



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS
***CAMPUS* ARAPIRACA**
CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS/PORTUGUÊS

MILENA DOS SANTOS FERREIRA

**O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: INTERSECÇÕES ENTRE A
ARTE PLÁSTICA E LITERÁRIA**

ARAPIRACA, AL
2025

MILENA DOS SANTOS FERREIRA

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: INTERSECÇÕES ENTRE A ARTE
PLÁSTICA E LITERÁRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Português.

Orientador: Prof.: Dr. Álisson Hudson Veras Lima

ARAPIRACA, AL

2025



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Alagoas
Campus Arapiraca

469.07

F383e Ferreira, Milena dos Santos.

O ensino de literatura no ensino médio [recurso eletrônico] : intersecções entre a arte plástica e a literária / Milena dos Santos Ferreira. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 785KB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof. Dr. Álisson Hudson Veras Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2025.

1. Ensino de literatura. 2. Relações interartes. 3. Contexto-leitor. I. Título.

MILENA DOS SANTOS FERREIRA

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: INTERSECÇÕES ENTRE A ARTE
PLÁSTICA E LITERÁRIA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras-Português.

Aprovado em: 28 /04 /2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Álisson Hudson Veras Lima (Orientador)
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Prof. Dr. Divanir Maria de Lima Reis
Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Prof. Ms. Vitor Emmanuell Pinheiro
Universidade Federal de Sergipe – UFS

AGRADECIMENTOS

Agradeço, à minha mãe, Silvani, pelo exemplo de grande mulher e professora que é para mim, por ter me apoiado sempre que pôde, por ser quem é e nunca me deixar desistir. Ao meu pai, por orgulhar-se de mim e pelos caminhos que tenho seguido.

Agradeço às minhas irmãs, Marta e Monica, pelo apoio e motivação de sempre, pelo carinho e compreensão, por estarem em minha vida. Aos meus irmãos, que sempre me disseram para seguir em frente.

Às minhas amigas, Nivia e Nicolý, pelos momentos de incentivo e leveza sempre que precisei, pelas conversas atenciosas e, ainda, por não me deixarem esquecer dos meus sonhos. Ao meu amigo e namorado, Lucas, por estar comigo durante toda a trajetória enquanto graduanda, por me fazer continuar. Às minhas primas, por todo o conforto que me proporcionaram quando as coisas pareciam complicadas.

Agradeço exacerbadamente ao meu Orientador, Alisson, por todo apoio e disposição a compreender minha ideia inicial e nossa construção em cima dela.

Agradeço à minha avó por todo o carinho que me deu durante todo esse tempo, pelo lugarzinho que me colocou em seu coração. Aos meus sobrinhos, por me fazerem enxergar que ser criança não é apenas uma fase, por me ensinarem o que é ser paciente e amar contar historinhas antes de dormir.

Aos meus primeiros alunos que despertaram ainda mais minha vontade de ser professora seguir a diante.

Agradeço a todos vocês pelos incentivos, conselhos, conversas, por estarem aqui. Agradeço a Deus por ter vocês comigo, por me proporcionar momentos como este. Nunca poderei os agradecer em palavras, mas saibam que a arte literária que penso hoje nasceu em cada um de vocês, que me fizeram pensar no que é tocar alguém através de palavras, um leitor através de um texto, de uma obra.

Agradeço-lhes veementemente.

“Sejam quais forem as metamorfoses da pintura, sejam quais forem o suporte e o quadro, sempre nos deparamos com a mesma questão: "o que está acontecendo ali?”

(Roland Barthes, 2022, p.1)

RESUMO

O ensino de Literatura, no Brasil, é proposto de formas diferentes a depender do nível de ensino: no Ensino Fundamental I, a literatura é trabalhada com mais liberdade, variedade de obras e metodologias; no Ensino Fundamental II, é reduzida a poucas obras repetidas todos os anos, fora de contexto; e no Ensino Médio, é trabalhada pela ótica de terceiros, com ênfase em questões gramaticais. Atualmente, o ensino literário tem se mostrado cada vez mais raso, devido a priorização gramatical e o pouco contato dos discentes com as obras trabalhadas. Nesse contexto, o presente trabalho visa discutir a não linearidade do ensino de literatura nas escolas brasileiras, apontando o distanciamento das conexões interartes (Cluven, 1997) na disciplina como um dos maiores fatores para seu caráter vazio. A maneira supérflua com que as obras são abordadas e discutidas em sala de aula requer a necessidade de trabalhar as relações interartes para alcançar o papel crucial da arte no verdadeiro fazer literário. Para construir uma proposta que seguisse esse viés, foram utilizados teóricos como Barthes (2022), Baudelaire (2020), Candido (2002), Cosson (2006, 2014, 2020) e Todorov (2009) como principais aportes. A pesquisa empreendida em nosso trabalho é caracterizada como indutiva, observacional e aplicada (Gil, 2008), visto que, a partir do Estágio Supervisionado I, foi possível compreender que o ensino de Literatura é visto de forma mais aprofundada nos anos escolares iniciais. A partir disto, refletimos sobre uma proposta de ensino literário que visa estimular o aluno a obter apreço pela leitura, por meio da mediação do docente, além de resgatar as relações interartes perdidas no Ensino Fundamental I. As etapas foram formuladas de acordo com a necessidade do entendimento da obra pela perspectiva do leitor, em sequência: (1) contato com obras diferenciadas daquelas trabalhadas todos os anos; (2) deixar que o aluno tenha própria experiência com a obra; (3) mostrar que entre a obra e ele, há algo que vai além da interpretação, e; (4) desenvolver a arte dos processos e concretizá-las em resultados, visando ampliar o sentido original posto à obra. A proposta metodológica busca trazer o contexto-leitor para as aulas de língua portuguesa, transformando o discente em um ser ativo de seu processo de aprendizado e permitindo-lhe fazer parte do texto como um todo, pela ampliação de sentido posto à obra em sua aplicação plástica. Entretanto, é necessário considerar a dificuldade de aplicação desta proposta de ensino, pela falta de preparo do docente e construção do currículo escolar brasileiro atual.

Palavras-chave: ensino de literatura.; relações interartes; contexto-leitor.

ABSTRACT

Literature teaching in Brazil is proposed in different ways depending on the level of education: in Elementary School I, literature is taught with more freedom, a variety of works and methodologies; in Elementary School II, it is reduced to a few works repeated every year, out of context; and in High School, it is taught from the perspective of third parties, with an emphasis on grammatical issues. Currently, literary teaching has become increasingly shallow, due to the prioritization of grammar and the lack of contact between students and the works taught. In this context, this paper aims to discuss the non-linearity of literature teaching in Brazilian schools, pointing out the distance from inter-art connections (Cluven, 1997) in the subject as one of the main factors for its empty nature. The superfluous way in which works are approached and discussed in the classroom requires the need to work on inter-art relationships in order to achieve the crucial role of art in true literary production. To build a proposal that followed this bias, theorists such as Barthes (2022), Baudelaire (2020), Candido (2002), Cosson (2006, 2014, 2020) and Todorov (2009) were used as the main contributions. The research undertaken in our work is characterized as inductive, observational and applied (Gil, 2008), since, from the Supervised Internship I, it was possible to understand that the teaching of Literature is seen in a more in-depth way in the initial school years. From this, we reflected on a proposal for literary teaching that aims to encourage the student to acquire an appreciation for reading, through the mediation of the teacher, in addition to rescuing the interarts relationships lost in Elementary School I. The stages were formulated according to the need to understand the work from the reader's perspective, in sequence: (1) contact with works different from those worked on every year; (2) allowing the student to have their own experience with the work; (3) to show that there is something between the work and the student that goes beyond interpretation, and; (4) to develop the art of processes and to materialize them into results, aiming to expand the original meaning given to the work. The methodological proposal seeks to bring the context-reader to Portuguese language classes, transforming the student into an active being in his/her learning process and allowing him/her to be part of the text as a whole, by expanding the meaning given to the work in its plastic application. However, it is necessary to consider the difficulty of applying this teaching proposal, due to the lack of preparation of the teacher and the construction of the current Brazilian school curriculum.

Keywords: teaching of literature; interart relations; context-reader.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| FIGURA 1 - Arte rupestre em parede de caverna no Vale de Vezere, na França..... | 13 |
| FIGURA 2 - Canção de Amor, de Edward Burne-Jones | 20 |
| FIGURA 3 - A Negra, de Tarsila do Amara | 21 |
| FIGURA 4 - Luta de Índios Kalápagos, Victor Brecheret..... | 21 |
| FIGURA 5 - O Leão..... | 26 |
| FIGURA 6 - Performance Literária | 27 |
| FIGURA 7 - A Arte de Fazer Literatura | 28 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 11 |
| 2.1 | LITERATURA E ARTE | 11 |
| 2.2 | ARTE LITERÁRIA..... | 13 |
| 2.3 | O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL | 15 |
| 2.4 | RELAÇÕES INTERARTES COMO AMPLIAÇÃO DE SENTIDO | 18 |
| 3 | METODOLOGIA | 23 |
| 3.1 | MÉTODOS DE ABORDAGEM..... | 23 |
| 3.2 | MÉTODOS DE PROCEDIMENTO | 24 |
| 3.2.1 | Métodos de pesquisa..... | 24 |
| 3.3 | DISCUSSÃO E ANÁLISE..... | 25 |
| 3.3.1 | Análise da Literatura no Ensino Fundamental I..... | 25 |
| 3.3.2 | Uma Proposta de Arte Literária | 28 |
| 3.3.3 | A Arte de Fazer Literatura a partir da leitura de A Mulher Que Matou os Peixes, de Clarice Lispector..... | 30 |
| 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 35 |
| | REFERÊNCIAS..... | 37 |

1 INTRODUÇÃO

A Literatura acompanha o sujeito por toda a trajetória escolar e fora dela, desempenhando papéis que contribuem para a sua formação intelectual e humana. No seio da escola, é possível observar o modo simplista como a literatura é trabalhada em cada nível de ensino, que vai da maior liberdade no Ensino Fundamental I, para as prioridades que carregam o trabalho literário no Ensino Médio, como o compromisso gramatical e sobreposições críticas (Todorov, 2009).

