

ENSINO DE LITERATURA E LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS E IDENTIFICAÇÃO DE DESAFIOS NO EXTREMO SUL DA BAHIA

Wellington Santos Lima¹
Gabriela Rodella de Oliveira

RESUMO

Este estudo integra uma pesquisa cartográfica sobre o ensino de literatura no extremo sul baiano, em andamento, desenvolvida mediante entrevistas compreensivas (Kaufmann, 1996) com cinco docentes da rede estadual, bem como com a observação de aulas de três docentes dentre eles. A abordagem metodológica, de caráter qualitativo, priorizou a produção não violenta de dados (Bourdieu, 1982), atenta às singularidades contextuais das escolas investigadas. Os dados produzidos foram analisados à luz de quatro eixos teóricos principais: (1) a formação docente para o ensino de literatura; (2) a função social da literatura (Candido, 1995); (3) as relações entre cultura e poder (Bourdieu; Passeron, 1982; Certeau, 1982); e (4) os debates contemporâneos sobre o ensino de literatura e o cânone literário (Eagleton, 1983; Jouve, 2012; Oliveira, 2013). Os resultados evidenciam três dimensões de desafios: (a) formação docente (lacunas na preparação específica para o ensino literário); (b) estruturais (acesso a acervos e formação continuada); (c) pedagógicos (metodologias utilizadas, conflitos entre abordagens instrumentais e estéticas, objetivos definidos e seleção de obras). A análise aponta ainda estratégias para superação desses obstáculos, com implicações para a formação de leitores na região e, quiçá, no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Formação de professores, Leitura literária, Educação básica.

INTRODUÇÃO

O ensino de literatura, longe de se configurar como uma prática neutra, constitui um espaço socialmente situado, atravessado por desafios de ordem formativa, estrutural e pedagógica. A presente pesquisa, de caráter qualitativo, integra um estudo cartográfico sobre a

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, wellington.lima@csc.ufsb.edu.br;

² Professora orientadora: Doutora em educação, Colegiado da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens - UFSB, gabriela.rodella@ufsb.edu.br.

Esta pesquisa contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsa de Iniciação Científica.





complexidade e as singularidades do ensino literário em escolas da rede estadual de educação, nas cidades de Porto Seguro e Eunápolis, no extremo sul baiano. O objetivo central é mapear as práticas docentes, as dificuldades enfrentadas e as estratégias de superação desenvolvidas por professores em seu cotidiano, a fim de contribuir para a compreensão das dinâmicas que moldam a formação de leitores na região e, quiçá, no cenário nacional.

O referencial teórico que alicerça este estudo se articula em torno de autores que problematizam a natureza da literatura, sua função social e as condições das práticas de seu ensino. As contribuições de Antonio Candido (1995), que a defende como um “direito humano”, e de Terry Eagleton (1983), que aborda as dimensões ideológicas de sua recepção, foram mobilizadas para analisar as “disputas de sentido” que os professores travam em sala de aula. A análise sobre as práticas docentes como táticas de resistência e a reprodução de modelos foi guiada por Michel de Certeau (1982) e Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982). A discussão sobre as trajetórias e o processo de formação continuada foi embasada por Oliveira (2013), enquanto a percepção da leitura como ato que liberta de uma “escolha programática e pragmática” foi investigada à luz de Vincent Jouve (2012).

A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco docentes da rede estadual, as quais foram complementadas pela observação direta das aulas. A triangulação de dados – entrevistas, observações de campo e diário do pesquisador – permitiu um procedimento de análise sistemático, no qual os achados empíricos foram organizados em categorias temáticas, o que possibilitou a compreensão das complexas relações entre as experiências dos professores, as limitações institucionais e as teorias acionadas.

Os resultados evidenciam que, apesar das lacunas na formação, os docentes demonstram um senso de compromisso com a formação de seus alunos. A análise das entrevistas e das observações aponta para três dimensões de desafios e as respectivas estratégias de superação: a) a articulação entre formação docente e a complexa relação com a literatura; b) as limitações estruturais e a busca por práticas pedagógicas inovadoras; c) a literatura como um campo de disputas de sentido e poder; e d) as estratégias de superação que se configuram como gestos de reinvenção da prática. Por fim, este trabalho revela que o ensino de literatura na região é marcado por uma tensão constante, onde o docente negocia

entre as limitações do sistema e os ideais de uma educação humanizada, comprovando que as estratégias de superação se constituem como atos de resistência e criatividade.



