

Contextualização do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens da UFSB

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), universidade estabelecida em região periférica do sul e extremo sul da Bahia que completou dez anos de existência em junho de 2023, traz expresso em seu Plano Orientador (2014) um de seus princípios fundamentais: a consolidação de uma “interface sistêmica com a Educação Básica – ao fomentar formação interdisciplinar e flexível de quadros docentes para os níveis médio, fundamental e infantil de ensino”. Como modo de atender a essa demanda, a universidade oferece cursos de Licenciaturas Interdisciplinares, cujo perfil do/a egresso/a se define em função de competências para uma prática pedagógica interdisciplinar e intercultural.

Para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, a UFSB conta com três *campi*, localizados nas cidades de Itabuna (Campus Jorge Amado), Porto Seguro (Campus Sosígenes Costa) e Teixeira de Freitas (Campus Paulo Freire). Cada *campus* conta, por sua vez, com a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI), instalações da universidade em escolas da rede pública estadual atendendo a municípios que se encontram em localidades com mais de 20 mil habitantes e em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e comunidades quilombolas. A Rede CUNI oferta, no início do curso, uma formação geral universitária a todos os estudantes matriculados na UFSB em seu próprio local de moradia.

A resolução nº 12/2021, no *Capítulo I - Das reservas de vagas para acesso aos cursos de graduação por meio das ações afirmativas*, determina no parágrafo único vinculado ao Art. 2º que: “Para as vagas dos cursos de Licenciaturas Interdisciplinares e nos Editais próprios de ingresso em vagas de cursos nos Colégios Universitários a proporção [de cotas] a ser aplicada não será menor que 85% (oitenta e cinco por cento) das vagas oferecidas pelo respectivo curso”.

O Programa Interdisciplinar de Formação de Professores caracteriza-se, assim, por turmas de estudantes e por grupos de professores/as de diversas áreas trabalhando em equipes docentes integradas; pelo diálogo com mestres/as dos saberes tradicionais, convocados/as a

¹ Graduada em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), mestre e doutora em Educação, Faculdade de Educação (USP), professora adjunta III da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Sosígenes Costa – Porto Seguro/BA, Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias.

participar da formação docente; e pelo currículo diversificado, a partir de cinco grandes áreas de formação docente: Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas tecnologias; e, finalmente, Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias.

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias (LILT), há um componente curricular denominado Ensino de Literatura e leitura literária, elaborado e proposto por nós quando assumimos a vaga de docente na UFSB, em novembro de 2015. É sobre esse componente curricular e sua colocação em prática que discutiremos neste artigo.

Ensino de Literatura e leitura literária: concepção e prática

A ementa do componente curricular Ensino de Literatura e leitura literária traz como descrição, atualizada em 2023:

Teorias e práticas do ensino de literatura no ensino básico. A história do livro e da leitura literária. O professor leitor e sua prática de ensino de literatura. Práticas de leitura de adolescentes e jovens. O sujeito leitor e a leitura literária. Subsídios metodológicos para o ensino de literatura e de leitura literária (Universidade Federal do Sul da Bahia, 2016, p. 75).

Como objetivo geral, o CC visa “promover a reflexão crítica sobre o ensino de literatura atualmente em vigor nas escolas e fomentar novas abordagens de obras da literatura por meio da leitura literária”. Como objetivos específicos, são listados:

Analisar práticas de ensino de literatura de professores do ensino fundamental II e médio, problematizando seus hábitos de leitura e sua formação docente; Analisar práticas de leitura literária de adolescentes fora e dentro da escola e suas percepções sobre o que seja e para que serve a literatura; Proporcionar uma reflexão das leituras dos/as próprios/as estudantes; Refletir sobre a importância do ensino de literatura e do fomento da leitura literária; Fomentar novas abordagens de ensino de literatura baseadas na leitura literária e no sujeito leitor; Ler e analisar obras literárias importantes pertencentes ao cânone escolar, refletindo e problematizando sua legitimidade (Plano de Ensino-Aprendizagem, 2023).