O presente trabalho visa tratar da Literatura enquanto arte de expressar-se, buscando encontrar meios de intersecções interartes para firmar uma proposta de arte literária que possa atender ao objetivo. Pela utilização de contação de histórias, construção de artes plásticas em sala e o contexto-leitor idealizado por Cosson (2012), seria possível resgatar arte literária perdida ao término do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Ao ler um texto para uma criança, o esperado é que ela possa ser livre para interpretá-lo, inicialmente, sozinha, desenhando-o no interior de sua mente, adicionando as cores que, à ela, formam seu sentido. É permitido que seja arte. Parece mais fácil esperar que a criança leia, para que, ao final, seja possível questioná-la sobre sua visão, pois lhe é permitido errar, fator que está relacionado à ideia proposta por Cosson (2012) de Literatura Ilustrada, sem compromisso com análise linguística.

Por outro lado, no Ensino Fundamental II, essa forma inicial da Literatura parece caminhar para uma perda de sensibilidade artística, pois é comum que o ensino literário seja monótono, indiferente e vazio (Todorov, 2009).

Esse movimento distancia a Literatura das outras artes, deixando sua essência esvaziar-se. Logo, é neste contexto que a pesquisa objetiva, desenvolvida por meio do método observacional, expor formas de, possivelmente, resgatar as interações e relações interartes a partir de uma nova proposta de ensino de Literatura para o Ensino Médio.

Entender o significado da arte torna-se profundamente essencial, *à priori*. É comum pensar na maneira como a arte tem função no mundo, pois serve para aflorar a criatividade, fazer crescer mundos com possibilidades infindáveis de sentido, atuando sobre o ser e o mundo; convidando-nos a refletir sobre o eu, sobre a cultura e tudo que lhe é externo. A arte atua como linguagem (Candido, 2002).

Nesse contexto de conceber as artes como linguagem, as escolas atuais deveriam considerar o ensino das interartes, pois, segundo Rildo Cosson, a literatura é uma prática e um discurso e deve ser dirigida integralmente pelo aluno, para que ele saiba compreender e utilizá-la quando necessário (Cosson, 2012).

O reforço sob ir além de uma rasa interpretação textual, de tornar-se parte daquilo que impulsionou a sua criação, deveria estar entrelaçado no ensino de literatura nas escolas, para que ao inserir-se na sociedade, o indivíduo fosse capaz de reconhecer, em si e ao seu redor, as intermediações entre as artes plásticas e literária, permitindo-se submergir em seus sentidos.

Ler uma obra e não saber apreciar, compreender e refletir sobre expressão, cultura, ideologias e sociedade, é como ler um texto ilegível ou procurar figuras planas nas obras de Monet. Dessa forma, o presente trabalho irá discurrir os circuitos que cercam as relações interartes e de que forma a perspectiva pode adicionar positivamente às aulas de Literatura no Ensino Médio.

Buscamos, com este trabalho, evidenciar a carência da abordagem literária como arte em sala de aula, fadada à mesmice de obras que se repetem sem levar em consideração aqueles as quais são direcionadas. Esperamos que a ideia leve professores que se interessam pela Literatura a refletirem não somente a forma de trabalhá-la em sala no mesmo patamar da norma gramatical exigida pelo currículo, mas também reaver o direito à Literatura aos nossos alunos. É preciso ir atrás da arte literária.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos, a saber: este capítulo de Introdução, seguido pelo segundo, intitulado Referencial Teórico, no qual apresentamos as teorias e autores que embasam nossa pesquisa, adentrando no terceiro capítulo, Metodologia, momento em que mostramos o embasamento teórico-metodológico de nossa pesquisa e, por fim, apresentamos o quarto capítulo, Considerações Finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção serão abordadas as concepções de literatura e arte, perpassando a discussão da arte literária, enquanto expressão artística, adentrando no debate sobre o ensino de literatura no Brasil e, finalmente, explanando sobre o conceito de relações interartes e o papel dessa ligação na ampliação de sentido e na construção do conhecimento ao longo da trajetória escolar.

2.1 LITERATURA E ARTE

A definição de Literatura, de acordo com a corrente filosófica de Aristóteles, (384 e 322 a.C.), consiste em uma representação simbólica da realidade, uma mera imitação ou reprodução automática que o ser humano utiliza para se comunicar. A história comprova que essa definição sofreu severas adaptações, as quais serão discutidas posteriormente.

Em certos momentos, o *querer dizer* literário pode parecer complexo. Há sentimentos que palavras não conseguem expressar (Wittgenstein, 2016), e, por conta disso, há nos textos literários, sensações que não são possíveis descrever. Contudo, as limitações da linguagem não se encerram por falta de expressividade.

Não existe garantia de que uma palavra falada carrega total verdade em si ou que exprime a essência de uma ideia ou de um objeto existente na natureza. As palavras podem esvaziar-se de sentido (Wittgenstein, 2016).

Para Candido (2002), a literatura humaniza, pois, enquanto fruto social e sensível à significação, como toda forma de arte, pode desprender-se das necessidades humanas enquanto um simples objeto.

Essa ideia remete aos debates que circundam a arte contemporânea e abstrata, que cada vez mais parecem não entrar em acordo sobre sua legitimação, sobre o que é arte e o que não é (Gonçalves, 1970). O mesmo dilema recai sobre a literatura, nas aulas de língua portuguesa, nos livros didáticos, no mercado e nos espaços midiáticos (Vieira, 2008; Lima e Almeida, 2019; Da Silva e Dos Santos, 2023; Ruis e Bisol, 2024).

Há lacunas tanto na representação literária quanto na das artes plásticas, relações que podem ser preenchidas com a comunicação entre as duas.

O diálogo entre uma e outra acaba por expandir o sentido de ambas, criando um terceiro espaço reservado para a construção de conhecimento que não se limita a uma só maneira de expressão (Gonçalves, 1997; Menegazzo, 2013).

Barthes (2012, p.1) afirma que “antes de mais nada, algo acontece... alguns rabiscos a lápis, o óleo, o papel, a tela”. O instrumento da pintura não é um instrumento. É um fato, a arte é um fato. Por sua vez, definir a Arte e Literatura, assim quaisquer outras formas de conceitualização se formos influenciados por Wittgenstein (2016), não é uma tarefa fácil, pois as categorizações não estão imunes ao tempo, ao espaço e ao indivíduo.

Cadôr (2020) traça uma pesquisa acerca da definição de arte e a coloca como ligada a um sistema que precede ao artista, na medida que cada um tem sua definição:

O mexicano Ulises Carrión fez o projeto de arte postal “Definiciones de Arte”, exposto em março de 1977, que consistia em cartões postais em que os artistas foram convidados a escrever “sua definição (o que é arte) no verso deste postal” (Carrión, 2013). O artista conceitual John Baldessari respondeu: “Aprenda a desenhar”; o uruguaio Horacio Zabala, perseguido pela ditadura militar, escreveu “Arte é uma prisão”; para Michael Snow, cineasta canadense, “Arte é”, enquanto para Doroty Iannone, “O que eu quero que seja”. Por sua vez, o francês Hervé Fischer considera que arte é “uma mentira”, ideia que já havia sido exposta por Picasso e seria retomada por inúmeros artistas. (Cadôr, 2020. p.47).

Sendo assim, a arte é significada com base nas experiências e necessidades do indivíduo, tendo seu ponto de encontro desde a criação com a linguagem e construção da arte da palavra, a literatura.

Pela própria natureza humana, a necessidade de se comunicar fez parte da vida dos primeiros hominídeos, como necessidade latente a ser suprida. Desenhos, palavras e textos, surgiram como instrumentos de comunicação e expressão, assim como esculturas e pinturas.

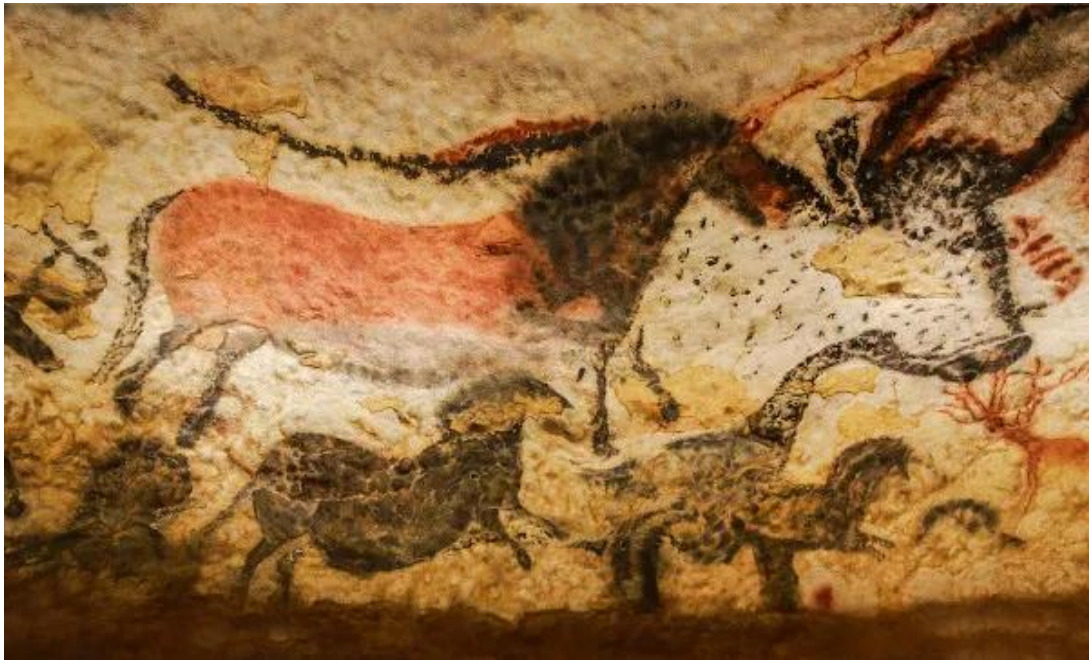
A materialização da arte, então, seguiu pelo mesmo viés comunicativo e expressivo, tendo a subjetividade¹ e a estética² como características principais.

