



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA CURRICULAR
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

HILDENIA ONIAS DE SOUSA

JOÃO PESSOA-PB

2023

HILDENIA ONIAS DE SOUSA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA CURRICULAR
PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como requisito institucional para a obtenção do título de Doutora em Letras, na área de concentração Literatura, Teoria e Crítica e Linha de pesquisa Leituras Literárias.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Daniela Maria Segabinazi

JOÃO PESSOA-PB
2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S7251 Sousa, Hildenia Onias de.

Letramento literário na escola : uma proposta
curricular para os anos finais do ensino fundamental /
Hildenia Onias de Sousa. - João Pessoa, 2023.
198 f. : il.

Orientação: Daniela Maria Segabinazi.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA/PPGL.

1. Ensino da literatura. 2. Letramento literário. 3.
Proposta curricular - Ensino fundamental. I.
Segabinazi, Daniela Maria. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82(043)



ATA DE DEFESA DE TESE DO(A) ALUNO(A)

HILDENIA ONIAS DE SOUSA

Aos trinta e um dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e três, às catorze horas, realizou-se, por videoconferência, a sessão pública de defesa de Tese intitulada: “**LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, apresentada pelo(a) aluno(a) Hildenia Onias de Souza, que concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de DOUTORA EM LETRAS, área de Concentração em Literatura, Teoria e Crítica, segundo encaminhamento do Prof. Dr. Marco Valerio Classe Colonnelli, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB e segundo os registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação da Pós-Graduação. O(A) professor(a) Doutor(a) Daniela Maria Segabinazi (PPGL/UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os Professores Doutores, Rildo José Cosson Mota (PPGL/UFPB), Marinês Andrea Kunz (PPGL/UFPB), Ana Paula Franco Nobile Brandileone (UENP) e João Paulo da Silva Fernandes (UNIVASF). Dando início aos trabalhos, o(a) Senhor(a) Presidente convidou os membros da Banca Examinadora para comporem a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(a) doutorando(a) para apresentar uma síntese de sua tese, após o que foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição, os examinadores deram o parecer final, ao qual foi atribuído o seguinte conceito: Aprovada. Proclamados os resultados pela presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, eu, Daniela Maria Segabinazi (Secretária *ad hoc*), lavrei a presente ata que assino juntamente com os membros da Banca Examinadora.

João Pessoa, 31 de maio de 2023.

Parecer:

A banca destaca a importância do tema e da discussão proposta na tese e sugere que no último capítulo realize uma revisão da organização dos tópicos para sistematizar a proposta curricular.

Prof.^a Dr.^a Daniela Maria Segabinazi
(Presidente da Banca)

MARINÊS ANDREA KUNZ
Data: 05/06/2023 10:32:14-0000
Verifique em <https://validar.dig.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marinês Andrea Kunz
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Franco Nobile Brandileone
(Examinadora)

Prof. Dr. João Paulo da Silva Fernandes
(Examinador)

Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota
(Examinador)

Hildenia Onias de Souza
(Doutoranda)

Aos meus pais, meus amores: Hildo Onias de Sousa e Maria das
Graças Araujo Sousa. Admiráveis pelo exemplo, pela dedicação, pela
renúncia e pela doação por nossa família.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me soerguer e suscitar em mim a esperança e o desejo de aprender sempre para servir melhor.

Aos meus irmãos: Hildevaldo, Hildo Júnior, Hildinéa, Hildemy e Thaysa, meus amigos, com quem posso contar sempre. Vocês dão os melhores significados à minha vida.

Às minhas sobrinhas: Maria Clara, Nathália e Gabriella, pela alegria que me proporcionam, pelo carinho e respeito a mim demonstrado e por se tornarem exemplos de leitoras de literatura, vivenciadoras de experiências literárias.

Ao meu sobrinho João Vítor, por ser sempre solícito aos meus pedidos, pelo carinho, pela companhia, por tanto e por tudo.

À minha orientadora, Professora Doutora Daniela Maria Segabinazi, pela orientação, pela partilha de conhecimentos, de exemplo de seriedade, de organização, de método, de disciplina e pela postura, sempre acolhedora, com os professores da educação básica. Sou grata por me permitir ser voz de professor da educação básica no espaço acadêmico.

Ao Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF), por me proporcionar muitos momentos de aprendizagem.

Ao Professor Rildo Cosson, pela solicitude com que sempre me atendeu em minhas dúvidas, pelos valiosos presentes de livros, pelo exemplo de democratização do saber e por participar da banca de qualificação desta pesquisa e de defesa da tese.

À professora Ana Paula Franco Nobile Brandileone, por aceitar prontamente participar da banca de qualificação deste trabalho, pelas contribuições somadas a partir da sua leitura e por se fazer presente na defesa da tese.

Ao professor João Paulo Fernandes por aceitar fazer parte da banca de defesa e pelas contribuições para a pesquisa.

À professora Marinês Kunz, pelo aceite na participação da banca de defesa e pelas contribuições acrescentadas à pesquisa.

Aos professores com quem cursei disciplinas que formalizaram os créditos exigidos para a primeira etapa do curso de doutorado e muito contribuíram para alargar meus horizontes sobre os estudos literários: Luciana Calado, Aldinida Medeiros, Daniela Segabinazi, Renata Junqueira, Rildo Cosson, Luiz Antonio Mousinho, Ana Cristina Marinho, Fabiana Ferreira da Costa, Carmen Sevilla e Arturo Gouveia.

Às Escolas Zumbi dos Palmares e Cônego Mathias Freire, onde exerço minha docência, por serem um campo contínuo para a reflexão da minha prática pedagógica.

Aos meus alunos de todos os tempos da minha docência e de todos os níveis pelos quais passei. Sou grata por terem me permitido, a partir de suas demandas, pensar minha docência sempre como um ponto de partida para revisão de minha prática e de amadurecimento humano.

À Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação da Secretaria de Educação do município de João Pessoa-PB por me permitir o acesso aos documentos de que necessitei.

À Raquel Silva, pelas leituras e revisão linguística e de ABNT.

A João Henrique Borba Vilar, meu ex-aluno, hoje professor de Língua Portuguesa. Sou grata pela cooperação, pela valiosa ajuda quando mais precisei.

A todos os meus colegas que cursaram disciplinas comigo, desde o mestrado, durante o percurso em que estive na UFPB como aluna especial e no decorrer do doutorado.

Ao professor Severino Rodrigues, pelas indicações de livros de literatura juvenil.

A todos e a todas que de alguma forma, direta ou indiretamente, ajudaram-me a concretizar o sonho de fazer um doutorado.

Muito obrigada!

Se a literatura é uma linguagem que se configura como um repertório e seu valor reside na experiência de sua multiplicidade, quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem maior será o conhecimento do repertório e mais consciente e consolidada será a experiência literária do texto literário.