Em geral, na oferta do CC, as aulas se dividem em duas partes: uma primeira parte em que há a discussão com os/as estudantes dos textos teóricos e metodológicos acerca do ensino de literatura, tratando com profundidade as possíveis novas abordagens do ensino dessa arte, todas elas calcadas na formação do sujeito leitor e no fomento da leitura literária; e uma

segunda parte em que se lê conjuntamente em voz alta textos literários, em sua maioria contos, mas também poemas, peças e capítulos de livros.

Na primeira parte, propõe-se no início uma reflexão sobre as leituras dos/as próprios/as estudantes: se leem ou não; o que gostam de ler; último livro que leram; quando costumam ler; onde costumam ler, incluindo-se a proposta de que criem para si uma rotina de leitura literária. Em geral, os/as estudantes não costumam se lembrar do último livro que leram, ou não chegaram a ler nenhum livro de literatura inteiro até o momento em que chegam na universidade. Contudo, há estudantes que já leram muitos livros de séries, como **O trono de vidro**, obra de entretenimento da autora estadunidense Sarah Maas, e há também quem já tenha lido Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Simone de Beauvoir etc.

Ainda na primeira parte das aulas, propõe-se a problematização da formação leitora dos/as professores/as, tendo como base o que já foi desenvolvido sobre o tema por Batista (1998), Paulino (2005), Rocco (1981), Vieira (1988), Rezende (2011) e Oliveira (2013), com enfoque nas relações entre a formação, as práticas de leitura e o ensino de literatura de professores/as, desde que os/as que atuam no Ensino Fundamental aos/as que atuam no Ensino Médio. Problematisa-se também as práticas de leitura literária de crianças e adolescentes, chamadas de anárquicas por Baudelot *et. al.* (1999), propondo-se uma reflexão acerca da afirmação de Chartier (1999) sobre a constatação de que os adolescentes e jovens leem, só não leem o que a escola pede para que eles leiam. No mesmo sentido, são trazidas as pesquisas de Rocco (1981), Vieira (1988), Oliveira (2022) e Silva (2021), que ressaltam que tais práticas de leitura variam muitíssimo em razão da classe social e do espaço escolar em que os/as estudantes se encontram, indo de quase nenhuma leitura a práticas obsessivas de leitura, mas com uma máxima em comum: tudo o que se lê fora da escola não é considerado literatura, e o que se lê na escola, em geral é leitura obrigatória e considerado literatura, além de ser chato.

Debate-se ainda em sala de aula questões teóricas e metodológicas do curso, como a formação do homem e a literatura (Candido, 1972), a formação de comunidades de leitores/as por meio de comitês de leitura (Lebrun, 2013); a questão da interpretação dos textos, tratada a partir do que Tauveron (2013) define como os direitos do texto e os direitos do leitor; problematisa-se o sujeito leitor, a partir de Rouxel (2013) e Jouve (2002) em suas análises sobre as razões de determinadas interpretações e as implicações do sujeito na criação de sentido daquilo que ele lê, além de discutir-se o que é considerado literatura, com base no percurso desenhado por Eagleton (2019) em sua introdução “O que é literatura?” ao livro **Teoria da literatura: uma introdução**.

Paralelamente, na segunda parte das aulas ao longo do curso, coloca-se em prática as abordagens estudadas na própria sala de aula do componente. As propostas são:

- Leitura individual de uma obra completa, da qual se lê o primeiro capítulo na primeira aula do componente, e produção de diário livre de leitura dessa obra;

- Leitura individual de uma segunda obra completa de livre escolha, sobre a qual se conversa ao final do componente, indicando-se ou não sua leitura para determinados/as leitores/as, colocando-se em ação as premissas dos comitês de leitura;

- Leitura conjunta de contos, textos memorialísticos, peças e poemas, com debates interpretativos desses textos em sala de aula, buscando-se compreender quais os direitos do texto e quais os direitos do leitor em suas interpretações, criando-se, a partir dessa experiência comum, bases para a interpretação dos textos, bem como para a compreensão das propostas metodológicas apresentadas.