METODOLOGIA

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, fundamenta-se em uma abordagem cartográfica, a qual, em vez de se limitar a um percurso pré-determinado, busca mapear e acompanhar os processos de ensino de literatura em seu fluxo contínuo. Tendo em vista a complexidade do objeto de estudo, a produção de dados foi realizada por meio de uma combinação de métodos, com o objetivo de captar a riqueza e as particularidades das diversas práticas docentes em seus contextos.

A primeira fase da produção de dados, que se concentrou na condução de entrevistas semiestruturadas, foi desenvolvida com base nos princípios da entrevista compreensiva, conforme proposto por Kaufmann (1996). Essa abordagem metodológica, que valoriza a singularidade da experiência do sujeito, possibilitou o aprofundamento nas trajetórias e nas percepções de cinco docentes da rede estadual de educação, atuantes nas cidades de Porto Seguro e Eunápolis, no extremo sul da Bahia. As entrevistas, gravadas e transcritas integralmente, forneceram um material rico para a compreensão dos desafios e das escolhas pedagógicas que orientam as práticas desses professores – aqui identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

Adicionalmente, a produção de dados foi complementada pela observação direta de aulas ministradas por três dos cinco docentes participantes – após aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UFSB, via Plataforma Brasil (CAAE: 8599681.3.0000.8467) –, cujos gestos pedagógicos foram sistematicamente registrados nas anotações do Diário de Campo do pesquisador. Essa etapa permitiu que a pesquisa não se restringisse à dimensão discursiva, mas que se debruçasse sobre a práxis docente, confrontando o que foi dito nas entrevistas com o que foi observado em sala de aula, o que possibilitou uma análise mais densa e multifacetada.

O tratamento dos dados seguiu um procedimento de sistematização categorial, em que os desafios encontrados foram organizados em três eixos: (a) formação docente (lacunas na preparação específica para o ensino literário); (b) estrutural (acesso a acervos e formação continuada); (c) pedagógico (metodologias utilizadas, conflitos entre abordagens instrumentais e estéticas, objetivos definidos e seleção de obras). A análise dos dados, por sua





vez, foi orientada pela triangulação, confrontando as informações provenientes das entrevistas com as observações de campo e as reflexões registradas no diário do pesquisador. Essa articulação metodológica, que se deu em diálogo constante com a teoria, buscou garantir a solidez e a profundidade dos achados.

A mobilização teórica foi fundamental para a análise dos dados e se articulou diretamente aos eixos temáticos propostos. A discussão sobre a Formação docente foi embasada nas contribuições de Oliveira (2013), que oferece subsídios para a compreensão das competências necessárias ao exercício da profissão em contextos adversos. Os desafios estruturais, por sua vez, foram problematizados à luz de Bourdieu e Passeron (1982), que analisam as relações de reprodução cultural e as desigualdades presentes no ambiente escolar. A função da literatura, dimensão central da pesquisa, foi refletida com base em Candido (1995), que discute o papel social da literatura como direito humano, e em Eagleton (1983), que aborda suas implicações ideológicas no campo literário. O debate sobre o discente foi compreendido através das perspectivas de Jouve (2012), que focaliza os processos de leitura e de recepção dos textos literários, enquanto as estratégias de ensino foram interpretadas à luz de Certeau (1982), que analisa as táticas de resistência e as inovações empregadas pelos professores no cotidiano escolar, mesmo em face das limitações institucionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus de entrevistas e das observações de sala de aula, em diálogo com o referencial teórico proposto, delineia um complexo e multifacetado cenário do ensino de literatura no extremo sul baiano. Longe de se configurar como uma prática homogênea, o ensino de literatura revela-se um espaço de disputas, improvisos e resistências, onde as

trajetórias individuais dos docentes, as severas limitações estruturais das escolas e os debates teóricos contemporâneos se entrecruzam, tecendo uma cartografia dos desafios e das potências pedagógicas na região.