Rildo Cosson

SOUSA, Hildenia Onias de. *Letramento literário na escola: uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa-PB, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e procedimentos bibliográficos objetivou a elaboração de uma proposta curricular para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental, com foco no letramento literário. Para tanto, o percurso traçado é composto por: uma revisão bibliográfica sobre ensino da literatura, compreendida no decênio 2011-2020; uma leitura da BNCC, como documento orientador dos currículos escolares; assim como uma abordagem sobre currículo e literatura. O aporte teórico sobre letramento literário baseia-se na acepção brasileira tomada nos estudos de Paulino (2004; 2005; 2010) e Cosson (2006; 2020; 2021; 2022). No que tange às concepções sobre currículo, buscou-se autores como Sacristán (2013), Saviani (2016), Santomé (2013), além de outros. Para as concepções teóricas sobre literatura, recorreu-se a Candido (1972; 2004), Culler (1999), Eagleton (2003), Aguiar e Silva (2007), Compagnon (2014) e Jouve (2010; 2019) a fim de se discorrer sobre as tentativas de conceituação e se chegar à concepção adotada pelo letramento literário. Cumprindo esse percurso, procedeu-se à elaboração da proposta curricular que consistiu na organização de etapas que privilegiam a construção do perfil de leitores, a organização das comunidades de leitores, as práticas de leitura, as estratégias de mediação, formação de uma estante literária e mobilização de conhecimentos. Dessa forma, entendendo-se que a escola deve praticar a justiça curricular (SANTOMÉ, 2013), o letramento literário é uma alternativa para contribuir para que isso aconteça, através da organização de tempos-espacos para a leitura, de bibliotecas que disponham de um bom acervo literário, que permita o manuseio de textos e de atividades contínuas, planejadas e sistematizadas para serem desenvolvidas dentro e fora da escola, respeitando-se as especificidades da comunidade de leitores. Nessa direção, espera-se que a escola contribua para alargar a noção de literatura para além dos textos escritos e legitimados como literários, trazendo outros textos, seja da tradição oral, da Internet, do cinema, dos meios de comunicação de massa, a fim de que o aluno compreenda que a literatura participa desses textos e eles, por sua vez, também participam da literatura. Nessa perspectiva, a presente pesquisa traz contribuições no sentido de oferecer uma análise crítica do material coletado sobre o ensino da literatura, reflexões sobre currículo, assim como uma proposta curricular para o ensino da literatura com foco no letramento literário, com a possibilidade de contribuir para a inserção do diverso no currículo escolar.

Palavras-chave: Ensino da Literatura. Letramento Literário. Proposta Curricular.

SOUSA, Hildenia Onias de. *Letramento literário na escola: uma proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa-PB, 2023.

ABSTRACT

This research with a qualitative approach and bibliographic procedures aimed at the elaboration of a curricular proposal for teaching literature in the final years of elementary school, focusing on literary literacy. To this end, the route outlined consists of a bibliographic review on the teaching of literature through the years of 2011-2020, a reading of the BNCC as a guiding document for school curricula, as well as an approach on curriculum and literature. The theoretical contribution on literary literacy is based on the Brazilian meaning taken in the studies of Paulino (2004; 2005; 2010) and Cosson (2006; 2020; 2021; 2022). Regarding the concepts of curriculum, authors such as Sacristán (2013), Saviani (2016), Santomé (2013), and others were sought. For theoretical conceptions about literature, Candido (1972; 2004), Culler (1999), Eagleton (2003), Aguiar e Silva (2007), Compagnon (2014) and Jouve (2010; 2019) were used to discuss the conceptualization attempts and reach the conception adopted by literary literacy. Following this route, the curricular proposal was elaborated consisting of the organization of stages that favor the construction of the readers' profile, the organization of the readers' communities, the reading practices, the mediation strategies, the formation of a literary shelf and mobilization of knowledge. Thus, understanding that the school must practice curricular justice (SANTOMÉ, 2013), literary literacy is an alternative to contribute for this to happen through the organization of times-spaces for reading, of libraries that have a good literary collection which allows the handling of texts and continuous activities that are planned and systematized to be developed inside and outside the school, respecting the specificities of the community of readers. In this sense, it is expected that the school will contribute to broaden the notion of literature beyond the texts written and legitimized as literary, bringing other texts, whether from the oral tradition, the Internet, cinema, the mass media, with the aim of the student to understand that literature participates in these texts and they also participate in literature. From this perspective, this research brings contributions in the sense of offering a critical analysis of the material collected on the teaching of literature, reflections on the curriculum, as well as a curricular proposal for teaching literature with a focus on literary literacy, with the possibility of contributing to the inclusion of diversity in the school curriculum.

Keywords: Teaching of Literature. Literary Literacy. Curriculum Proposal.

LISTA DE SIGLAS

ABRALIC – Associação Brasileira de Literatura Comparada

ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC – Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE/UFGM – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Universidade Federal de Minas Gerais

CEPES – Centros Paraibanos de Educação Solidária

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

GT – Grupo de Trabalho

IFPE – Instituto Federal de Pernambuco

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

MPT – Ministério Público do Trabalho

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PP – Projeto Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – SP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses do biênio 2011-2012	32
Quadro 2 – Teses do ano 2013	35
Quadro 3 – Teses do biênio 2014-2015	38
Quadro 4 – Teses do triênio 2016-2018	41
Quadro 5 – Teses do ano 2019	44
Quadro 6 – Teses do ano 2020	47
Quadro 7 – Autores de livro	50
Quadro 8 – Organizadores/autores e obras	53
Quadro 9 – Mais de organizadores/autores e obras	55
Quadro 10 – Paradigmas do letramento literário (Conceitos)	144
Quadro 11 – Paradigmas do letramento literário (Organização)	145
Quadro 12 – Paradigmas do letramento literário (O cotidiano do ensino da literatura)	145
Quadro 13 – Perfil de leitor – atividades sugeridas	149
Quadro 14 – Comunidade de leitores ou comunidades literárias	149
Quadro 15 – Sugestão de estratégias para leitura literária	152
Quadro 16 – Estratégias de mediação de leitura	157
Quadro 17 – Estante literária – Lista de livros	160
Quadro 18 – Estante literária – Lista de filmes	162
Quadro 19 – Estante literária – Lista de séries	162
Quadro 20 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 6º ano	168
Quadro 21 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 7º ano	170
Quadro 22 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 8º ano	172
Quadro 23 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 9º ano	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matriz de referência curricular - 2021/2022	123
Figura 2 – Arte gráfica para enfatizar a ligação do plano de aula à BNCC	126
Figura 3 – Captura de tela do diário de classe no sistema Educasim	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 À GUISA DE UMA FORTUNA CRÍTICA SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NA DÉCADA 2011-2020	19
1.1 As pesquisas sobre o ensino da literatura no Brasil: a perspectiva da educação literária e do letramento literário	20
1.2 Sobre as teses produzidas e livros publicados na década 2011-2020	30
1.3 A propósito de um remate	57
2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O DE ENSINO DA LITERATURA	60
2.1 A BNCC na perspectiva de alguns estudos	61
2.2 Os textos introdutórios da Base e as competências em discussão	64
2.3 O componente curricular Língua Portuguesa e o segmento da Literatura	82
3 LITERATURA, CURRÍCULO E ENSINO: PRESSUPOSTOS PARA A UMA PROPOSTA CURRICULAR	100
3.1 O que dizem alguns autores sobre o conceito de literatura	100
3.2 Currículo: o contexto escolar e a relação com a literatura	105
3.3 Uma parada nos documentos curriculares do município de João Pessoa-PB	116
4 SOBRE A PESQUISA E A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES	129
4.1 Caracterização da pesquisa: abordagem, objetivos e procedimentos	130
4.2 Reflexões e desafios sobre o ensino de literatura: o papel do professor	134
4.3 Os pressupostos teórico-metodológicos do letramento literário de acepção brasileira e a proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	183
ANEXOS	195