Faz necessário chamarmos atenção para o fato de que mesmo o texto literário absorvendo os mesmos sentidos subjetivos e estéticos em sua criação, sua parte artística ainda é questionada, perdendo espaço para as artes plásticas na sociedade.

¹Barthes explorou a subjetividade, no texto “A morte do autor”. No texto, argumenta que a interpretação de não deve ser limitada pelas intenções do autor, mas sim ser aberta às múltiplas interpretações dos leitores. Nesse sentido, a subjetividade envolve a maneira como cada leitor traz suas próprias experiências, perspectivas e emoções para o ato de leitura, criando um significado único para cada indivíduo.

²Para Barthes, a estética não é apenas uma questão de beleza, temos isso pela leitura da obra “O Prazer do texto”. Ela envolve a maneira como as obras de arte e textos são percebidos e interpretados. Observou os sistemas de signos e significados que constituem a linguagem e a cultura. Em sua visão, a estética se relaciona com a forma como os textos e imagens comunicam ideias e emoções, e como esses processos são influenciados pelo contexto cultural e histórico.

Figura 1 - Arte rupestre em parede de caverna no Vale de Vezere, na França.



Fonte: Mundo Educação, 2025.

Platão (2001) diz que a alma precede respostas, consideramos essa imagem como uma delas. Figuras rupestres demonstram a vitalidade nas expressões descritas em paredes de cavernas como é possível visualizar na arte rupestre encontrada no Vale de Vezere, na França, reproduzida na Figura 1.

A linguagem é uma necessidade humana, e as artes plásticas e literárias cumprem o mesmo papel. Isoladas, produzem um limbo, separado por disciplinas, que poderiam, inegavelmente, serem exploradas como meio de desenvolvimento de um indivíduo em sociedade (Foucault, 2019).

O texto não verbal, a imagem, a pintura, o desenho, a escultura, e a atuação, transparecem os elementos palpáveis para a imaginação, dão forma à arte falada e pensada, dão cor e movimento à ideia. Logo, quando um sistema não cumpre seu papel em totalidade, cabe buscar outros meios de alcance. Neste caso, outra forma de expressar-se, de fazer arte.

2.2 ARTE LITERÁRIA

O que seria então, fazer arte? *A priori*, Freud (2019) admite o impulso intrínseco na humanidade pela produção artística e a compara ao ato de sonhar, pela concretização de algo que falta em realidade.

Porém, tal produção não está ligada ao processo de execução, mas sim pela necessidade, por serem impulsionadas pelo desejo de expressar-se, produzir arte e permitir se contagiar por ela.

Nesse sentido, entendemos que fazer arte é contagiar pensamentos através dela, conectar uma ideia ao material e subjetivo do interlocutor. A arte está em ver, ouvir, criar e recriar, emergindo quando há expressão às respostas sensoriais, e o produto final advém de uma série de construções sociais, individuais e coletivas, que formam sua matéria prima: o intelecto.

Gonçalves (1997) aponta distinções entre a arte poética e a pintura, discutindo seus lugares na sociedade em perspectivas espaço temporais. O autor aponta a necessidade de deixar de lado visões enrijecidas de artes isoladas, movendo-se entre as mais variadas artes, a fim de comprovar o seguinte ponto: a ligação entre uma e outra está além de uma mera interdisciplinaridade.

Barthes (2022) destaca o signo e a significação como elementos indispensáveis para a fundamentação das teorias que envolvem a pintura e a literatura. Em sua perspectiva semiológica, é um dos autores que exploram a presença do sentido em todos os objetos presentes ao redor de cada indivíduo.

Antes de mais nada, algo acontece... alguns rabiscos a lápis, o óleo, o papel, a tela. O instrumento da pintura não é um instrumento. É um fato. Twombly nos impõe seus materiais não como algo que servirá a um propósito, mas como uma matéria absoluta, manifestada em sua glória (o vocabulário teológico nos diz que a glória de Deus é a manifestação do seu Ser). Os materiais são a matéria-prima, como para os alquimistas (Barthes, 1980. p.2)

Barthes (2022) tece uma visão crítica acerca da pintura e sua significação, visando questionar e apontar a construção de sentido anterior à execução da tela: o que está acontecendo ali? Em telas ou papéis, queremos saber o que está sendo dito pela obra, somos envolvidos por ela: “[...]abrem-se as cortinas, olhamos, esperamos, recebemos, compreendemos; e mais uma vez a cena termina e o quadro é retirado, recordamo-nos: já não somos os mesmos [...]fomos iniciados” (Barthes, 2022, p.2).

Não obstante, no que tange à teoria literária, Baudelaire (2020), poeta e crítico das variadas artes, defende a poesia e a escrita como expressão, o qual, juntamente ao teórico Auerbach (2021), nega legitimidade ao modelo burguês criado para a arte literária no século XIX.

Surge o conceito e o ideal de uma arte literária que não interfira, de forma alguma, nos acontecimentos práticos do tempo; que evite qualquer inclinação a influir moral, política, ou praticamente, como quer que seja, sobre a vida dos homens e cuja única tarefa seja o desenvolvimento do estilo. (Auerbach, 2021. p. 21).

A ideia não é ignorar a história, a política e os críticos que correspondem à literatura, e sim considerá-la como resultado artístico subjetivo que permite que seu interlocutor a compreenda, com base em sua própria análise.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2002. p. 174).

Segundo Candido (2002), devemos entender que Literatura não é apenas uma obra clássica, embora seja reconhecida sua necessidade e relevância, obras datadas em períodos históricos que marcaram a história. É importante reafirmarmos que Literatura é Arte, devendo ser considerada sua expressão ser entendida como passível de constituição subjetiva e estética, cabendo, pois, sua vivência, análise e ensino.

Percebemos, portanto, que se faz necessário compreender de que maneira o ensino de Literatura é feito em nosso país, a fim de perceber o quão próximo ou não as concepções vistas de Literatura e Arte fazem parte do currículo escolar de nossos alunos.

2.3 O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

Durante a Educação Básica, composta, no Brasil, pelo Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, podemos notar a não linearidade do ensino de Literatura em sala de aula (Portolemos e Nepomuceno, 2022).

No Ensino Fundamental I, a Literatura, pelo currículo, está dentro da disciplina de Língua Portuguesa, aparecendo em obras trabalhadas hora ou outra. Já no final do Ensino Fundamental II, aparece, em algumas escolas, como disciplina à parte daquela. No Ensino Médio, entretanto, os discentes têm contato direto com a chamada Literatura, como disciplina que introduz os clássicos da literatura brasileira e apresenta as divisões estético-temporais em escolas literárias (Cosson, 2020).

À parte ou anexa às aulas de Língua Portuguesa, ainda podemos notar a confusão que se estabelece na hora de ensinar e fazer Literatura no ensino no Brasil.

Mesmo no Ensino Superior, as nuances que permeiam a transdisciplinaridade presente nas obras literárias ainda parecem não chegar aos docentes e discentes, fator que afasta a disciplina das demais áreas de ensino (Durão, 2017).

Isto pode ser reflexo do ensino enraizado de Literatura pautado na ideia de que não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos (Todorov, 2009). Essa concepção parece ser ainda mais fortalecida e, ao mesmo tempo, criticada, pela ideia de que a literatura é um direito humano fundamental e um dos instrumentos de instrução, educação e formação, não podendo, portanto, ser negado o acesso a ela (Candido, 2002).

A escassez de informação e motivação ao estudo literário direciona a disciplina em lugares opostos àqueles ocupados pelas artes e pela Língua Portuguesa. Todorov (2009) afirma que pouco se fala sobre as ligações interartes e os benefícios da procura por essa confecção. Percebemos que isto faz com que a obra seja considerada apenas pelo tema, colocando, assim, a literatura apenas como uma reivindicação cultural, empobrecendo a leitura e a interpretação. Dessa forma, compreendemos que o ensino da literatura está muito mais atrelado às construções advindas já de uma releitura, na qual a liberdade para obter a significação própria é inexistente e os saberes são impostos.

Contudo, segundo Rocco (1992), para que o objeto do ensino literário seja construído, o discente deve participar de maneira ativa. O aluno carece participar previamente do texto, obter uma experiência literária particular a ele. E, nesse contexto, o professor precisa intermediar a relação entre aluno e texto, de maneira que isso não inviabilize sua experiência literária.

Notamos, então, que a problemática se dá a partir da necessidade de o aluno tomar o texto literário e, com ele, interagir. Essa forma de leitura do texto literário desaparece aos poucos após o Ensino Fundamental I, e, no Ensino Médio, é praticamente extinta.

No último ciclo da Educação Básica, os autores clássicos da Literatura aparecem com intenção de avançar na complexidade das leituras, de compreender a cronologia das obras e de responder o que se espera ao final, pelo modelo de ensino tradicional (Cosson, 2020).

Se pensarmos sob a perspectiva de Rocco (1992), teremos de compreender exatamente qual é a necessidade a ser suprida em sala de aula: conseguir que o aluno trabalhe com os textos, “[...]de aprender neles o que é próprio da literatura, isto é, sua organização de linguagem, a maneira como foi superada a redundância do código verbal, no sentido de colocá-lo em crise e renová-lo[...]” (Rocco, 1992. p.170). Seria este trabalho de descoberta lúdica o que encorajaria o aluno a tomar o texto e transformar, de maneira mútua, seu conhecimento prévio.

