pautado) deverá contemplar a VISÃO DO GRUPO sobre o conto (previamente sorteado), destacando:

- As passagens mais marcantes (beleza da descrição de determinados gestos, comportamentos, personagens). Aqui se descreve/detalha-se o fragmento, o trecho, inclusive com a citação de um parágrafo, uma frase, etc.;
- Selecionar uma música (ou um filme) e fazer uma comparação com o(s) protagonista(s) do conto previamente sorteado para o grupo. Enfim, apontar as semelhanças, quanto à personalidade, aos sentimentos, aos gestos e/ou atitudes. É preciso destacar o(s) trecho(s) tanto da música (ou do filme) quanto do livro.
- “Gostamos mais do personagem... pois...”. Aqui devem mostrar a opinião do grupo (portanto, devem chegar a um consenso) sobre a seguinte interrogação: com qual dos protagonistas do conto mais nos identificamos?
- Recomendamos a leitura do conto “X”, pois...

II. Socialização das impressões: seminário, dramatização, criação de outros textos a partir do conto – como poemas, músicas, cordéis, paródia; simulação de mesa-redonda, programa de debate, etc.

- Apresente o conto, já previamente selecionado para o grupo, de modo dinâmico, criativo, utilizando, inclusive, outras linguagens.

Diante do estudo sobre o Pré-modernismo, um determinado autor (Monteiro Lobato) e uma obra (Negrinha) foram selecionados para se discutir esse estilo de transição, saindo tal estudo da superficialidade algo defendido por OLIVEIRA (2010, p. 174), para o seu aprofundamento, ou seja, na leitura da obra a recepção do aluno foi muito mais levada em conta que a sua dissecação estrutural.

1.1 Leitura e produção de texto no ensino médio: o aluno e o texto, qual a relação estabelecida entre eles?

No que se refere à etapa de regência do estágio, discutiu-se as temáticas referentes as



Vanguardas Europeias e a Primeira Fase do Modernismo no Brasil, elencado acima. Nesse sentido, inicialmente apresentou-se os seguintes poemas: *Ode Trinfual*, de Álvaro de Campos, *A pomba apunhalada e o jato d'água*, de Guillaume Apollinaire, *Noturno*, de João Cabral de Melo Neto, *Para fazer um poema*, de Tristan Tzara, *Os anjos mortos*, de Leônidas Porto Sobrinho. Mediante a sua leitura, os alunos foram apresentando suas experimentações identificando as temáticas recorrentes, a linguagem e estudando a época de produção. Em seguida, tratou-se das cinco principais vanguardas do século XX (Futurismo, Cubismo, Dadaísmo, Expressionismo e Surrealismo) e os alunos puderam inter-relacioná-las aos poemas lidos.

Durante essas abordagens, um dos alunos apresentou o desabafo que abre esse trabalho “A literatura não serve para nada!”. Nesse momento, problematizou-se a funcionalidade da literatura, pois, em termos práticos, realmente ela não tem serventia, apesar de necessária para nossa formação enquanto ser social e individual, pelo que nos constrói enquanto agentes humanos, a partir do momento que nos sensibiliza; é, principalmente, nosso instrumento de transformação social.

De acordo com Ivanda Martins (2006, p. 87),

O texto literário é plural, marcado pela inter-relação entre diversos códigos (temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.), e o aluno deveria compreender a interação entre literatura e outras áreas que se relacionam no momento da constituição do texto. [...]”
[...] leitura e literatura mantêm relações dialógicas, pois revelam uma natureza interdisciplinar quando convergem para um mesmo ponto: o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento subjacentes ao ato da leitura e à recepção do texto literário.

Nesse sentido, a segunda etapa desse estudo deu-se no processo de reconhecimento interdisciplinar. Tais temáticas foram discutidas a partir da leitura de poemas e obras visuais confrontando as ideias das artes visuais e da literatura no momento de produção e suas significações para nós hoje. Ao final desse processo, sugeriu-se o desenvolvimento de uma atividade escrita.

No segundo momento, ao introduzi-los à primeira fase do Modernismo no Brasil, optou-se pela apresentação da primeira revista moderna divulgada no país, a *Klaxon*, que circulou entre maio de 1922 e janeiro de 1923, aonde conceitos como o sentido de liberdade criadora, o desejo de romper com o passado, a expressão de subjetividade e certo irracionalismo (CEREJA; COCHAR, 2013, p. 45) já tramitavam.