INTRODUÇÃO

A educação básica brasileira ainda tem muitos desafios. A despeito do que já foi feito, ainda se tem muito para conquistar em termos de políticas públicas que diminuam as desigualdades sociais. Tais desigualdades acentuaram-se com a Pandemia causada pelo novo coronavírus, com a Covid-19. O ensino remoto nos anos letivos de 2020 e de 2021 deixou sérias lacunas, principalmente na educação básica. A educação escolar de crianças e jovens ficou marcada por esse acontecimento, que agravou a situação de aprendizagem, que já era desafiadora. Os prejuízos causados, portanto, só poderão ser sanados e/ou amenizados à força de políticas públicas que permitam ao aluno o acesso aos conhecimentos que não foram experienciados nesse período, o que exige sistematização e uma rede de apoio muito bem concatenada nas esferas federal, estadual e municipal. A história da educação do século XXI será marcada pelos danos da pandemia causada pela Covid-19.

Fazendo-se um breve percurso histórico dos últimos 26 anos, sabe-se que as políticas públicas da educação desde a vigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9.394/96) desenhou um novo cenário para a educação brasileira. Baseada na Constituição Federal de 1988, ela considera o ensino fundamental indispensável para a nação e reconhece a importância da educação escolar “para além do Ensino Fundamental”. Dessa forma, essa lei assegura a progressiva universalização do Ensino Médio, prevista pela Constituição Federal, garantindo sua obrigatoriedade e sua gratuidade (BRASIL, 2001).

Na esteira da LDB, outros documentos reforçaram as bases legais que têm sustentado a bandeira da oferta de uma educação que preconiza alcançar a todos, assegurando a gratuidade e a qualidade do ensino. Dentre esses documentos, realçamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Esta última terá um espaço de discussão na presente pesquisa.

A ideia de uma base comum está prevista na LDB 9.394/96. A BNCC, por sua vez, sistematiza os objetos de conhecimento que considera essenciais para os currículos da educação básica. No caso do ensino fundamental, traz atualizações advindas das propostas para o ensino fundamental de nove anos. Logo, a Base não é um documento que se distancia dos anteriores. Os desdobramentos discursivos em torno do seu conteúdo, ou seja, noções como áreas do conhecimento, componentes curriculares, competências, habilidades não são novidades da Base. O texto incorpora essas acepções como um conhecimento anterior. Dentre o que regula

para o ensino de língua portuguesa, por exemplo, os objetos de conhecimento previstos para o ensino da literatura aparecem diluídos no chamado campo artístico-literário, o que reverbera o espaço subliminar ocupado pela literatura nos documentos oficiais.

O ensino da literatura é um segmento do ensino da língua. Entretanto, é possível que se dê um tratamento mais adequado ao trabalho com o texto literário e com as experiências literárias. Nessa direção, o ensino da literatura precisa de uma sistematização que ajude o professor a alinhar as particularidades da experiência literária, do contato com a literatura nos anos finais do ensino fundamental. Pensando nessa sistematização, ocorreu-nos a oportunidade de fazermos a presente pesquisa, uma vez que enquanto professora dos anos finais do ensino fundamental, poderíamos contribuir para o campo do ensino da literatura no âmbito da escola. Dada as conveniências de sua execução em período pandêmico, optamos por uma pesquisa bibliográfica, composta pelo levantamento e análise de textos sobre o ensino da literatura, que incluiu livros publicados, textos publicados em revistas especializadas e teses sobre a temática referida. Assim sendo, a pesquisa justifica-se por trazer uma atualização das publicações sobre o ensino da literatura no Brasil, na medida em que utiliza dados dos últimos dez anos desses estudos; por estabelecer uma discussão sobre a BNCC (2018), anos finais do ensino fundamental; por formular discussões acerca das concepções de currículo e de literatura e por formalizar e discutir uma proposta curricular para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental, com vistas ao letramento literário. Assim, para a elaboração da proposta, consideramos as interseções dos estudos teóricos e metodológicos sobre o ensino da literatura, ao passo que ao pensar em currículo escolar, consideramos os anos de escolarização de modo que pudéssemos oferecer práticas de leitura e mobilização de conteúdos de forma a atender os anos escolares finais do ensino fundamental.

No decorrer da pesquisa, observamos que o atual contexto do ensino da literatura no Brasil alcançou um patamar privilegiado, o que se pode provar com o volume de pesquisas que se voltam para o tema, seja para discutir metodologias já sedimentadas, seja para propor outras, ou para reivindicar a importância do ensino da literatura na escola, ou ainda para incidir sobre a formação do professor, cuja prática pode em muito contribuir para a presença do texto literário no ambiente escolar, assim como para a efetivação da experiência literária pelos estudantes. Apesar de tudo isso, as dificuldades para se estabelecer um lugar para a literatura na educação básica ainda é um desafio.

Não é de agora que há uma preocupação com a relação literatura e ensino, nem a presente pesquisa tem a pretensão de trazer o tema como uma novidade. O que se pretende é fazer uma espécie de atualização do estado da arte, trazendo a BNCC (BRASIL, 2018) para o

bojo das discussões dos estudos sobre literatura e ensino no Brasil. Nessa acepção, justifica-se a elaboração de uma proposta curricular para nortear o trabalho com a literatura nos anos finais do ensino fundamental.

Parte-se do pressuposto de que o professor de língua portuguesa, que está atuando no ensino fundamental, tem uma formação para tal, além do mais, está orientado pelo Projeto Pedagógico (PP) da sua escola, assim como está amparado pelas orientações curriculares oficiais. Portanto, a contribuição que esta pesquisa pretende dar não desconsidera todos esses fatos. Entende-se que muitos trabalhos de pós-graduação, em nível de mestrado, principalmente nos mestrados profissionais, têm feito o caminho de apresentar uma proposta de trabalho aplicável em algum ano da educação básica. Tal caminho justifica os fins de um curso que se intenta a formar professores. Assim, mesmo que haja muitas propostas de leitura literária, resultantes desses trabalhos, não se pode dizer que se esgotaram as possibilidades de proposições, até pelo motivo de que cada pesquisa poder trazer uma abordagem, uma orientação teórica e metodológica e também porque nem sempre o professor da educação básica tem acesso a esse material ou, quando tem, talvez seja de forma pulverizada, o que pouco contribui para transformar a prática de ensino da literatura.