Da Rocha Betti (2020) mostra o envolvimento da arte no Ensino Fundamental I, e conseqüentemente, o entrelaçamento feito por meio da interdisciplinaridade às aulas de língua portuguesa. Para a autora, o ensino de textos nesta etapa do ensino deixa as perspectivas mais amplas, tratando desde a literatura regional à internacional, história, contos, de diferentes gêneros e situações, tidos como literatura que vale seu lugar em sala de aula, sobretudo o que tiver de mais *fantástico*.

Com o avanço do nível escolar, percebemos que as aulas de literatura dão espaço ao estudo de normas gramaticais, que tomam conta de toda a aula que deveria tratar da leitura crítica, individualidade, imaginação e análise, pois “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2006, p. 17).

No Ensino Fundamental II, a literatura está fadada a servir de pretexto ao ensino de normas gramaticais, senão quando lida como mais uma tarefa que não agrega valor à consciência do aluno, sendo, assim, vazia. Trata-se da divisão entre “leitura ilustrada e leitura aplicada”³.

Paulino (2010) esclarece a maneira com que a arte é distinta da literatura em sala de aula, provando que a consideração do sistema de normas é amplamente mais valorizada que o estudo literário. A escola lê a literatura isolada em campo distante da arte, com objetivos práticos pertencentes à morfologia e à ortografia, vistos como fruto social, mas separada de indivíduos sociais.

Cosson (2014) toma os modelos de ensino e classifica-os em quatro tipos, iniciando pelo contexto-autor, para definir o contexto-leitor, contexto-texto e contexto intertexto. Segundo ele, o ensino pautado no contexto-autor se refere à leitura que busca ler a obra literária tendo como contexto o autor, uma leitura biográfica.

No ensino de base contexto-leitor, a leitura da obra literária busca semelhanças entre a obra e o leitor ou intersecções com a história de vida do leitor, tornando a leitura pessoal.

Quando ensinamos o paradigma contexto-texto, exploramos o tema das obras comuns nos leitores voltados para temas religiosos. Por fim, o modo de ler a obra pelo paradigma de ensino do contexto-intertexto, a obra deve ser lida como um documento social. Para compreender as relações com a literatura, o autor comenta as nuances a seguir:

Tomando o texto como objeto de leitura, a obra literária pode ser lida pelo textoautor que é a leitura voltada para o estilo do autor, as marcas de sua identidade de escrita. Há também a leitura do texto-leitor quando o investimento da leitura vai para a trama, as imagens sensoriais, os efeitos do texto sobre o leitor. A leitura do texto-contexto é aquela que analisa a materialidade da obra, observando aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outros elementos que compõem o texto. Finalmente, o modo de ler do texto-intertexto se ocupa da língua literária da obra, daquilo que ela diz sobre a literatura e sobre a própria forma de expressar sentidos por meio da língua enquanto um código (Cosson, 2014. p. 92).

É preciso que tanto o aluno, quanto o professor saibam o que estão lendo, saibam qual seu objeto na leitura. O que vemos nas aulas atuais está mais próximo do que Cosson (2014) define como o

³Em seus estudos sobre letramento literário, Rildo Cosson (2006) trata a leitura ilustrada como momento de contato dos discentes do Ensino Fundamental I com leituras prazerosas, sem a necessidade analítica. Já a literatura aplicada, é tida como a literatura utilizada para o desenvolvimento de habilidades, mas a divisão entre as duas é um equívoco para o bom desenvolvimento do aluno.

ensino da leitura da obra literária pelo contexto-autor, texto-intertexto e contexto-texto, com foco na análise da própria estrutura da língua, do que preconiza o ensino pautado na leitura pelo viés do contexto-leitor e sua legítima inevitabilidade.

Tendo em vista os padrões de leitura literária que existem no ensino de Literatura no Brasil, após entendermos como ocorre a separação entre as artes na Educação Básica, torna-se ímpar que discutamos a relação interartes como possível caminho a ser explorado no modo de ensinar.

2.4 RELAÇÕES INTERARTES COMO AMPLIAÇÃO DE SENTIDO

Não são apenas conceituações que se perdem na falta de interação entre as disciplinas na sala de aula, na ausência das relações interartes.

Cluver (1997) define os estudos interartes como investigação das inter-relações entre as artes, a cultura e outros temas transdisciplinares. Se considerarmos a literatura que trata do ensino de Literatura no Brasil, conforme citada no tópico anterior deste trabalho, percebemos que esta inter-relação está apenas *no papel*, carecendo de prática.

Cosson (2014) esclarece que as experiências creditadas ao ensino que não prioriza a criação de vínculos entre o discente e a obra literária são relatadas como a apresentação de conteúdos sem contexto, visões que formam alunos desinteressados na leitura, que não compreendem o que é sentir-se parte do texto e um potencial criador.

Supondo que se admita uma espécie de política cultural ao nível da educação, o problema, na minha maneira de ver, seria transformar os leitores potenciais que são as crianças ou os adolescentes em produtores do texto e não mais em receptores de um texto. Tentar uma espécie de reelaboração muito profunda das ideias, das práticas do texto, da escrita, de modo que ler seja verdadeiramente, de alguma forma, escrever e que se possa, no fundo, levar o adolescente a uma espécie de prática da escrita, uma prática do significant, uma prática simbólica (Leite, 1983. p. 43).

Pensar na ampliação de sentido sobre determinado assunto, sugere uma ampla reflexão, a qual pode ser alcançada a partir da análise de diferentes linguagens e representação, formas diferentes de arte. Um sistema é usado para explicar outro, e a interação interartes resgata este papel.

Crítica e arte seriam as duas maneiras encontradas para resistir à voracidade do tempo presente. A crítica e a obra, concebidas como esboços, cumprem seu não-acabamento através da negação de sua própria forma, esse processo funda uma outra obra ao afirmar os limites da primeira; enquanto poiesis, ambas ampliam o campo da criação (Barthes, 1982. p. 66).

Tendo por base a Literatura como arte e o processo de análise a partir dos signos visíveis, torna-se, no Brasil, visível em movimentos poéticos intencionalmente feitos pelos poetas modernistas da geração de 1922.

Os poetas da primeira geração poética do Modernismo brasileiro debatem a estética do poema brasileiro, em busca, consciente, de desprezar a visão europeia que cerca a beleza, quando textos, esculturas, quadros e demais formas de arte buscavam ir no sentido oposto ao que apontava ao norte (Bosi, 2015).

Podemos observar este movimento de mudança estética do período Parnasiano ao Modernismo, pelo poema de *Ao Coração que Sofre*, de Olavo Bilac transcrito, a seguir, como título de exemplificação.

Ao coração que sofre, separado / Do teu, no exílio em que a chorar me vejo, / Não basta o afeto simples e sagrado / Com que das desventuras me protejo. / Não me basta saber que sou amado, / Nem só desejo o teu amor: desejo / Ter nos braços teu corpo delicado, / Ter na boca a doçura de teu beijo. / E as justas ambições que me consomem / Não me envergonham: pois maior baixeza / Não há que a terra pelo céu trocar; / E mais eleva o coração de um homem / Ser de homem sempre e, na maior pureza, / Ficar na terra e humanamente amar (Bilac, 1988.p. 8).

Vemos movimento semelhante no poema *Na Rua Aurora eu Nasci*, de Mário de Andrade.

Na rua Aurora eu nasci / Na aurora de minha vida / E numa aurora cresci. / No largo do Paiçandu / Sonhei, foi luta renhida, / Fiquei pobre e me vi nu. / Nesta rua Lopes Chaves / Envelheço, e envergonhado / Nem sei quem foi Lopes Chaves. / Mamãe! me dá essa lua, / Ser esquecido e ignorado / Como esses nomes da rua (Andrade, 1945).

O poema parnasiano de Olavo Bilac tem a estrutura e temática que absorviam os textos da época, entre o final do século XIX e XX. Obras plásticas e literárias que seguiam a mesma estética formal e beleza delicada, sentimentos belos e objetivos que se assemelha à Belle Époque⁴, na Europa.

A Semana de Arte Moderna, que ocorreu do dia 13 ao 17 de fevereiro de 1922, foi considerada o ponto de partida do período modernista. As obras expostas traziam as características do protesto à arte sublime, com objetivo de germinar um novo sentido da Arte. Os poemas de Mário de Andrade, Pinturas de Tarsila do Amaral e esculturas de Victor Brecheret, fortalecem a ideia de conexão entre as variadas formas de arte, a aproximação entre elas e as relações interartes.

⁴A Belle Époque (Bela Época, na tradução francesa) foi um período que marcou a Europa do fim do século XIX até a Segunda Guerra pelas mudanças culturais e produções artísticas, que seguiam o impressionismo como referência

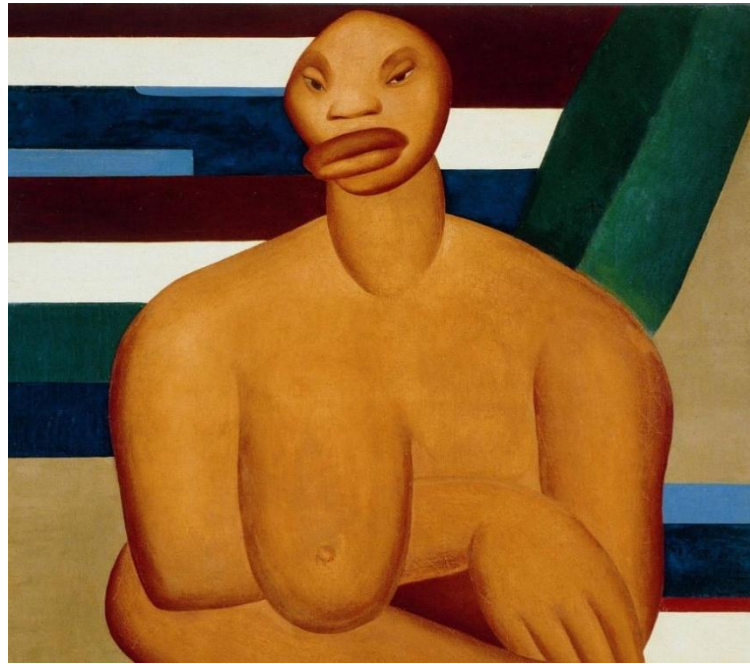
Figura 2 - Canção de Amor, de Edward Burne-Jones



Fonte: Mundo Educação, 2025.