Com relação a essa última ação de leitura literária em sala de aula propriamente dita, seu objetivo principal é a formação de comunidades de leitores/as. A partir da leitura coletiva desses textos, discute-se em debate interpretativo aberto o que eles podem significar. Reflete-se sobre como esses textos são recebidos, se eles causam desconforto, se incomodam, se causam riso, se são incompreensíveis; discute-se se esses textos já eram conhecidos, se já tinham sido lidos, ou se os/as estudantes já haviam lido algum outro texto dos/as autores/as em questão. Em suma, discute-se a recepção desses textos de modo coletivo e amplo, mas considerando-se também as minúcias textuais e o efeito da leitura tanto individual como coletivamente.

Na última oferta do componente, foram lidos em voz alta em sala de aula, alternando-se as leitoras, o primeiro capítulo de **Ensaio sobre a Cegueira**, de José Saramago, “Os astrônomos”, de Graciliano Ramos, “Memórias de livros”, de João Ubaldo Ribeiro, “A cartomante” e “O espelho”, de Machado de Assis, “Amor” e “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, “As formigas” e “O menino”, de Lygia Fagundes Telles, “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, “O auto da barca do inferno”, de Gil Vicente, poema quebra-cabeça “armar”, de Ronaldo Azeredo, e “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade. Como leituras individuais e livres, as estudantes escolheram, entre outros, **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos, **O guia do mochileiro das galáxias**, de Douglas Adams, **O menino do pijama listrado**, John Boyne, **O menino do dedo verde**, de Maurice Druon, **Presos a uma paixão**, de Thiago Fabiano, **Maus**, de Art Spiegelman, **É assim que acaba**, de Colleen Hoover, **Torto arado**, de Itamar Vieira Júnior, **O sol na cabeça**, de Geovane Martins, **Filhos de sangue e outras histórias**, de Octavia Butler. Algumas das obras de

leitura individual fizeram parte de uma oferta diversa realizada por nós e foram lidas em exemplares emprestados às estudantes; outras foram escolhas pessoais das discentes.

Com relação à seleção das obras lidas em voz alta coletivamente, busca-se garantir o acesso a clássicos da literatura brasileira, na acepção de Italo Calvino (1993) em duas de suas propostas de definição enunciadas em **Por que ler os clássicos**, mais especificamente os itens “14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (Calvino, 1993, p. 15), e “11. O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (Calvino, 1993, p. 13). Tais definições tratam da permanência de obras escritas no passado, que se mantêm contemporâneas, no sentido atribuído por Agamben a esse conceito:

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas justamente por isso, por seu anacronismo, que é capaz de perceber e apreender seu tempo (Agamben, 2009, p. 58-59).

Além disso, elas dizem respeito ainda a quem pode propor leituras literárias em uma situação de ensino de literatura, a quem seleciona as obras que, como afirma Pierre Bourdieu (1996), farão parte do “acervo” em um longo processo de consagração de *best-sellers* de longa duração, obras e autores/as canonizadas por inscrição em programas, currículos de instituições escolares, obras que têm excertos eventualmente reproduzidos em livros didáticos avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se recusam aos comprometimentos temporais e, por isso, são valorizadas artisticamente, e cuja leitura segue fazendo sentido para docentes de componentes curriculares que objetivam a formação de leitores/as.

Já com relação às obras escolhidas para leituras individuais e livres, inúmeros autores e autoras que defendem a observação e a escuta atenta das “práticas incontroladas e disseminadas” (Chartier, 1999) de leitura daqueles/as que são considerados/as não leitores/as poderiam ser citados/as. O fato de que, como afirma Goulemot (2001) “qualquer leitura é uma leitura comparativa [e] é raro que leiamos o desconhecido”, induz à necessidade de consulta sobre o que os/as estudantes gostariam de ler, como pedia Rocco (1981) há 45 anos, referindo-se a estudantes da educação básica, e leva à necessidade de se considerar que o imperativo de dialogar com as particularidades culturais dos/as jovens não significa abandonar o ensino das obras universais ou os clássicos da literatura nacional (Rezende, 2011). Fazer isso em um curso de uma universidade periférica no sul da Bahia pode garantir

“acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar” (Chartier, 1999).