É interessante também levar em conta que a atividade do professor em sala de aula é um processo dinâmico, em constante transformação. A aula que se prepara hoje para uma determinada turma de nono ano, por exemplo, precisa ser adaptada quando se quer aplicar em outra turma do mesmo ano. Assim, as propostas, a nosso ver, se configuram como um espaço de discussão, pois não se trata de conceber esse trabalho, empenhado em muitas pesquisas, como um fim em si mesmo.

É possível pensar a escola nas suas peculiaridades, sabendo que não se resolve os problemas de ensino da literatura com uma pesquisa de mestrado ou de doutorado. Para apaziguar muitas vezes nossa ambição acadêmico-intelectual, basta olharmos para os mais de quarenta anos de pesquisa debruçados na preocupação com o ensino da literatura. Mudanças ocorreram, não há dúvida; porém, o ensino continua sendo um campo de desafios que nem de longe sinaliza o ideal. E isso é o que de certa forma nos mantém em campo e nos fornece material para que se continue pesquisando.

Muito mais que apontar um caminho, esta pesquisa incide nas possibilidades e nas discussões sobre o acontecimento da leitura literária na escola. Desta feita, prescindindo de um pretenso ritual de pesquisa, no qual se aponte uma metodologia de ensino, o nosso foco passa pela consideração à teoria, à reflexão sobre a prática, considerando também o trabalho com a

literatura em sala de aula como um constante movimento que se orienta a partir do leitor para quem se desenvolve um projeto de leitura.

Assim sendo, perguntamo-nos: como contribuir para que a escola seja um lugar em que se fomente e se pratique a leitura literária? Diante dessa pergunta, temos como hipóteses: um plano de trabalho planejado e definido para o ensino da literatura poderá ajudar a concretizar o lugar da literatura na escola; as secretarias municipais podem acolher em suas propostas curriculares as contribuições de pesquisas para o ensino da literatura e estabelecer uma parte de seu currículo para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental; o professor de Língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental teria a obrigação de dedicar parte da carga-horária à literatura, de forma mais efetiva, sem dar prioridade ao ensino de língua em detrimento ao de literatura ou vice-versa. Em um contexto de seis horas-aulas, poderiam ser destinadas três para o ensino da literatura. Pensando nessa perspectiva, traçamos como objetivo geral da pesquisa: apresentar uma proposta curricular para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental com foco no letramento literário. Enquanto objetivos específicos, propusemos: discorrer sobre a pesquisa em ensino de literatura no Brasil; fazer uma apreciação crítica sobre a BNCC no tocante ao ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental; discutir concepções sobre currículo e literatura, marcando a concepção de literatura e de currículo assumidos na pesquisa; mostrar os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e o itinerário seguido; apresentar uma proposta curricular para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, tendo como pano de fundo a rede municipal de ensino de João Pessoa-PB, nosso *locus* de exercício profissional.

O texto desta tese foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, reflete-se sobre a produção no campo do ensino da literatura, durante a década 2011-2020, trazendo-se um levantamento das teses produzidas em programas de pós-graduação brasileiros e da publicação de livros acerca do tema. No segundo, é feita uma discussão sobre a BNCC, em que, dentre outras discussões, marca-se o lugar da literatura no documento, apresentando-se também estudos já realizados sobre a Base. No terceiro, apresenta-se e discute-se conceitos de literatura e de currículo, situando-se, desta feita as concepções assumidas neste trabalho. No quarto e último capítulo, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e a proposta curricular para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. Por último, nas considerações finais, são retomados os resultados do estudo para se chegar à elaboração da proposta e à sua possível exequibilidade, ao passo que são também feitas considerações acerca de ideias que já podem ser consideradas cristalizadas ao longo dos anos de estudos sobre o ensino da literatura.

Tudo o que escrevemos nesta pesquisa reflete o nosso lugar de leitora do texto literário, de professora que já teve um período considerável de atuação no ensino fundamental, médio e superior (em disciplinas de Literatura) e que hoje se encontra no exercício exclusivo dos anos finais do ensino fundamental, no município de João Pessoa-PB.

1 À GUISA DE UMA FORTUNA CRÍTICA SOBRE O ENSINO DA LITERATURA NA DÉCADA 2011-2020

Este capítulo traz um levantamento de estudos feitos na década 2011-2020 e de publicações a respeito do ensino da literatura. Decidimos chamá-lo de “fortuna crítica sobre o ensino da literatura” por considerarmos que aquilo que se tem publicado sobre essa temática é realmente uma fortuna e se constitui também como crítica, na medida em que são estudos acadêmicos com bases epistemológicas e teóricas bem definidas. A expressão *fortuna crítica* costuma ser vista na relação com os estudos em torno de uma obra, de um autor. Assim, fala-se de fortuna crítica de Augusto dos Anjos, de Guimarães Rosa, de Jorge Luís Borges para designar os estudos feitos sobre a obra desses autores. Entende-se que os estudos sobre o ensino da literatura constituam o status de crítica.

Para haver ensino da literatura na escola, pressupõe-se a presença de orientações conceituais, pois nenhum conteúdo preconizado para ser desenvolvido no ambiente escolar está destituído de teoria. A princípio, é interessante se atentar para a concepção de literatura que se toma ao ensinar literatura na escola, visto que não se tem um conceito cristalizado sobre termo, pois ao longo do tempo, o que entende por literatura pode sofrer modificações, assim como a própria noção de cultura literária também passa por modificações. Logo, a ideia de se conceber essa cultura como conjunto de dados, de obras quantificáveis e legitimadas, é contraposta pelo que Rouxel (2013, p. 19) chama de “cultura literária interiorizada, concebida como uma ‘biblioteca interior’ que integra obras conhecidas e reconhecidas com dados singulares, eventualmente virtuais ou imaginários”.

Quando um professor planeja uma aula de literatura, é possível detectar que noção ou noções de literatura ele tomou. Assim, pode-se preparar uma aula em que o foco seja o texto, o leitor, o contexto ou o autor, ou até algumas dessas categorias juntas. Todavia, quando se tem em mente um planejamento que vise à formação do leitor de literatura na escola, definir a concepção de literatura é de suma importância. Vale salientar que no capítulo 3, será feita uma discussão sobre concepções de literatura, assim como será esclarecida a concepção tomada para a realização da proposta curricular. O que se empreende nesta seção, é, portanto, um retrato das pesquisas realizadas no Brasil e de livros publicados na década em recorte.