A beleza formal, vista na figura 2, já não era sinônimo evidente de beleza. O Modernismo e o Pós-Modernismo mudaram as perspectivas artísticas de suas épocas, por influências de tempo, contexto e política, conforme observamos nas figuras 3 e 4.

Figura 3 – A Negra, de Tarsila do Amaral.



Fonte: Folha de São Paulo, retirado de La art, 2020.

Figura 4 – Luta de Índios Kalápagos, Victor Brecheret



Fonte: Victor Brecheret, 1951, retirado de Mac virtual.

Na educação, é possível encontrarmos esse estreitamento entre as formas artísticas e a Literatura nos anos iniciais e no Ensino Fundamental I.

A vivência interartes vai além do desenho que consta na obra de Literatura Infantil, além da figura e da capa do livro, mas consiste em fazer com que o discente sinta o texto e fazendo um movimento de refração através do leitor, assim como afirma Bakhtin (1929).

Nesse sentido, a refração é a forma em que o caráter multissêmico do signo é explorado, como as palavras são capazes de ecoar por aí, portadas por pessoas que obtêm contato com determinada obra e se permitem guardá-la e refleti-la.

É clara a importância da promoção de novos pontos de vista acerca do ensino de Literatura, incluindo uma vertente do ensino desta arte como forma de expressar-se pela palavra. Palavra essa que está em todas as esferas sociais, em todos os momentos, que persiste em ficar nos mais internos circuitos mentais, que traduz, pela linguagem, um mundo inteiro de cores e formas.

A criação literária traz como condição necessária uma carga de liberdade que a torna independente sob muitos aspectos, de tal maneira que a explicação dos seus produtos é encontrada sobretudo neles mesmos. Como conjunto de obras de arte, a literatura se caracteriza por essa liberdade extraordinária que transcende as nossas servidões (Cândido, 1987. p. 163).

Urge, portanto, a criação de um espaço em sala de aula que busque essa conexão, que eleve a literatura à mesma posição das artes plásticas e que não objetive somente ligá-las formando uma perspectiva interdisciplinar.

Esperamos, portanto, criar espaço para uma proposta de ensino de Literatura que dialoga com as diversas formas de arte, sobretudo as artes plásticas, transformando as aulas de literatura em um retrato do que a sociedade deveria estar disposta a pensar, estimulando os discentes a expressarem-se por meio da arte.

Todo ser humano possui alguma forma de arte adormecida, que pode e deve aflorar nas aulas de Língua Portuguesa.

3 METODOLOGIA

Esta seção busca apresentar os caminhos traçados no decorrer da pesquisa aqui apresentada, a fim de compreender o texto literário enquanto arte e expressão, que pode obter sua significação ampliada por meio de interações artísticas.

Utilizamos dos conceitos propostos por Gil (2008) sobre os métodos de abordagem, os métodos de procedimento e os tipos de pesquisa. Dessa forma, será descrita a pesquisa observacional no espaço da sala de aula que desencadeou o objetivo da temática, para, na sequência, discutir uma proposta de aplicação em textos literários no Ensino Médio.

3.1 MÉTODOS DE ABORDAGEM

Conforme Gil (2008), o que torna o conhecimento científico diferente dos demais é sua verificabilidade, fator que corresponde diretamente ao método de abordagem determinado pela pesquisa. Assim, determinarmos os métodos que permitiram a aceção de conhecimento, é necessário para a validação e compreensão de uma pesquisa, já que cada área de conhecimento possui seus métodos.

De acordo com Gil (2008), os métodos de abordagem são subdivididos em: dedutivo, indutivo, hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. Dessa forma, basta observar a natureza do objeto da pesquisa, os recursos e materiais utilizados, o nível de abrangência e inspiração filosófica do pesquisador, para definir o método de abordagem.

O método dedutivo está direcionado à corrente racionalista e se dá pela construção lógica a partir de suposições; o método indutivo está ligado ao empirismo, sendo inverso ao dedutivo no que tange a construção de sentido, pois parte pela motivação particular e conhecimentos adquiridos por experiência; no método hipotético-dedutivo o cientista observa um fenômeno, postula hipóteses e faz a análise e experimenta possíveis resultados; o método dialético é utilizado quando pode-se chegar a interpretações por meio de unidades opostas; e o método fenomenológico, em que o pesquisador pretende esclarecer o conhecimento, o objeto da pesquisa é o mundo visto pelo viés do sujeito.

Por tanto, a presente pesquisa caracteriza-se, no método de abordagem, pelo método indutivo, visto a base e motivação tida por experiências adquiridas em sala de aula, na Escola Municipal de Educação Básica Professor Ricardo Vieira de Lima, Estágio Supervisionado I e vivências próprias durante a Educação Básica, como forma de ampliação de propostas de método de ensino de Literatura, com foco no Ensino Médio.

3.2 MÉTODOS DE PROCEDIMENTO

Gil (2008) objetiva os métodos de procedimento pela capacidade de proporcionar ao investigador os meios técnicos para garantir o conhecimento adquirido. Os métodos de procedimento norteiam a orientação da pesquisa para a validação dela, cujos dados gerados fornecem os resultados.

O método experimental submete os objetos de estudo a influências variáveis em condições controladas, a fim de notar os resultados da ação das variáveis ao objeto. O método observacional é considerado mais impreciso, porém nas ciências sociais, é tido como o oposto: difere do método experimental, pois o cientista apenas observa o que aconteceu para realizar a pesquisa. Já o método comparativo segue pela observação das diferenças e similaridades entre indivíduos, classes e fatos. O método estatístico baseia-se em aplicar uma teoria estatística provando a probabilidade de algo ser verdadeiro. O método clínico é realizado pela relação pesquisador-pesquisado, a exemplo da pesquisa psicológica para auxílio individual. Por fim, o método monográfico parte “do princípio de que o estudo de um caso em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes” (GIL, 2008, p. 17?).

Dessa forma, o presente trabalho está situado no método observacional, pois, a partir da vivência de aulas de Literatura no Ensino Fundamental I, enquanto regente, pudemos estabelecer conexões com o que é apresentado no Ensino Médio e pensar em outros caminhos para o nosso fazer professoral.

3.2.1 Tipos de Pesquisa

Tomando como pressuposto básico a definição de ciência conforme proposto por Gil (2008), o autor destaca que há duas formas de fazer pesquisa: a pesquisa pura, utilizada para desenvolver conhecimentos científicos sem aplicação dos resultados; e pesquisa aplicada, onde há menos valorização teórica e objetivo na aplicação. Dessa maneira, o autor divide os tipos de pesquisa em: exploratória, descritiva e explicativa.

As pesquisas exploratórias têm como finalidade esclarecer e modificar ideias ao passo que formulam hipóteses passíveis de pesquisa para o estudo. Pesquisas descritivas obtêm o foco em descrições de características e/ou na relação entre variáveis. Já as pesquisas explicativas visam identificar fatores que fazem parte do conhecimento obtido.

Sob análise desses termos, podemos classificar esta pesquisa como aplicada e explicativa, devido à formulação de uma nova proposta de ensino literário a ser desenvolvida e aplicada nas escolas, a partir da explicação das atividades desenvolvidas na escola.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A partir das discussões realizadas anteriormente, neste tópico buscamos apresentar uma proposta de ensino literário realizado sob a perspectiva de literatura observada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento em que literatura ganha espaço tal como o ensino de gramática em sala de aula.

A inspiração da ideia circunda as perspectivas de Cândido (1987), Cosson (2012), Baudelaire (2020), Auerbach (2021) e Barthes (2022), acerca da literatura enquanto humanizadora, arte, expressão, criadora e descoberta de enigmas vistos em sociedade, na mente humana e no mundo que reluz ao nosso redor.

Assim, fica estabelecido o caráter transdisciplinar da literatura, perpassando todas as disciplinas estudadas em sala de aula e que faz parte da Arte, enquanto disciplina e definição, como continuidade, e vice-versa.

3.3.1 Análise da Literatura no Ensino Fundamental I

O trabalho foi desenvolvido a partir da análise do ensino literário em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I, em regência, na Escola Municipal de Educação Básica Professor Ricardo Vieira de Lima, em Arapiraca – AL, em um período de três meses. Além disso, levamos em consideração as experiências obtidas a partir do Estágio Supervisionado I, em uma turma de sexto ano e vivências particulares durante os anos de escola.

Observamos as atividades empreendidas no ensino dos textos como parte da disciplina de Estágio Supervisionado I. Este tipo de atividade era comum no fazer professoral na série observada, ao tratar de textos literários, o que nos despertou a curiosidade de aplicação de tal método também no Ensino Médio, momento em que a ludicidade e a conexão interartes se perdem.

Após atividades e leituras realizadas numa turma de sexto ano, percebemos que o ensino de literatura no Ensino Fundamental I parece ser mais espontâneo do que nos níveis posteriores, fator que não se deve apenas ao conteúdo da leitura, mas também à maneira trabalhada.

Aparentemente, algo se perde com o passar dos anos no trabalho com o texto literário. Parece que a essência artística perde o sentido de ser no texto. Pensamos por esse caminho porque, no Ensino Fundamental II, a literatura aparece em forma de fragmentos de obras clássicas, como leitura obrigatória e, no Ensino Médio, como textos para ler na busca de características ou temas que aparecem em exames de larga escala. Em contrapartida, na Educação Infantil e Fundamental I, a perspectiva é outra.