Leitura literária compartilhada ainda que em contexto pandêmico

Relativamente à questão da leitura literária, presente nos tópicos “O sujeito leitor e a leitura literária. Subsídios metodológicos para o ensino de literatura e de leitura literária” da ementa do componente curricular, tem-se como base teórica as discussões ocorridas no campo da didática da literatura de origem francesa, que buscam definir a noção e seus usos na educação básica em países francófonos desde 1995. Em artigo cuja tradução foi publicada no Brasil em 2020, Brigitte Louichon (2020) faz uma recapitulação da presença do termo nas discussões entre autores/as preocupados/as com o ensino de literatura a partir de um *corpus* de artigos ou de obras bem conhecidas, claramente centradas na leitura literária. Deslocando o foco do ensino de literatura para o leitor e a recepção do texto, as acepções de leitura literária podem não ser um consenso, mas surgem apoiadas nas reflexões teóricas de Jauss, Picard, Eco, Iser e Bakhtin, tratam de contextos escolares e são definidas como uma prática de sala de aula que apela a uma “inversão da autoridade interpretativa” (LOUICHON, 2020), afirma a autora, citando Manon Hébert. Já Teresa Colomer (2007) estabelece como uma das categorias de práticas escolares da leitura, a possibilidade de se ler com os outros, modalidade de ação pedagógica em que o/a estudante tem acesso a uma dimensão social da leitura, construindo sentidos para um texto de modo coletivo e integrando uma comunidade de leitores/as que partilha da mesma experiência de leitura e diálogo.

Refletindo-se ainda sobre a colocação em prática da leitura literária e de sua recepção em sala de aula no ensino superior com base no pensamento de Paul Zumthor, torna-se possível identificar uma vocalidade que é corporeidade, uma leitura que é voz, uma voz que é corpo, que é presença. Em seu ensaio **Performance, recepção, leitura** (Zumthor, 2014), o autor se interroga sobre o papel do corpo na leitura e na percepção do literário:

é ele [o corpo] que eu sinto reagir ao contato saboroso dos textos que amo; ele vibra em mim, uma presença que chega à opressão. O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo (Zumthor, 2014, p. 27).

Tal vocalidade que é corporeidade pode ser sentida por todos/as nas leituras literárias realizadas ao longo dos encontros presenciais do componente curricular. Nessas ocasiões, para além da leitura em sua dimensão social, que garante a construção de sentidos coletivos

para um texto literário e congrega uma comunidade por meio da partilha da leitura, pode-se sentir a presença de cada voz em cada corpo que lê de maneira marcante. Todos/as percebem esse efeito. Mas como seria essa experiência em contexto pandêmico, ao longo dos anos de 2020 e 2021, cujas leituras compartilhadas seriam realizadas em uma sala de meet?

Em entrevista à revista italiana *Linea D'Ombra*, em 1990, Paul Zumthor, discorre sobre a mediação eletrônica e o impacto dos meios sobre a vocalidade, apoiado em Mc Luhan:

(...) aquilo que se perde com os media, e assim necessariamente permanecerá, é a *corporeidade*, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas uma expansão. Daí, naquele ao qual o meio se dirige (e talvez naquela mesmo cuja voz é assim transmitida), uma alienação particular, uma desencarnação, da qual só se dá conta de maneira muito confusa, mas que não pode deixar de inscrever-se no inconsciente (Zumthor, 2014, p. 19).

Entendemos que a mediação a que Zumthor se refere tem relação com uma transmissão mediada por tecnologia radicalmente diferente da que existiu em contexto pandêmico, numa sala de meet ou de zoom, síncrona, em que os sujeitos podiam se ver ao mesmo tempo em que falavam e se comunicavam. E a impressão que fica, a partir das leituras realizadas em sala de aula e das avaliações do componente feitas pelas estudantes, é de que sim, a voz e o corpo, o peso e o volume da corporeidade estiveram presentes nos encontros do componente pelo meet ao longo dos anos de isolamento social em razão da pandemia da Covid-19.

Na avaliação do componente, realizada por meio de Formulário do Google, foram registradas considerações sobre as leituras literárias realizadas em sala de aula:

Achei os textos excelentes, o método de leitura foi incrível, nos permitindo ler durante a aula, proporcionando uma *participação ativa*, assim como a discussão dos textos. (Estudante A, *grifos nossos*).