1.1 As pesquisas sobre o ensino da literatura no Brasil: a perspectiva da educação literária e do letramento literário

Antes de abirmos as discussões desta subseção, é importante lembrar que Segabinazi (2011), em sua tese de doutorado, quando trata sobre o ensino da literatura no século XXI, já marcava as pesquisas e produções sobre essa temática, enfatizando, por exemplo, a obra *Invasão da Catedral*, de Lígia Chiappini Leite (1983), retratando o pioneirismo da autora no tocante às “preocupações com a didática e a teoria da literatura no ensino básico e superior do Brasil” (SEGABINAZI, 2011, p. 160). A obra de Leite (1983) é, portanto, um divisor de águas nas discussões sobre o ensino da literatura no Brasil. Daí por diante, foram se delineando outras pesquisas nesse campo, inicialmente de forma tímida, de modo que na atual conjuntura temos um cabedal de pesquisas sobre o tema e publicações em livros impressos, E-books, livros reeditados e livros organizados. Nessa esteira, a presente pesquisa procura atualizar tais publicações, elegendo como recorte a década supracitada. Embora esteja centrada na última década, esta pesquisa considera os importantes estudos que se realizaram desde os anos 1970. No livro *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*, Boberg e Stopa (2012) traçam um panorama das publicações sobre ensino de literatura no Brasil. Nesse texto, as autoras se reportam à obra *A leitura e o ensino de literatura no Brasil*, mas especificamente à edição de 1988 para pontuarem que foi no final dos anos 1970 que se começa a ter uma maior preocupação com a questão do ensino da literatura nas escolas brasileiras. Nessa direção, os anos 1980 e 1990 foram marcados por publicações muito importantes para o tema, que são destacadas pelas autoras. Entre as obras destacam:

Literatura/Ensino: uma problemática (1992), de Maria Thereza Fraga Rocco; *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate* (1983) e *Reinvenção da catedral* (2005), de Lígia Chiappini de Moraes Leite; *Ensino e literatura no 2º grau: problemas e perspectivas* (1985), de Letícia Malard; *Cadernos da ABL* (s.d.), organizado por Regina Zilberman; *A leitura e o ensino de literatura* (1988), de Regina Zilberman; *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus* (1998), de Tânia M. K. Rösing e *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura* (1989), de Alice Vieira (BOBERG; STOPA, 2012, p. 16).

Além desses livros, muitas outras publicações se somaram ao longo desse quase meio século de discussões. Temas como literatura infantil, literatura popular, ensino de língua e literatura tornaram-se recorrentes nas pesquisas, cujos enfoques retratavam a preocupação em

dar à leitura literária ou ao texto literário¹ um lugar que não fosse aquele do uso como pretexto para os estudos de gramática. Na esteira dos estudos nessas temáticas, destacam-se entre outros e outras, Lajolo (1982), Leite (1983), Lajolo e Zilberman (1984) entre outros autores e autoras. Nessa linha, ao longo dos anos subsequentes, cresceram as publicações científicas – artigos, dissertações, teses (em menor quantidade) – que discutem o ensino de literatura e/ou apresentam sugestões didático-metodológicas, relatos de experiências exitosas, que podem auxiliar o professor no manuseio com o texto literário em sala de aula. Nessa seara, também destacamos a importante atuação de grupos de pesquisa, país afora, que se volta para a defesa do ensino da literatura, seja na perspectiva de uma educação literária ou na vivência da experiência literária na escola como aprimoramento do letramento literário, ou para uma educação literária.

Muitos desses grupos discutem pressupostos teóricos e metodológicos situados na interface literatura e educação, assim como sugerem práticas de leitura literária que contemplem o acesso dos estudantes a textos de qualidade estética. Também é volumosa a incidência de publicações, grupos de trabalho (GT) em eventos de grande porte, a exemplo do GT Literatura e Ensino, vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Nessa perspectiva, desdobram-se variados trabalhos de grau, em diferentes níveis, feitos em universidades brasileiras.

Nos anais de 2017 do evento da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), o professor Benedito Antunes publicou um estudo introdutório, intitulado “Principais tendências do ensino de Literatura no Brasil: abordagem preliminar” (ANTUNES, 2017), no qual apresenta um levantamento de grupos de pesquisa no país, que estão diretamente ligados ao ensino de literatura ou à educação literária. Observa-se que a lista é extensa e contempla todas as regiões do país. No texto em questão, Antunes (2017, p. 1) ressalta o que ele chama de “verdadeira proliferação de iniciativas, acadêmicas ou não, destinadas a estudar e discutir questões relacionadas ao ensino de literatura”. Dessa forma, é notória a preocupação de muitos pesquisadores e professores com as práticas de leitura do texto literário na escola. Isso presume o estreitamento das relações entre escola e universidade e, por conseguinte, pressupõe valorização da prática docente do professor da educação básica, do ponto de vista do reconhecimento do seu trabalho, da valorização de suas práticas nos diferentes níveis em que se encontre o professor que forma professor e o professor formado, que forma os estudantes da educação básica.

¹ Quando nos referimos à leitura literária, estamos tratando da experiência literária, conforme postulam os estudos sobre letramento literário no Brasil representados por Paulino (2005) e Cosson (2020).

Antes de iniciarmos a elaboração do projeto para a seleção do doutorado, em 2018, cujo intuito era pesquisar sobre livro didático (LD), fizemos um levantamento a respeito dos trabalhos acadêmicos que traziam como temática o ensino da literatura e o LD. É importante ressaltar que quando falamos em ensino da literatura, não podemos prescindir da escola enquanto instituição que fomenta esse saber e também não podemos deixar de considerar o papel do LD. No supracitado levantamento, feito por nós na base de dados da CAPES, considerando as produções sobre livro didático e suas relações com o ensino da literatura entre 2007 a 2018, constatamos inicialmente que, em um total de 100 títulos (teses e dissertações), poucos trabalhos se voltam para a recepção de obras e para a apropriação dessas leituras por alunos e professores. Para a obtenção dos referidos dados, usamos descritores como: “livro didático”, “formação de professores”, “ensino de literatura e livro didático” e outras combinações desses descritores.

Dentre os trabalhos selecionados, mereceu destaque, por tratar de apropriações, a pesquisa de Mestrado de Héber Ferreira de Souza, intitulada “Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos” (2015). O estudo teve como campo uma escola de ensino médio, de Cariacica-ES e se propôs a ver como professores e estudantes se apropriavam do livro didático de Português, especialmente, no que se referia à literatura. À época, chamou-nos a atenção uma observação de Caixeta (2013) que dar conta de que os estudos sobre livro didático caminham quase sempre na direção de temas que incluem análises de representações de categorias sociais, tratamento metodológico, havendo, portanto, a necessidade de se realizar “pesquisas relativas aos processos de recepção de livros por parte dos agentes usuários /destinatários (professores e alunos) a fim de se entender a avaliação e o uso que estes agentes sociais fazem deste material”(SILVA, 2013, p. 12). Por essa razão, destacamos a pertinência do trabalho de Souza (2015).