Vemos, na figura 4, a imagem de um integrante da turma de terceiro ano do primeiro ciclo, a qual representação dada pelos alunos aquilo que lhe chamara mais atenção na obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector. Acontecendo, portanto, um momento de vivência artística e estética, em processo de interartes.

Figura 5 – O leão



Fonte: os autores

Nos anos iniciais, a literatura estudada é pautada no ensino contexto-leitor (Cosson, 2012), estando o caráter humanizador em primeiro patamar. Notamos que não apenas as características emocionais são trabalhadas e exploradas, mas a obra em sua verdadeira totalidade. Assim, o que se espera é o maior comprometimento com a história e tudo aquilo que ela liberta.

Ao fazer a leitura de contos clássicos dos *Irmãos Grimm* em sala, foi possível perceber que crianças na faixa de idade 8-10 anos, não se contentam apenas com a leitura.

A inquietação dos discentes emerge na sala de aula por meio da solicitação de participação deles na história, o que indica uma imersão na obra, visando ser parte estética do que está sendo estudado.

A partir de tais inquietações, a docente proporcionou um espaço de estudo do texto vivenciado. Os discentes eram convidados a, semanalmente, expressarem-se de forma livre, recontando a história lida no texto literário.

No momento denominado como contação de história, os discentes tomavam a voz e davam vida à história, fazendo da docente tanto mediadora quanto espectadora da expressão interarte feita pelos alunos e pelas alunas.

Percebemos, portanto, que tais atividades correspondem ao que Rocco (1992) espera sobre a tarefa do professor, que seria introduzir e interagir com o texto e o aluno sem inviabilizar a verdadeira conexão entre eles.

Estes momentos, nos quais os discentes tomam os textos para si, interagem com eles e se expressam em forma de arte não se tratavam de leituras da obra, mas sim de performances literárias nas quais o leitor fazia parte da história, como um cenário, como personagem coadjuvante, como intertexto. Esse processo ocorria espontaneamente, pela naturalização da Literatura Ilustrada nesse nível de ensino.

Figura 6 - Performance literária



Fonte: os autores

Poderíamos dizer que tal performance tratava de atuação. Contudo, os discentes, em seus momentos de *contadores da história* não estavam atuando, mas compreendendo, resignificando, criando e explicando a obra por inteiro, sendo mediadora entre o texto e sua compreensão, sendo ela mesma. Desde então, todas as aulas de Língua Portuguesa foram divididas entre momentos de interação literária e estudo gramatical previsto no terceiro e quarto bimestre pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme esperado por Portolemos e Nepomuceno (2022).

Ainda como parte do Estágio Supervisionado I, presenciamos o *Sarau literário*, momento de exposição do que fora trabalhado nas aulas de Literatura ao longo do semestre letivo.

A performance literária, visualizada na figura 6, foi baseada no livro *Um dia*, de Irena Freitas.

Figura 7 – A arte de fazer Literatura



Fonte: os autores

Além da exposição, os discentes confeccionaram livros sobre suas impressões, mas não apenas em texto, o que aponta para a ressignificação estética e multissemiótica (Barthes, 2022). Havia, na turma, um aluno cuja leitura e escrita estava em processo de desenvolvimento inicial. O aluno ainda juntava sílabas simples e confundia seus sons. O discente, não neurotípico, registrou suas ideias em figuras, construídas com base em tudo aquilo que significou acerca da história trabalhada.

Dessa forma, além da capacidade humanizadora, conforme preconizado por Candido (2002), conhecemos a capacidade inclusiva desse método de trabalho literário, que busca, sobretudo, estimular a arte da compreensão que existe em cada discente e utilizar a favor do aprendizado.

3.3.2 Uma Proposta de Arte Literária

Acreditamos que o ensino de Literatura deve propiciar espaço de liberdade, inclusão e preocupação com a obra, em um ensino pautado no contexto-leitor (Cosson, 2012). Pela percepção e análise do currículo, é possível compreender o nível do descaso referente à prática literária nas escolas desse país (Portolemos e Nepomuceno, 2022).

O lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis[...] a literatura se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI (Cosson, 2018, p. 20).

Dessa forma, a Literatura não é um componente específico para a Base Nacional Comum Curricular, fator que não seria um problema se ela fosse integralmente trabalhada em todas as disciplinas e guardasse espaço amplo nas aulas de Língua Portuguesa. Entendemos, portanto, que é necessária a criação de um lugar em que as oficinas, vamos assim chamar, possam acontecer (Rocco, 1992).

Obtendo direcionamento nas aulas de literatura do Ensino Fundamental I, pensamos em uma proposta que reflète a leveza do ensino de Literatura pela arte em quatro etapas, a saber: (1) contato com obras diferenciadas daquelas trabalhadas todos os anos; (2) deixar que o aluno tenha própria experiência com a obra; (3) mostrar que entre a obra e ele, há algo que vai além da interpretação, e; (4) desenvolver a arte dos processos e concretizá-las em resultados, visando ampliar o sentido original posto à obra.

Retomando o ponto 1 - *contato com obras diferenciadas daquelas trabalhadas todos os anos* - precisamos entender que obras que realmente façam sentido para a comunidade leitora, considerando a faixa etária dos discentes precisam ser exaltadas, para que não afetem seus alunos com obras tidas como clássicas, como obrigação de leitura.

Seria interessante apresentarmos primeiro, os aspectos convidativos da obra, trabalhando a ideia de estudo, mesmo que supérflua. Depois, ao invés de submeter o aluno a sua interpretação, deixaríamos os discentes livres para discordar ou concordar com o que está exposto na obra.

Este poderia ser um dos caminhos para que o leitor, estabelecendo sentido às suas expressões, perceba-se enquanto parte da história. Neste movimento, antes de pensar em interpretações certas ou erradas, seria papel do professor mediar a subjetividade dos discentes, em um processo de construção de sentido, natural do próprio processo criativo (Freud, 2019).

Ao refletirmos sobre o ponto 2 de nossa proposta - *deixar que o aluno tenha própria experiência com a obra* - acreditamos retomar aquilo que Todorov (2009) criticara.

O que temos sobre as obras mesmo em sala de aula, é somente aquilo que os críticos nos convencem a aceitar, porém mesmo com necessidade da análise crítica de teóricos sobre determinada obra, cabendo a seguinte reflexão: Como se instiga o discente a tecer análise crítica do texto lido?

Acreditamos que essa falta de liberdade de expressão dificulta a construção subjetividade do aluno e da interdisciplinaridade natural da Literatura (Foucault, 2019), pois, antes mesmo de tecer suas impressões da obra, tem sua percepção inter cruzada e direcionada à visão de outro alguém que é tido como detentor do conhecimento sobre a obra lida.

O ponto 3 – *mostrar que entre a obra e ele, há algo que vai além da interpretação* - retoma novamente a ideia de Cosson (2014) sobre contexto-leitor, pois seria o momento de buscar intersecções entre a obra e o leitor, aquilo que o aproxima da história, que o convida a fazer parte, isto é, fazer arte.

Este seria o momento de despertar o ser literário que existe em cada um de nós, pois somos produtos e produtores de um universo artístico enriquecido por sensações. Seria interessante buscar a arte adormecida em cada leitor, que o une ao mundo e ao texto, permitindo-o ser ativo em seu ensino (Rocco, 1992). Uma das potenciais metodologias que levariam ao resultado esperado em um momento como este

seria a *contação de histórias*, trabalhadas como troca de sabedoria e diálogo entre o eu e as ações que fazem o indivíduo ser quem é (Freud, 2019).

Por último, no ponto 4 - *desenvolver a arte dos processos e concretizá-las em resultados, visando ampliar o sentido original posto à obra* - retomamos a Barthes (2022) para repensarmos as situações de reconstrução da literatura em outros processos de artes, pautado nos princípios estéticos.

Neste caminho, os discentes seriam convidados a recriar os textos literários trabalhados, fazendo uso das mais variadas expressões artísticas, como se a mente do estudante fosse uma tela a ser pintada com a história da obra estudada, em um processo de construção de sentido (Auerbach, 2021).

Propiciar tais momentos em sala de aula, em turmas de Ensino Médio, pode não ser fácil, dada a situação curricular nacional (Portolemos e Nepomuceno, 2022), mas leva à literatura humanizadora e que proporciona ao discente a sua própria criação artística, culminando com a compreensão efetiva da obra e não somente às leituras obrigatórias da grade da disciplina.

A partir de os quatro potenciais caminhos terem sido delineados, buscamos exemplificar a proposta de ensino a partir da obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector.

3.3.3 A Arte de Fazer Literatura a partir da leitura de *A Mulher Que Matou os Peixes*, de Clarice Lispector

Apresentamos, a seguir, uma, dentre as diversas maneiras que acreditamos serem possíveis de trabalhar a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, sob a ótica das interartes. Destacamos, também, que seria possível fazermos uma exposição minuciosa dos detalhes da obra com base em interpretações de críticos renomados, mas este é o caminho do qual, neste trabalho, tomamos distância. Consideremos, inicialmente, a obra em contexto social.

Neste ponto, acreditamos que a obra *A mulher que matou os peixes*, de Clarice Lispector, pode atingir diversos públicos, pois a narrativa decorre a partir do sentimento de culpa de Clarice pela morte dos peixes; sentimento este comum a todos os seres humanos, em qualquer faixa etária.

Essa mulher que matou os peixes infelizmente sou eu. Mas juro a vocês que foi sem querer. Logo eu! Que não tenho coragem de matar uma coisa viva! Até deixo de matar uma barata ou outra. Dou minha palavra de honra que sou pessoa de confiança e meu coração é doce: perto de mim nunca deixo criança ou bicho sofrer (Lispector, 2022. p. 03).