P1: A Formação que Nasce do Acaso e a Reescrita da Prática

A trajetória de P1 no magistério se inicia por um desvio inesperado, "livre e espontânea pressão de uma amiga" (ENTREVISTA-P1, 2025). O seu ingresso na universidade foi um





“improviso de uma escolha feita às pressas, sem planejamento vocacional” (ENTREVISTA-P1, 2025), revelando que “na época eu não queria ingressar na faculdade” (ENTREVISTA-P1, 2025). Foi o contato com os professores da UFSB que o convenceu a mudar de percurso. Essa jornada, construída a partir da experiência e da mediação docente, demonstra que o vínculo com a docência e com a literatura pode ser forjado em meio a circunstâncias imprevistas, o que se alinha à pesquisa de Oliveira (2013), que aponta a importância de se refletir sobre “se haveria relações entre a formação a que esses professores tiveram acesso, os hábitos de leitura por eles desenvolvidos, as concepções de literatura” (OLIVEIRA, 2013, p. 177).

No que tange às limitações estruturais e às práticas pedagógicas, P1 enfrenta a precariedade dos recursos e a falta de tempo. As aulas curtas de 35 minutos na EJA dificultam o aprofundamento de qualquer trabalho. A sua maior estratégia de superação se manifesta na rejeição das provas tradicionais, que ele considera “desastrosas. Não consegui mensurar a compreensão deles” (ENTREVISTA-P1, 2025). Ele reescreve a sua prática, buscando no debate a possibilidade de uma “formação leitora em contextos adversos” (ENTREVISTA-P1, 2025). Essa abordagem, que se alinha à perspectiva de Vincent Jouve (2012), propicia “uma capacidade de antecipar-se” e de “fundar uma determinada percepção da realidade”, o que liberta o leitor de uma “escolha programática e pragmática” (JOUVE, 2012, p. 165).

Para P1, a Literatura é um Direito e Disputa de Sentido crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura de mundo, humanizando e “fazendo viver” (CANDIDO, 1995, p. 176). Ao abordar obras como *A Metamorfose*, ele busca fazer paralelos entre a

exploração do trabalho na obra e a vida dos próprios alunos. A leitura, para ele, é um processo em que o estudante precisa ser provocado para “enxergar além da superfície do texto e perceber suas múltiplas camadas” (ENTREVISTA-P1, 2025).

As Estratégias de Superação e a Reescrita da Prática Docente de P1 se baseiam na escuta e na adaptação, equilibrando o currículo com os desejos dos alunos. Seu “improviso cotidiano” (ENTREVISTA-P1, 2025) mistura autores como Kafka e Machado de Assis com elementos da cultura pop, mostrando que ele busca uma “leitura que [se assemelhe] bastante com aquilo que eles [os estudantes] consomem na internet” (ENTREVISTA-P1, 2025).

P2: O Ofício Docente Como Um Gesto de Criação





A entrada de P2 no magistério é marcada por contingências. Ela cresceu em uma cidade onde o único curso disponível era o de magistério, e em Porto Seguro, a única opção de faculdade era Letras. Embora ela se "realize também na profissão" (ENTREVISTA-P2, 2025), sua relação com a literatura é ambivalente, pois ela confessa que a disciplina “nunca foi o meu forte” (ENTREVISTA-P2, 2025). Essa lacuna formativa a impulsiona a buscar, em sua prática, um caminho próprio.

A professora enfrenta as limitações estruturais e as práticas pedagógicas de sua escola com um certo distanciamento, que o observador anota como "distante, seca, quase apática" (DIÁRIO DE CAMPO, 2025). Em uma aula observada, ela usa uma pintura de Renoir e um conto para que os alunos façam uma "descrição poética das imagens" (DIÁRIO DE CAMPO, 2025), tentando reconectá-los com a linguagem sensível, mas sem um vocabulário técnico da estética literária. O pesquisador observa que esse gesto de tentar provocar uma leitura mais estética aparece, mas “não se sustenta plenamente, talvez por falta de repertório mais seguro” (DIÁRIO DE CAMPO, 2025). Conforme aponta Oliveira (2013), o professor precisa, além de ser um leitor, compreender o ponto de vista de seus estudantes, o que pode ser fruto de sua própria experiência estética advinda da leitura literária.