Em outras perspectivas de abordagem, existe um número volumoso de pesquisas que tomam o LD de Português, por exemplo, como objeto de estudo, tanto nas áreas de Linguística e de Literatura, como em Educação. É interessante destacar que esses dados também nos apontaram que muitos autores são professores que estão na ativa, o que revela que, ao contrário do que se possa pensar em relação aos usos indevidos do LD, esses indícios revelam a preocupação desses educadores com a prática do ensino da literatura nas escolas de educação básica. O número de trabalhos que abordam essa temática cai substancialmente quando o nível da pesquisa é de doutorado. Não sabemos se isso pode ser atribuído ao fato de que os professores pesquisadores não continuam suas pesquisas, após o término do mestrado, ou optam por outra linha diferente do ensino. Reiteramos que ensino da literatura e livro didático deve

ser considerado em qualquer pesquisa que esteja no âmbito da literatura e ensino, por isso consideramos importante trazer esses dados para o presente trabalho.

A prática docente é perpassada pelo LD, por isso ser tão importante considerar que este recurso pode, ou não, ser um entrave quando se pretende desenvolver práticas de leitura literária que visem à formação do leitor de literatura na escola. Sabemos que a leitura literária na escola passa pela instância de escolarização, que é o livro didático, como bem discute Soares (*In: EVANGELISTA et al. 2003*).

No contexto atual, podemos dizer que a prática de leitura do texto literário, no contexto escolar, tem a BNCC como o documento oficial de referência. Convém, nesse sentido, analisarmos esse documento, sabendo que ele trouxe algumas inovações no trato com a literatura e seu ensino, principalmente se considerarmos os anos finais do ensino fundamental, já que o ensino de literatura nesse nível, em documentos anteriores, aparecia diluído na disciplina Língua Portuguesa, sem uma orientação mais direcionada ao trabalho com a literatura.

A leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, que ganhou um espaço específico no texto da BNCC (BRASIL, 2018) através do campo artístico-literário, levantou também questionamentos da parte de professores e de pesquisadores preocupados com a prática dessa leitura na escola. Nessa perspectiva, é oportuno questionar se o documento atende aos interesses dos professores no que diz respeito ao trabalho com a literatura.

Nas subseções seguintes, mostraremos alguns trabalhos sobre o ensino de literatura, tanto em teses de doutoramento, como em livros publicados, como forma de atualizarmos a fortuna crítica sobre ensino de literatura, na década 2011-2020. Apresentaremos uma amostra das teses e dos livros publicados, ao longo da década supracitada, de modo a analisar a relação dos dados com o contexto de ensino da literatura, com foco na educação básica.

As motivações desses trabalhos estão ligadas de alguma forma à permanência insistente de profissionais da educação, professores universitários, alunos de Letras e de Pedagogia, grupos de pesquisa relacionados ao tema, orientadores que investem esforços e trabalho intelectual para manter a discussão do ensino dentro dos ambientes acadêmicos. As informações sobre a publicação de livros na forma impressa e *on-line* foram obtidas por meio de buscas com os mesmos descritores que usamos para a coleta das teses, conforme já enumeramos na introdução desta pesquisa e também pela consulta a títulos já conhecidos e adquiridos pela pesquisadora.

Na esteira das pesquisas sobre literatura e ensino, a nossa inicial indagação incidia sobre a seguinte questão: Por que se têm tantas dissertações com essa temática e as teses ainda

são em um número bem mais restrito? Uma resposta pode residir no crescimento de programas de pós-graduações em Mestrados profissionais em todo o país, conforme já pontuamos. Nessa perspectiva, entendemos que identificar os caminhos percorridos por essas teses, assim como a recorrência das temáticas: ensino de literatura, letramento literário e educação literária - além do perfil dos seus autores e organizadores - nos livros publicados, nos forneceriam um quadro significativo a respeito da presença desses estudos na BNCC, além de sustentar teórica e metodologicamente a construção da proposta curricular a que se pretende oferecer neste trabalho.

É importante salientar que este capítulo em todas as suas subseções traz um recorte das temáticas nele elencadas, uma vez que o nosso propósito é fazer uma moldura a partir dos estudos sobre literatura e ensino ao longo da última década, entendendo que os elementos que materializam teoricamente a BNCC – especialmente o campo artístico literário- carregam intertextos de várias correntes de estudos literários. Analisando tudo isso, teremos condições de priorizar um caminho no qual será construída a Proposta curricular. Ou seja, o texto da BNCC, de alguma forma, reflete tais estudos e, por sua vez, uma proposta curricular de ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental deve estar alinhada aos pressupostos veiculados pelas últimas pesquisas e deve considerar o documento orientador dos currículos no ensino fundamental sem, contudo, ser engessado por ele.

Os estudos empenhados na abordagem sobre o ensino da literatura no Brasil têm demonstrado uma preocupação comum a respeito do que se entende por literatura, leitor e pelo entendimento de que uma educação literária, ou numa outra perspectiva – um letramento literário vai muito além do que a simples leitura do texto literário na escola. Cyana Leahy-Dios (2004) percebe a educação literária como um processo, no qual a leitura literária acontece em prol da formação do cidadão crítico. Nesse sentido, Teresa Colomer (2007, p. 31) afirma que

o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (COLOMER, 2007, p. 31).

O caráter formativo da literatura é consenso entre os estudiosos que se debruçam em analisar a presença da literatura na escola e o seu papel na formação dos sujeitos. É, portanto, a escola um lugar que deve oferecer ao aluno a convivência e a inserção no mundo dos livros e

mais precisamente no mundo da leitura literária. Educar alguém literariamente parece ter a ver com dar a esse alguém a chance de acesso aos bens culturais e simbólicos, permitindo-lhe que para além das leituras das obras, tenha um cabedal de conhecimentos críticos que afirmem sua presença reflexiva face ao complexo sistema de produção, circulação e legitimação da literatura. Nessa direção, Dalvi (2018) é enfática em dizer que

uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valorização e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo (DALVI, 2018, p. 5).

É pertinente o que a autora afirma a respeito de que educação literária precisa ir além da leitura das obras. O simples fato de se ler uma obra na escola, por exemplo, não garante nem mesmo aquilo que chamamos hoje de formação do leitor. Para tanto, é necessário entender que a educação literária não se restringe ao que acontece exclusivamente na escola. Quando se concebe a prática da leitura literária como um acontecimento isolado dentro da escola, que não mobilizam as teias que envolvem a construção do texto, a sua inserção no mercado editorial, as diversas manifestações do literário, realmente a concepção de literatura fica fadada ao reducionismo, e em quase nada vai contribuir para a formação do sujeito, para que esse sujeito tenha condições de ter um cabedal de conhecimentos que lhe favoreçam à sua inserção social, política, cultural e econômica. Assim, no âmbito do literário, a despeito da escola, estão outras manifestações que acontecem em outros espaços e de diversos modos, como músicas, filmes etc., que podem ser percebidas como literárias no efeito da sua recepção. Nessa acepção, a escola, é, pois, um lugar para se promover a educação literária, mas não está dissociada de outras práticas. Nessa acepção, Dalvi afirma que:

Minha defesa da educação literária confirma o lugar da escola, da disciplina escolar e do professor de Literatura, mas incorpora também outros espaços-tempos educativos e experiências, que acontecem em bibliotecas, salas e clubes de leitura, feiras, jornadas, lançamentos, palestras e mesas-redondas, teatros, óperas, slam's, saraus, debates, programas midiáticos, batalhas de repentistas e rappers, cineclubes (alguns dedicados a recriações cinematográficas de obras literárias) etc. (DALVI, 2018, p. 16).