A obra, em geral, é indicada para a faixa etária de pessoas entre 9 e 12 anos, mas é um texto que tem muito a dizer e, pela sua ludicidade, pode ser usado também no Ensino Médio.

O ambiente escolar é repleto de pensamentos divergentes e perspectivas que destoam umas das outras, o que pode causar conflitos. Em salas de aula superlotadas, é inevitável a aparição de situações adversas. Situações que podem resultar em sentimento de culpa, como em “pois logo eu matei dois peixinhos vermelhos que não fazem mal a ninguém e que não são ambiciosos: só querem mesmo é viver. Pessoas também querem viver, mas infelizmente também aproveitar a vida para fazer alguma coisa de bom” (Lispector, 2022, p.5).

Assim, urge a identificação da necessidade da turma, de seus ciclos sociais e vida em comunidade (Rocco, 1992; Portolemos e Nepomuceno, 2022). Não é somente utilizar a literatura para resolver problemas, mas sim fazer com que o aluno queira fazer parte, identifique-se, em seu contexto-leitor, como proposto por Cosson (2012).

O contexto-leitor (Cosson, 2012) pode ser utilizado em todos os níveis de ensino, mesmo que pareça que a liberdade só recaia em aulas do Ensino Fundamental I. Acreditamos ser possível seguir o que propõem os componentes curriculares não olhando apenas para a disciplina de Língua Portuguesa (Lima e Almeida, 2019; Portolemos e Nepomuceno, 2022).

Seria imprescindível que as aulas de Literatura propiciassem a vivência da linguagem em todas as suas vertentes, inclusive as formas diferentes e complexas, preparando os alunos para a troca de sentido com quaisquer tipos de linguagem, nos mais diversos contextos (Vieira, 2008; Lima e Almeida, 2019; Da Silva e Dos Santos, 2023; Ruis e Bisol, 2024).

[...]se a bagagem literária que o aluno carrega, bem como as experiências de vida que ele traz consigo. Nesse sentido, é importante que as obras escolhidas para o ensino de literatura sejam condizentes com a realidade da escola e dos alunos. Por isso, escolas e professores possuem autonomia na seleção das obras a serem trabalhadas. É a partir do letramento literário que o aluno se torna ‘o principal agente do processo pedagógico’ (Cosson, 2006. p. 191).

Como Cosson (2006) propõe, entendemos que não há possibilidade de fazer uma leitura que parece indecifrável aos olhos dos discentes.

Percebemos que não entender a totalidade e a complexidade de uma obra é como deparar-se com uma tela em branco, não uma em que possa desenhar, pintar e criar, mas como uma tela em branco acabada, fria e simples (Barthes, 2022).

Barthes (2022) aponta que algo acontece, antes de tudo, pelo contato imediato entre obra e leitor. E, por isso, acreditamos que a construção do sentido da obra literária deve ser desenvolvida com base naqueles que são seu foco, naquilo que os precede e que os tornam pessoas.

Seria ímpar, por esta ótica, não dar ao aluno o que ele quer, mas o que o faz sentido e, se ainda não fizer tal sentido, cabe ao docente dá-lo os instrumentos necessários⁵ para que ele atinja o objetivo esperado com a leitura da obra.

E, aqui, entendemos que mediar o conhecimento fornecendo instrumentos é conferido através da utilização do contexto dos discentes como principal papel a ser cumprido em primeira instância, conforme preconiza Rocco (1992). Seria necessário mesclar métodos de trabalho e escolha de variadas obras, para que os discentes compreendam o texto não apenas como papel a ser lido (Cosson, 2006).

Logo, passamos a refletir como deixar que o aluno tenha própria experiência com a obra. Acreditamos que, após a contextualização da escolha da obra, é preciso apresentá-la como merecedora da atenção dos discentes.

Poderíamos, como professores e conhecedores da historiografia literária brasileira (Bosi, 2015), mencionar que *A mulher que matou os peixes* é um texto literária que foge um pouco da introspecção de Clarice, e que Lispector é um dos maiores nomes da Literatura Brasileira, uma figura que representa a força de uma mulher escritora esplêndida.

Porém, se assim fosse feito, caberia a seguinte questão: onde está o ensino pelo viés do contexto-leitor neste tipo de atividade? Não discordamos da essencialidade de trabalhar a autoria das obras e suas importâncias, mas todos se atraem por aquilo que lhes parece semelhante (Baudelaire, 2020).

Pensamos que este caminho poderia auxiliar e/ou evitar questionamentos que os discentes fazem sobre o motivo de uso de uma determinada obra, demonstrando, inclusive, indignação de realizar determinadas leituras, por considerar que o texto lido não estabelece conexões com sua realidade. A arte tem a ver com paixão e necessidade e, por isso, precisa vir de dentro (Platão, 2021).

Os aspectos da obra em questão, por exemplo, são convidativos no que tange às variadas histórias que Clarice conta no meio da narrativa. Histórias que possuem reviravoltas, que seguram a atenção do leitor que precisa responder uma pergunta, decidindo a sentença final do destino daquela pobre mulher que matou os peixes mais pobres ainda.

- É porque no começo e no meio vou contar algumas histórias de bichos que eu tive, só para vocês verem que eu só poderia ter matado os peixinhos sem querer. Estou com esperança de que, no fim do livro, vocês já me conheçam melhor e me dêem o perdão que eu peço a propósito da morte de dois “vermelhinhos” em casa chamávamos os peixes de “vermelhinhos” (Lispector, 2022. p. 05).

⁵Lev Vygotsky (1934), em sua teoria sociocultural e interacionista, conceitua que o indivíduo não tem contato sozinho com o mundo, mas por meio de mediações e instrumentos, para que desenvolvam suas funções cognitivas superiores. Relacionando ao Ensino de Literatura, é plausível considerar a ideia como aporte para a participação do discente em seu desenvolvimento mútuo ao ambiente, tirando a carga do professor em ser um espectro perfeito e completo.

Quem nunca teve ou conhece alguém que tem um bicho de estimação? É um tema que pode causar reflexões e levantar as memórias dos alunos. A maioria das crianças pelo menos sonha em ter uma criaturazinha para chamar de sua, para cuidar e dar carinho.

Nesse contexto, seria essencial mostrar a proximidade dos alunos com a obra citada, tirando o tema como uma tentativa de descoberta sobre a intenção da narradora.

Ao levar em consideração suas histórias de vida, os discentes poderão sentirem-se parte da história. A narradora conta como foi sua infância e adolescência buscando que o leitor a reconheça como igual e sinta-se sensibilizado.

E, aqui, torna-se importante mencionar que, retomando somente aos textos de autoria de Clarice Lispector, diversos são as obras da autora, entre romances e contos, que contém histórias que tocam a todos os públicos. Além disso, não seria inviável fazer um estudo comparativo dos sentimentos de seus personagens em *A Mulher que Matou os Peixes* e o conto *Felicidade Clandestina*, em uma turma de primeira série do Ensino Médio, por exemplo. Cabe, aqui, o conhecimento do docente sobre os mais variados textos (Cosson, 2006) e sua capacidade de relacioná-los com a realidade de seus estudantes.

Para que o aluno observe essa aproximação, a atividade proposta pode contar com isso de uma maneira bem literal. Antes de iniciar a leitura, o docente promoveria o movimento de memória e contexto de vida dos alunos em uma contação de histórias (Rocco, 1992). Sabemos, entretanto, que este pode ser um desafio pela não naturalização do ato de contar histórias em si tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio.

Na última etapa de nossa proposta, deveria o docente levar os discentes a decifram as artes plásticas por meio de palavras que buscam fazer sentido, como na resolução de um problema que tem suas bases na semiose das interartes (Barthes, 2022).

A descrição sobre algo nos limita a utilizar elementos palpáveis da linguagem para tal. Porém, as palavras fogem do vocabulário para explicar um sentimento, uma sensação (Wittegenstein, 2016).

Nesse momento, apoiados em Gonçalves (1997), compreendemos que quando um sistema não cumpre sua função em totalidade, outros são usados para explorá-lo, para *expandir um sentido*, em um movimento de interdiscinaridade (Foucault, 2019). Retomando ao texto de Clarice, vemos a descrição de uma paisagem que convida o leitor a utilizar de todos os elementos, mas sentir-se imerso seria mais palpável ao aluno se pegasse todos esses detalhes e o pintasse não apenas na mente, mas numa tela concreta.

O silêncio da ilha é um silêncio diferente: é atravessado pelos sons característicos dos habitantes animais e vegetais. Planta, se a gente pegar com jeito, as folhas delas parecem cantar. E falam com a gente. O quê? Depende de a gente estar triste ou alegre, com fome de beleza e de conversa[...]No fundo do mar lá é azul e de todas as outras cores também por causa dos ouriços coloridos e das estrelas-do-mar e pelas algas que se movem dando esse colorido ondulante (Lispector, 2022. p. 19).

Após a leitura da obra, deve o docente ajudar o aluno a compreender qual é o sentido, a situação e a ideia a qual lhe é fiel, isto é, construir sentido para o texto lido (Auerbach, 2022), o que se transformaria em conhecimento aprendido, em vez de decorar sobre o resumo do texto ou dados sobre a autora.

Além disso, deveríamos tratar das sensações provocadas pela obra, pelos intertextos da mente de cada um.

A proposta metodológica poderia promover, então, uma construção plástica do sentido da obra trabalhada, em outras formas de arte, tais como escultura com materiais acessíveis e escolares e pinturas em tela. Tal momento poderia, inclusive, de acordo com a proposição de Foucault (2019), ser feito nas aulas de Artes, em discussão com as aulas de Literatura, promovendo, assim, a inter e a transdisciplinaridade esperada pela BNCC (Portolemos e Nepomuceno, 2022).