A sua concepção de literatura como direito e disputa de sentido se expressa na sua busca em fazer com que os alunos encontrem prazer na leitura, tal como ela mesma cultivou na adolescência. Ela observa que as discussões chegam a “emocionar os alunos, mostrando o potencial da literatura para tocar e provocar reflexão” (ENTREVISTA-P2, 2025). O maior prazer que ela tem na profissão é “ver o crescimento dos alunos, sabe? Ver que eles progrediram, que deu certo. Que você contribuiu pro crescimento deles” (ENTREVISTA-P2, 2025).

As Estratégias de Superação e a Reescrita da Prática Docente de P2 se baseiam nesses "pequenos gestos de criação que insistem em acontecer" (DIÁRIO DE CAMPO, 2025). Mesmo com suas inseguranças, ela leva o conto e propõe uma atividade criativa para manter o ensino da literatura vivo, demonstrando que a docência se tornou um caminho legítimo de realização, mesmo tendo começado por força das circunstâncias.

P3: Literatura, Afeto e a Rejeição do Currículo





A trajetória de P3 é marcada pela recusa dos modelos prontos, uma postura que se manifesta desde a sua formação docente, que ela constrói com a vida e com os alunos. Ela afirma: “a primeira coisa que eu vou te contar é que eu não queria letras. Eu queria fazer matemática” (ENTREVISTA-P3, 2025). Essa trajetória se traduz em uma prática pedagógica que é um gesto de subverter a autoridade do cânone e do currículo formal. Ela afirma com veemência: “P*** pro currículo! Eu vou perguntar pro meu aluno” (ENTREVISTA-P3, 2025 - *ipsis litteris*).

Para P3, a Literatura é um direito e disputa de sentido. Ela usa a literatura para falar de direitos humanos, de autores como o rapper Mano Brown, e de sua própria vida. A literatura, para ela, é poder, “disputa de sentido, disputa de espaço e disputa de pertencimento” (ENTREVISTA-P3, 2025). Essa noção se alinha à perspectiva de Eagleton (1982), que afirma que os juízos de valor sobre a literatura “têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças [e se referem, em última análise aos] pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros” (EAGLETON, 1982, p. 17).

Ao lutar por uma educação de qualidade para seus alunos, P3 articula a estética e a política, defendendo a literatura como um direito humano que “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 176).

Por isso, sua prática se configura como uma reescrita da prática docente e estratégia de superação. Ela transformou a sala de aula em uma roda de conversa e, ao invés de confrontar a crença de um aluno indígena sobre lobisomens, ela propôs uma troca: “você me ensina sobre lobisomens, e eu te ensino a contar histórias de terror” (ENTREVISTA-P3, 2025). A sua superação das limitações estruturais da escola e da academia, que a afastou do ensino de Língua Portuguesa por “não ter cara de professora de português” (ENTREVISTA-P3, 2025), veio com um desafio ousado ao diretor: “se a nota dos alunos não for alta no ENEM, você pode pegar minha carga horária” (ENTREVISTA-P3, 2025). A menor nota de seus estudantes na redação do ENEM foi 800, provando a eficácia de sua metodologia, que articula estética e política sem separar subjetividade de didática.

P4: Da Solidão da Graduação ao Malabarismo da Sala de Aula





A escolha de P4 pela UFSB foi pragmática, baseada na proximidade. Ela descreve sua experiência na Formação Geral² como um “choque, né?” (ENTREVISTA-P4, 2025) e a sua percepção de uma “experiência muito solitária” (ENTREVISTA-P4, 2025) na turma do curso de Linguagens, onde “só eu queria estar ali”, evidencia como a ausência de um engajamento coletivo impacta a sua formação docente e a sua “produção de trabalhos e pesquisas” (ENTREVISTA-P4, 2025).