Certamente, o contato com os textos possibilitou um aprofundamento das temáticas e do estudo da linguagem, em seu uso contextual. Noutras palavras, a prática de leitura literária “não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classifica-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (MARTINS, 2006, p. 91).



2. Avaliação no contexto do ensino médio: práticas tradicionais e práticas inovadoras

Não existe uma fórmula pronta para um eficiente/eficaz ensino de literatura, principalmente no Ensino Médio, em que seu estudo se dá enquanto mecanismo de desenvolvimento intelectual para atuação direta nos contextos sociais, com enfoque no âmbito profissional, pois configura-se a finalização da Educação Básica. Entretanto, MARTINS (2006, p. 98-100) apresenta algumas reflexões sobre seu ensino, dentre elas, destaca-se:

“Evitar trabalhar a literatura apenas por meio de textos fragmentados e descontextualizados [...].”

A prática leitora precisa ser muito mais incentivada. Ler em sala de aula. A leitura compartilhada é extremamente importante para avaliar o desenvolvimento do aluno, mas antes disso o professor deve dar o exemplo; em muitos casos o docente acaba sobrecarregado pela quantidade de atividades para corrigir, materiais que devem ser produzidos e os trabalhos a serem propostos aos alunos que acaba por não se ler em sala de aula e, quando feito, é algo rápido e não prazeroso até mesmo para o professor. É mais produtivo o trabalho de uma única obra literária em uma unidade letiva do que fazer recortes das obras literárias descontextualizadas, em sua grande maioria.

“Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos. [...].”

Propiciar ao estudante a inter-relação de textos de diferentes gêneros, encontrados em meio impresso e/ou virtual, é uma ferramenta extremamente importante para a compreensão do aluno e para que ele se aproprie da literatura para desenvolver seu senso crítico, confrontando textos clássicos com contemporâneos, ou vice e versa.

“[...] incentivar [...] o aluno recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir da leitura.”

A produção literária, tendo em vista sua recepção e análise, deve ser atividade constante no ensino de literatura; não apenas produzir poemas, contos, crônicas, etc., mas recriar os já escritos,



adaptar linguagens e produzir novas perspectivas devem ser atividades engendradas pelos alunos e constantemente estimuladas pelo professor.

Considerações finais

Se diante do embate entre o currículo, o ensino de literatura e a prática pedagógica, depara-se com os conflitos sobre o que é possível e o que é necessário para o empreendimento de uma prática sólida e ponderada, o professor tem, por outro lado, a possibilidade do favorecimento constante da leitura, seja na utilização de métodos conservadores ou arrojados.

A experiência docente é um mecanismo extremamente importante para a ação de uma prática reflexiva contínua, e que deve estar sempre em manutenção. O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), ao oportunizar a atuação do aluno-pesquisador, contribui significativamente para a construção da identidade enquanto professor de Literatura e, conseqüentemente, Língua Portuguesa.

Por diversas razões percebe-se a importância do ensino de literatura, além do exercício da alteridade, fortalecendo assim, os direitos humanos no contexto social, ela permite o próprio reconhecimento identitário. O professor precisa estar ciente não só da necessidade desse ensino, mas saber distinguir o que não se deve fazer com os textos literários.

Apesar de um curto período de atuação em sala de aula, as amarras que perpassaram e ainda perpassam os anseios de ensinar vão se desatando aos poucos. Muito pontos devem ser (re) avaliados para o melhoramento, e assim deverá ser sempre. Portanto, sob o panorama do professor, reconhecer a funcionalidade literária em contextos distintos é a chave para termos uma educação de qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio / Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006. 239 p..

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e



Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**, 3. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

JAUSS, Hans Robert. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **Teoria da literatura e suas fontes, vol. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 873-925. [Tradução de “Der poetische Text in Horizontwandel der Lektüre (am Beispiel von Baudelaire’s Zweitem Sleen - Gedicht)”, originalmente apresentado no colóquio sobre problemas da formação da teoria da estética da recepção, Cerisy, 1980.]

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O ensino pragmático da literatura. In: _____. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 171-194.