Com tais atividades, acreditamos que as relações interartes entre a obra escrita e a arte plástica promoveriam expansão de sentido em sua grande totalidade e imersão.

Assim, a obra deveria ser utilizada como um caminho para uma contação de história imagética que pudesse ser transformada em, por exemplo, uma tela de pintura, em busca de liberdade de expressão, construção de sentido e vivência estética.

Devemos, pois, considerar que elementos possíveis que existem nas obras geram sensações e levam à construção de significações. Uma obra de arte plástica, uma pintura, por exemplo, poderia transportar uma infinidade de pensamentos e diálogos internos acerca da obra trabalhada, cumprindo com o objetivo principal do diálogo interartes nas aulas de Literatura no Ensino Médio.

O que esperamos com esta proposta metodológica é, na verdade, dar ao aluno o gosto pela leitura, para que, assim, seja criada nele a autonomia para buscar outros caminhos de encontrar sua compreensão, por meio de sua expressividade.

O professor deveria ser parte dessa busca ao incentivar seus discentes a seguirem adiante com maior curiosidade por temas que lhe chamem a atenção, abrindo espaço para a socialização de leituras pessoais no contexto da sala de aula, sempre que possível.

O importante é, como professores de Literatura, entendermos que por trás de toda leitura existe um universo de possibilidades indiscutivelmente expansivas, sendo propícias para o desenvolvimento de habilidades criativas, críticas, emocionais, sociais e de mundo.

A Literatura nos faz ser quem somos, pode mudar a maneira como enxergamos o mundo e planta semente de boas sensações na mente de quem a cultiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a refletir e discutir sobre o ensino de Literatura no Brasil, mais especificamente no Ensino Médio. Voltando o olhar para as relações interartes (Cluver, 1997; Barthes, 2022), vislumbramos a possibilidade de caminhos para uma outra proposta de ensino de Literatura em nossas escolas.

Objetivando fomentar as discussões que cercam o ensino de literatura em sala de aula no Brasil (Rocco, 1992; Cosson, 2006, 2012, 2014, 2020; Vieira, 2008; Lima e Almeida, 2019; Da Silva e Dos Santos, 2023; Ruis e Bisol, 2024), propusemos um caminho de ensino que visa resgatar a arte literária perdida nos anos iniciais.

Partimos da ideia de que, durante o avançar na vida escolar, a vivência do texto literário como possibilidade de representação de expressão e construção semiótica com as artes desaparece, se considerada a realidade dos momentos de leitura de tais textos no Ensino Fundamental I.

Passa-se, no Ensino Médio, à priorização de conteúdos estruturais da língua e à ideia dos críticos literários sobre o que é ou não considerado literário (Todorov, 2009).

O afastamento da Literatura das Artes poderia, então, ser repensado e ser buscada a (re)aproximação entre a arte plástica e literária, trabalhadas em sala de aula.

Pautados no conceito de literatura humanizadora (Candido, 2002) e nos paradigmas de ensino de Literatura, bem como na ciência da importância do aporte literários para o desenvolvimento social e crítico dos discentes (Cosson, 2020), recorreremos às (in)definições das artes (Cadôr, 2020).

Na busca de encontrar o movimento de interartes, recorreremos à explicação das relações semióticas entre os textos e as pinturas (Barthes, 2022), bem como ao conceito de interartes como inter-relações entre as mais variadas formas de arte (Cluver 1987). Todas estas teorias serviram como base para a discussão empreendida no trabalho e para o consequente apontar de nossa proposta de ensino com foco na abordagem contexto-leitor (Cosson, 2014).

A metodologia da pesquisa, pautada nas definições de Gil (2008), está dividida em métodos de abordagem, procedimento e tipo de pesquisa, os quais são, respectivamente, resultantes em uma pesquisa indutiva, observacional e aplicada.

Apoiados tanto nas relações interartes presentes no referencial teórico, como nos movimentos artísticos e ainda, nas experiências obtidas por meio da observação no Estágio Supervisionado I, tecemos a proposta de ensino literário no Ensino Médio a partir de quatro pontos a serem seguidos: (1) o contato com obras diferenciadas daquelas discutidas todos os anos; (2) a vital experiência do aluno com a obra; (3) as

ligações entre leitor e obra e (4) a arte processual das etapas concretizadas em obras plásticas baseadas nas obras literárias trabalhadas.

O resultado da proposta é cumprir com a necessidade de expressão dos discentes e viabilizar o caráter inter e transdisciplinar da literatura (Foucault, 2019), conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (Portolemos e Nepomuceno, 2022).

Sabemos que tal proposta enfrenta limitações, pois, de fato, concretizá-la no presente sistema de ensino brasileiro torna-se um grande desafio. A carga horária das disciplinas de português não suporta o trabalho literário que ainda não obtém espaço semelhante aos conteúdos gramaticais em sala, além da não continuidade da disciplina de Artes ao longo do Ensino Médio.

Questões como essa precisam ser melhor exploradas em pesquisas futuras para que, em algum momento, o ensino literário nas escolas no Brasil seja não somente repensado, mas reorganizado.

Conquanto, a formação do profissional dos cursos superiores de Licenciatura em Letras é outro fator que carece de discussão, pois mesmo com a visão de literatura mais abrangente, o ensino literário nas graduações segue o mesmo patamar do Ensino Médio em questões de prioridade (Durão, 2017). Isto aponta para profissionais formados de acordo com a historiografia das escolas literárias (Bosi, 2015), com aporte teórico voltado para o que os críticos elegem como literatura (Todorov, 2009).

Acreditamos, pois, que é importante não somente repensar e discutir as possibilidades de ensino de literatura, mas também estar ciente das limitações de concretizá-los, o que não inviabiliza a criação de propostas, mas mostra que o debate deve atingir outras esferas pedagógico-políticas.

Esperamos que nossa pesquisa possa auxiliar professores que querem tirar o texto de uma caixa sem contexto que, muitas vezes, é imposta aos discentes de forma indiscutível. Tirar a parte crítica, reflexiva e artística do texto literário transforma a obra em algo fora de contexto, a não ser aqueles propostos por outros.

Com tal movimento, esperamos que os discentes tomem ou retomem o gosto e o apreço pela leitura. É por meio da construção de sentido do texto literário que poderemos formar leitores que realmente saibam o que leem, que debatem sobre quaisquer assuntos, que sabem se expressar e que sabem fazer arte literária.

Fazer despertar a arte literária dos discentes é só mais uma das inúmeras possibilidades que se tem ao trabalhar literatura em sala de aula que, pela sua natureza artística, precisa ser trabalhada em discussão interartes em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 50.ed. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2021.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, Roland; BARAHONA, Maria Margarida; COELHO, Eduardo Prado. *O prazer do texto*.
- BAUDELAIRE, Charles. *Escritos sobre arte*. São Paulo: Hedra, 2020.
- BILAC, Olavo. *Antologia poética*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1997.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 50. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2015.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. In: __. *Textos de intervenção: Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002
- CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e sociedade*, v. 2, n. 2, p. 37-55, 1997.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Editora Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. *O espaço da literatura na sala de aula. Literatura: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2006.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto, 2014.
- DA ROCHA BETTI, Regilaine Luzia et al. *A contribuição da arte na educação infantil*. Belo horizonte: editora. 2020.
- COSSON, Rildo. *Literatura: modos de ler na escola*. O cotidiano das letras. Anais da XI Semana de Letras. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- DURÃO, Fabio Akcelrud. *Da intransitividade do ensino de literatura. O que significa 'ensinar' literatura*, 2017. Florianópolis: UFSC
- FOUCAULT, Michel. *La gran extranjera: para pensar la literatura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.
- FREUD, Sigmund. *Escritores criativos e devaneios*. Vol. IX. 2019.
- GONÇALVES, Aguinaldo José. Relações homológicas entre literatura e artes plásticas: algumas considerações. *Literatura e sociedade*, v. 2, n. 2, p. 56-68, 1997.

LIMA, Alisson Hudson Veras; ALMEIDA, Vanessa Silva. As funções da literatura na leitura e interpretação do mundo. *Revista Anhanguera Goiânia*, v. 20, n. 1, p. 63-70, 2019.

LISPECTOR, Clarice. *A mulher que matou os peixes*. Rio de Janeiro: Rocquinho, 2022.

MENEGAZZO, Maria Adélia. Entretecimentos—literatura e artes visuais. *FronteiraZ. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária*, n. 10, p. 3-16, 2013.

Mênon / Platão ; texto estabelecido e anotado por John Bur net; tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio ; Loyola, 2001.

MUNDO EDUCAÇÃO. *A arte rupestre*. Disponível em:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/a-arte-rupestre.htm>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MUNDO EDUCAÇÃO. *Parnasianismo no Brasil*. Disponível em:
<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/parnasianismo-no-brasil.htm>. Acesso em: 02 mar. 2025.

O QUE É ARTE? : O sistema da arte e os livros de artista. *Revista Estado da Arte, [S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 45–57, 2020. DOI: [10.14393/EdA-v1-n2-2020-57573](https://doi.org/10.14393/EdA-v1-n2-2020-57573). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaestadodaarte/article/view/57573>. Acesso em: 26 maio. 2025.

PORTOLOMEOS, Andréa; NEPOMUCENO, Susana Vieira Rismo. *O ensino da leitura literária na escola básica: perspectivas e desafios a partir da BNCC*. *Linha D'Água*, v. 35, n. 1, p. 4-20, 2022.

RUIS, Luciana Ledo Peres; BISOL, Laísa Veroneze. *Uma abordagem teórica sobre o ensino de literatura nas escolas*. *REVELL-REVISTA DE ESTUDOS LITERÁRIOS DA UEMS*, v. 2, n. 38, p. 351-375, 2024.

TODOROV, Tzvetan, 1939. *A Literatura em Perigo*; Tradução Caio Meira- Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, 200.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tratado lógico-filosófico*. 2. Ed. Madrid: Tirant Humanidades, 2016.