P4 enfrenta limitações estruturais e as práticas pedagógicas que a obrigam a um “malabarismo” para atrair a atenção dos alunos (ENTREVISTA-P4, 2025). Ela aponta que a política de “não-uso de celulares” (ENTREVISTA-P4, 2025) na escola, mesmo para fins pedagógicos, é uma limitação que se soma à ausência de uma biblioteca. Essa precariedade material impede a “viagem” que ela tanto valoriza na literatura. A leitura por prazer é

frequentemente substituída pela obrigação de preparar aulas, levando-a a usar resumos ou trechos de obras para ter respaldo. A escola, ao negar o uso de dispositivos digitais, que poderiam servir como ferramentas de acesso ao conhecimento e à cultura, acaba por reforçar a “violência simbólica” (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p. 18) ao desconsiderar o capital cultural que os alunos já possuem, enquanto não oferece um substituto físico como a biblioteca.

Nesse contexto, as estratégias de superação e a reescrita da prática docente de P4 se manifestam na sua adaptação para a escolha de obras mais curtas, como contos e crônicas. Ela considera uma “bênção” (ENTREVISTA-P4, 2025) se os alunos leem pelo menos um livro, o que revela os significados que ela atribui a pequenos avanços frente a grandes obstáculos. Sua busca por formação continuada, mesmo diante das dificuldades institucionais, reforça que o seu compromisso com a docência é uma atitude individual que se projeta na coletividade da sala de aula. Esse ato de resistência e a luta diária de P4 demonstram a sua busca por um ensino mais humanizado, em um contexto que torna essa formação um desafio constante.

A concepção da professora de que a literatura proporciona uma “viagem” e “abre a mente” se alinha com a perspectiva de Jean Chateau (1982), que destaca a importância do jogo e da imaginação na formação humana. O jogo, para ele, “é uma necessidade que permite a criança de se libertar do real, para melhor se vincular a ele” (CHATEAU, 1982, p. 195). A

² A Formação Geral, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), corresponde ao primeiro ciclo dos cursos de graduação, estruturado em Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI), com o objetivo de oferecer uma base ampla de conhecimentos em artes, humanidades, ciências e tecnologias, antes da escolha de uma formação profissional específica.





prática de P4, ao buscar ativamente que os alunos se envolvam na leitura, mesmo com resumos, demonstra a tentativa de criar um espaço para essa "liberdade" e "viagem" imaginativa, um gesto de resistência em um sistema que muitas vezes sufoca a dimensão lúdica e subjetiva da literatura.

P5: A Contradição Entre a Performance e a Prática

A trajetória de P5 se inicia em um "colégio de irmãs" (ENTREVISTA-P5, 2025) em Porto Alegre, onde sua paixão por práticas pedagógicas lúdicas e performáticas já se manifestava. A sua chegada na sala de aula é marcada pela “performance da autoridade

docente” (DIÁRIO DE CAMPO, 2025) ao anunciar o pesquisador: “Temos uma visita hoje. Comportem-se!”.

Em uma aula observada, a professora opta pela exibição do filme Macunaíma em detrimento à leitura da obra, reforçando um esvaziamento da proposta pedagógica que prioriza o cumprimento de uma formalidade. A observação de sua aula, que prioriza a cópia de gabaritos e o visto do conteúdo, revela uma abordagem que se alinha à teoria de Bourdieu e Passeron (1982), que afirmam que a escola, por meio do trabalho pedagógico, "exerce uma violência simbólica que reproduz as desigualdades sociais e culturais" (BOURDIEU E PASSERON, 1982, p. 18).

Essa prática, que valoriza a transcrição mecânica em detrimento do debate e da compreensão, reproduz um "modelo de sucesso" que resulta na ausência de engajamento dos alunos, já que o modelo valorizado pela professora não dialoga com o capital cultural dos estudantes. O seu entendimento da literatura como direito e disputa de sentido se mostra ambíguo. A sua tentativa de discutir o modernismo a partir do filme de Macunaíma é recebida com silêncio, demonstrando uma desconexão entre o conhecimento que ela esperava e a realidade dos alunos. Além disso, a sua reação inicial à Lei 11.645/08, que dispõe sobre o ensino de cultura e literaturas africana e indígena, é marcada por estranhamento (“Lei do quê?”) e desinformação (“Que foi aprovada recentemente?”), apesar de a lei ser de 2008. Esse lapso temporal aponta para uma falha sistêmica no suporte institucional, uma vez que a escola não oferece "nenhum curso de atualização" ou "suporte" para a aplicação efetiva da legislação (ENTREVISTA-P5, 2025).