Gostei muito da proposta de ler os textos literários durante a aula. Nós não falamos somente sobre trabalhar literatura em sala de aula, *mas vivemos essa experiência na pele, como estudantes*. A ideia de ler textos um pouco mais desafiadores – ou que eu dificilmente leria por conta própria – em conjunto e depois debatê-los foi importante para percebermos, na prática, como funciona essa dinâmica de ouvir e considerar diversas interpretações possíveis (e as que não são também) (Estudante B, *grifos nossos*).

Gostei bastante do modelo adotado. Adorei as escolhas dos contos, especialmente o de João Ubaldo Ribeiro. Em relação à proposta de debates, acredito que seja essencial discutir com os/as colegas para que possamos *expandir as nossas compreensões do que é lido* (Estudante C, *grifos nossos*).

Em uma das aulas online, falei com a professora sobre esse modelo de debates interpretativos, o quanto eles estavam sendo incríveis, pois, depois de lermos, a *interpretação fazia com que a gente entendesse melhor*. Além disso, a cada interpretação do colega, nos era acrescentado mais informações sobre o texto proposto (Estudante D, *grifos nossos*).

*Esse componente foi bastante intenso, rs. Mas posso dizer que a estratégia de leitura síncrona foi bastante interessante, além de convocar os estudantes para a leitura. Sabemos que muitas vezes alguns alunos ficam sobrecarregados de leituras no período do quadrimestre. Gostei bastante dos textos. Os debates após as leituras foram ótimos. Após a leitura prévia, foi possível desenvolver uma *dinâmica entre a turma*. Dessa forma, a proposta foi muito bem aproveitada, assim como a divisão da aula (Estudante E, *grifos nossos*).*

Algumas considerações

Grande parte das avaliações positivas do componente curricular Ensino de Literatura e leitura literária parece efetivamente dever-se à experiência de uma vocalidade que é corporeidade sentida e apreendida como coletiva do texto literário em sala de aula. Essa performance conjunta, que nasce “do efeito da voz na sua qualidade de emanção do corpo” (Zumthor, 2014, p. 31). Tal efeito engloba um conjunto de fatos que compreende a palavra recepção, relaciona-se ao momento decisivo em que uma série de elementos se cristaliza em uma e para uma percepção sensorial, trata-se de um engajamento do corpo que convoca na sequência uma discussão da recepção das obras lidas, da implicação das subjetividades das estudantes nas leituras realizadas (Rezende, 2013), de seus gostos e desgostos (Petit, 2009) e das possibilidades da leitura literária na Educação Básica (Oliveira, 2022). E este engajamento coletivo dos corpos parece ter a capacidade de fomentar a formação de leitores/as e de futuros/as professores/as formadores/as de leitores/as.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BATISTA, Antônio Augusto G. (1998). “Os professores são não-leitores?”. In: MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras.
- BAUDELOT, Christian; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine. **Et pourtant ils lisent...** Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Trad. Waltersin Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: Chartier, Roger. (Dir.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

LEBRUN, Marlène. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Trad. Gabriela Rodella de Oliveira. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LOUICHON, Brigitte. A leitura literária é um conceito didático? Trad. Dayb M. O. Santos e Neide Rezende. **Revista Entreletras** (Araguaína), vol. 11, n. 2, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **O professor de Português e a literatura**: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino. São Paulo: Alameda, 2013.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. **Práticas de leitura literária de adolescentes e a escola**: tensões e influências. São Paulo: Alameda, 2013.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: Paiva, Aparecida *et al.* (Org.). **Leituras literárias**: discursos transítivos. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

REZENDE, Neide Luzia. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: Santini, J. (Org.). **Literatura, crítica, leitura**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SILVA, Mariana Rosa. **Ensino-aprendizado de Literatura**: currículo, recepção e representações de estudantes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 253. 2021.

TAUVERON, Catherine. Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável. Trad. Marcello Bulgarelli. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico de Curso**. Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas, nov. 2016. 83 p.

VIEIRA, Alice. **Análise de uma realidade escolar**: o ensino de literatura no 2o grau, hoje. 1988. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.