Essa situação se alinha com o pensamento de Michel de Certeau, que analisa como a escrita ocidental se constrói através de uma "colonização do corpo pelo discurso do poder [utilizando] o Novo Mundo como uma página em branco (selvagem) para nela escrever o querer ocidental" (CERTEAU, 1982, p. 5). A narrativa de P5 demonstra, na prática, o reflexo dessa "escrita conquistadora", que ainda marginaliza o espaço do outro. As Estratégias de Superação e a Reescrita da Prática Docente de P5 se baseiam em sua paixão e em sua

autoimagem de "entusiasmo e investimento afetivo" (DIÁRIO DE CAMPO, 2025) pela literatura. A sua abordagem, embora rígida, se configura como uma estratégia para gerir a sala de aula e cumprir a tarefa de "passar a matéria", mesmo que isso não resulte em um engajamento profundo dos estudantes. A sua luta individual para abordar a lei em sua prática se dá em meio a lacunas de formação, recursos e um respaldo institucional efetivo. Ela reconhece a lei, mas afirma que sua implementação se dá em ilhas de significado, e confessa "nunca li nenhum trabalho Pataxó" (ENTREVISTA-P5, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do ensino de literatura no extremo sul da Bahia evidencia não apenas a criatividade dos professores, mas também as barreiras estruturais que limitam seu alcance. A trajetória de autoformação, destacada por Oliveira (2013), entra em conflito com as condições objetivas do trabalho docente, frequentemente marcadas pela lógica reprodutiva descrita por Bourdieu e Passeron (1982). A defesa da literatura como direito humano (CANDIDO, 1995) se fragiliza diante das imposições curriculares e da ausência de políticas públicas consistentes, que mantêm a escola como espaço de reprodução mais do que de emancipação.

Ainda que práticas de resistência se manifestem — como formas de negociar com a "escrita conquistadora" (CERTEAU, 1982, p. 203) e de problematizar o cânone (EAGLETON, 1983) —, elas aparecem de modo fragmentado, sem consolidar um horizonte transformador. Nesse sentido, confirma-se a tensão entre desejo e possibilidade, na qual a luta por uma prática literária mais significativa convive com o risco de frustração e esvaziamento. A cartografia delineada por esta pesquisa, portanto, não revela um percurso linear de superação, mas um território marcado por contradições, precariedades e resistências





intermitentes, que expõe tanto as fissuras do sistema quanto a persistência de alguns docentes que insistem em manter a literatura viva no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, PIERRE; PASSERON, JEAN-CLAUDE. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CANDIDO, ANTONIO. **Direito à literatura**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

MICHEL DE. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

EAGLETON, TERRY. **Literary Theory: An Introduction**. Oxford: Blackwell Publishers, 1983.

JOUE, VINCENT. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KAUFMANN, WALTER. **L'Entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

OLIVEIRA, GABRIELA RODELLA. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

P1. Transcrição de Entrevista. [Porto Seguro, BA], 2025. (Entrevista concedida à pesquisa "O Ensino de Literatura no Extremo Sul Baiano").

P2. Transcrição de Entrevista. [Porto Seguro, BA], 2025. (Entrevista concedida à pesquisa "O Ensino de Literatura no Extremo Sul Baiano").

P3. Transcrição de Entrevista. [Porto Seguro, BA], 2025. (Entrevista concedida à pesquisa "O Ensino de Literatura no Extremo Sul Baiano").

P4. Transcrição de Entrevista. [Porto Seguro, BA], 2025. (Entrevista concedida à pesquisa "O Ensino de Literatura no Extremo Sul Baiano").

P5. Transcrição de Entrevista. [Eunápolis, BA], 2025. (Entrevista concedida à pesquisa "O Ensino de Literatura no Extremo Sul Baiano").





PESQUISADOR. Diário de Campo. [Porto Seguro, BA], 2025. (Registros de pesquisa sobre o ensino de literatura no Extremo Sul Baiano).