Conforme podemos observar, a dimensão do que se configura como literatura tem uma abrangência que vai muito além da noção de obra literária tal como concebemos nos estudos historiográficos de literatura, nas teorias que privilegiam o texto literário como detentor da legitimação. Na perspectiva da educação literária, como concebe a autora mencionada, as ideias de ensino de literatura, formação de leitores, leitura literária são bastante reducionistas quando a questão é educar literariamente alguém. Desta feita, pode-se inferir que o uso dessas expressões não traduz a proposta da educação literária, embora passe por elas. Portanto, a noção de educação literária projeta-se a partir das próprias noções do que seja educação e do que seja literatura, o que nos leva a concluir que são sentidos muito amplos.

Trazendo para essa discussão a ideia de “formar leitores”, é oportuno destacar o questionamento de Rezende (*In*: DALVI, 2013). Quando discorre sobre a leitura enquanto uma prática escolar, a autora, entre afirmações e indagações expõe:

Um dos jargões mais frequentes na escola é o de “formar leitores”. Ora, mas que leitor? Leitor que não lê literatura, que tem contato com simulacros ou com chavões da história literária? Na perspectiva tradicional de formação de leitor, caberia ao ensino fundamental “despertar o gosto” e, ao ensino médio, um aprendizado sobre a execução das obras e sobre a história literária (REZENDE, *In*: DALVI, 2013, p. 109).

Seja como jargão ou como expressão que já se solidificou nos discursos escolares, e isso inclui os documentos oficiais, essa expressão apesar de muito usada e difundida não traz clareza para o exercício da prática docente, talvez pelo seu caráter de universalidade. Toda disciplina escolar estaria nessa perspectiva de formar leitor. No caso da disciplina Língua Portuguesa, a formação de leitor ainda seria muito generalizada. Daí, a pertinência do questionamento da professora Neide Rezende (2013). É necessário definir que leitor se quer formar. Se elegermos o leitor de literatura para essa suposta formação, é preciso saber que simulacros de leitura, historicização de períodos literários, fragmentos de obra não formam leitor literário. Afinal, um plano de leitura que esteja a serviço da formação do leitor de literatura deve priorizar, em primeiro lugar, o contato efetivo com o texto literário. Ademais, ainda que o texto literário seja trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, se os objetivos de leitura e a continuidade do projeto não forem privilegiados, o máximo que se pode conseguir é garantir a circulação do texto literário, e não a formação do leitor literário. É interessante se entender essa formação como um aspecto de algo maior que seria o que alguns estudiosos chamam de educação literária.

As contribuições das pesquisas contemporâneas que abordam a relação literatura e ensino ou literatura e educação têm apontado para avanços que merecem ser destacados. Rouxel (*apud* DALVI *et al.* 2013) discute o ensino de literatura, evidenciando avanços teóricos que modelam um novo quadro a ser observado. Nessa abordagem, ela mostra mudanças na concepção de literatura, de leitura literária e de cultura literária. Quanto aos desdobramentos da concepção de literatura, a pesquisadora ressalva que o paradigma atual traz mudanças expressivas: o conceito de literatura é mais extenso: ela é uma atividade prática, cujos interesses se deslocam para os processos de produção e de recepção, para os agentes do campo literário (escritor, edição, crítica, leitores, escola). A leitura literária muda de foco e se observam leitores reais, plurais e empíricos, em oposição ao leitor modelo. O texto, por sua vez, presume o engajamento do leitor.

Outra perspectiva de estudo que também defende a amplitude do fenômeno literário e a experiência literária, ou seja, o contato com a literatura de modo que o leitor se aproprie de tal experiência é o letramento literário. Em se tratando do termo “letramento”, numa acepção mais ligada à gênese do termo no Brasil, reportamo-nos aos estudos de Kleiman (1995), que o define “como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Nessa obra, a autora procura elencar significados para o termo letramento, sobretudo, ela define como objetivo da supracitada obra a familiarização de duas concepções de letramento, a saber: o “modelo autônomo de letramento” e o “modelo ideológico de letramento”; neste, as práticas de letramento são determinadas pelo contexto social; naquele, é considerado que há apenas uma forma de letramento (KLEIMAN, 1995 *apud*. STREET, 1984, p. 21).

Considerando a escola como a mais importante *agência de letramento*, a autora mencionada afirma que o letramento como prática social não é preocupação da escola, uma vez que esta se volta para o desenvolvimento de uma competência individual, como é o caso da aquisição de códigos alfabéticos e numéricos. Ainda que consideremos que a obra em discussão foi escrita há mais de vinte anos, e que ao longo desse período muitas reflexões foram feitas no campo do ensino e da aprendizagem e em relação ao papel da escola, ainda se constitui um desafio trabalhar com tudo o que se acha escolarizado.

Na esteira dos estudos sobre letramento no Brasil, destaca-se a obra *Letramento*: um tema em três gêneros (SOARES, 2006), obra inaugural da coleção Linguagem e Educação, do Centro de Alfabetização e Letramento (CEALE/UFMG), em parceria com a então editora Autêntica. Nessa obra, a autora conclui que definir letramento é controverso, pois é praticamente impossível defini-lo de forma que essa definição seja aceita sem restrições. Para

ela “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (SOARES, 2006, p. 81). Referindo-se a essa obra, Cosson (2006, p. 11) afirma que o letramento “Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente na alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. Aproveitando-nos do guarda-chuva que o pensamento de Soares abre para abrigar o letramento, inserimos agora a noção de letramento literário.

Para Cosson (2020), o termo foi cunhado no Brasil por Graça Paulino no final da década de 1990. Graça Paulino foi uma pesquisadora de estofo, que contribuiu no conjunto de sua obra para a sedimentação do conceito de letramento literário, que hoje circula nos meios acadêmicos brasileiros. Para dar visibilidade aos importantes escritos de Graça Paulino, Rosa (2011), a partir da ideia de Rildo Cosson, coleta os textos da autora como uma forma de, nas palavras da própria Graça Paulino “salvá-los do esquecimento” (PAULINO, 2010, p. 7). Dessa forma, Rosa (2011) faz um apanhado das obras da autora, no período de 1979 a 1999, e realça o importante papel de Paulino, através de seus escritos, na reflexão sobre a formação de professores e na dimensão social da leitura literária. Essa obra não é de fácil acesso. Tanto é que fizemos muitas buscas para encontrá-la na internet e encontramos apenas um exemplar para a venda no valor superior a 500 reais. Mantivemos contato com a professora Cristina Rosa, que nos disponibilizou um exemplar, o qual pudemos manusear nesta pesquisa, uma vez que era do nosso interesse buscar o conceito de letramento literário na fonte primária. Assim, Paulino (2010, p. 165) define letramento literário:

O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. A experiência estética, dentre as quais se inclui a leitura literária, está sendo mais valorizada agora, como modo de reumanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias (PAULINO, 2010, p. 165).²

É muito importante o relevo em que a autora põe a experiência estética, mais precisamente a leitura literária. Concordamos com a ideia de que essa experiência tenha adquirido um status de valorização frente à dureza, proporcionada pelos bens mercadológicos. Nessa linha de pensamento, defendemos que a leitura literária, enquanto uma experiência de significação e de apropriação para o sujeito leitor pode contribuir para a humanização desse

² No último capítulo, retomaremos o conceito de letramento literário. Desta feita, na apresentação formulada por Paulino e Cosson (2009).

sujeito e de suas relações sociais (muito a depender da forma como é mediado e do processo de recepção). No caso, a autora evoca uma reumanização, e o termo é bem propício, haja vista que em uma sociedade profundamente imersa no consumo e nos ideais de mercado, entendemos que o processo de humanização deve ser uma constante, um movimento que precisa adquirir força proporcional ou maior àquela que nos empurra para o enrijecimento, nas nossas relações humanas.

Pensando nas especificidades do ensino da literatura, considerando as instâncias de escolarização da leitura literária (SOARES, *In*: EVANGELISTA et al., 2003), observando os estudos sobre educação literária e suas contribuições, e posicionando-nos diante da teoria do letramento literário postuladas por Paulino (2004; 2005), Cosson (2006; 2014; 2020) e além de outros estudos desses autores e de pares que se debruçam sobre o letramento literário no Brasil, faremos um estudo que privilegie o trânsito dessas teorias nas práticas contemporâneas de leitura literária escolares, passando pela BNCC (2018), de modo que ao final se materialize uma proposta curricular que possa servir de orientação para os anos finais do ensino fundamental. Em se tratando da BNCC (2018), convém ressaltar que o documento considera as práticas de letramento como algo que precisa ser ampliado pela escola.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (BRASIL, 2018, p. 68).

A leitura literária como uma prática social, e como uma prática de letramento, está inscrita no documento em questão, desde a preconização das competências gerais, até as orientações do campo artístico-literário. A nosso ver, não seria forçar um alinhamento teórico dizer que o documento dilui algumas questões das quais se ocupam os estudos sobre literatura e ensino, ou sobre educação literária, ou letramento literário, não obstante a Base (2018) notadamente veicule com mais proeminência a ideia de formação de leitor e de fruição estética, centrada na leitura do texto literário. Entendemos que esses conceitos estão imbricados quando se promove tanto a chamada educação literária quanto quando se propõe um projeto de letramento literário. No âmbito da elaboração de uma proposta curricular, é pertinente mostrar um panorama das concepções atinentes à literatura e ao seu ensino, pois o nosso intuito é

aproveitar a riqueza do debate, vendo as contribuições dos pesquisadores que se ocupam com a relação literatura no espaço-tempo da escola.

1.2 Sobre as teses produzidas e livros publicados na década 2011-2020

No artigo *Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?* (DALVI e REZENDE, 2011) fazem um mapeamento das dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação de Educação e de Letras em universidades brasileiras no período acima especificado. As autoras concluem que

há um impulso para a mudança do ensino, com base em teorias voltadas para a recepção; persistem limitações na busca pela internet, pela aparente lentidão das instituições na inserção dos dados; o modo como os pesquisadores identificam suas pesquisas não leva em conta o suporte digital; *por fim, os resumos não são suficientemente precisos quanto aos conteúdos dos textos* (DALVI; REZENDE, 2011, p. 37, grifo nosso).

Corroboramos o que as autoras colocam no excerto acima em todos os pontos, de modo que: as bases teóricas com assento nas teorias da recepção estão muito presentes nas teses produzidas na década do nosso recorte; também percebemos essa aparente lentidão da inserção dos dados por meio das instituições; há necessidades de que os pesquisadores levem em conta a consulta de seus textos pelo meio digital, em que, por exemplo, os resumos deveriam conter no início do texto os dados bibliográficos do autor(a), para que não se perca muito tempo indo e voltando nas páginas antecedentes, em busca da identificação do autor; a questão da insuficiência de informações sobre o texto no resumo também foi constatada em nossa coleta de dados para este capítulo, em alguns resumos, que não constituem a maioria. Decerto, temos que considerar os objetivos de um gênero resumo em um trabalho científico, posto que não se presta aos detalhes, contudo, ele precisa dar conta do que é a pesquisa, de forma que o leitor tenha um retrato inicial, cujos detalhes vão se evidenciando no decorrer da leitura. As autoras destacam que existe um impulso para a mudança no ensino e isso é fato. Tais mudanças incidem nas práticas de leitura literária, uma vez que dão primazia ao leitor. Essa constatação é relevante porque sinaliza que os pesquisadores envolvidos corroboram a prática da leitura literária com foco nesse leitor, que na maioria das vezes, é o aluno da educação básica, o professor da educação básica, formado ou em formação. Ademais, se constata que o ensino da literatura apesar de *correr perigo*, está muito bem representado pela determinação de professoras e professores pesquisadores que empunham essa bandeira.

Os resultados das pesquisas de doutorado, por nós observados, apresentam constatações que vão desde a necessidade de se desenvolver a educação literária na escola, ou o letramento literário, à discussão das necessidades de revisão nos currículos dos cursos de formação de professores. Em linhas gerais, constatamos que o ensino da literatura é discutido de norte a sul do Brasil. Na última década, os estudos têm se intensificado e a temática antes muito mais concentrada nos mestrados profissionais e acadêmicos, geralmente marcados pelo interesse de professores da educação básica que fazem mestrado permeiam também as pesquisas de doutorado, conforme os dados que coletamos por meio das teses que aqui trazemos.

Vale lembrar que essas pesquisas estão ancoradas nos estudos de pesquisadoras como Graça Paulino, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, dentre outras e outros, cuja militância acadêmica alcança décadas. Com isso queremos dizer que temos em mente que todas essas teses têm uma base de estudos retrojetada, visto que uma tese defendida em 2011, os dados remetem a um contexto de no mínimo quatro anos e que se baseiam em estudos anteriores a ela e assim sucessivamente. Assim, há de se concordar que as discussões sobre a temática em questão percorrem décadas do século XX e se intensificam nas duas décadas do século XXI. Isso nos leva a inferir que o tempo compreendido nesses estudos estão interligados, de modo que se pode compreender que o ciclo desses estudos não foi interrompido.

Constatamos que as produções dessas teses contemplam dois caminhos que não se opõem, necessariamente, nem se contrastam quando se trata de ensinar literatura, pelo contrário, por vezes corroboram o protagonismo do leitor de literatura na escola e fora dela. Esses caminhos são a educação literária e o letramento literário. No bojo das discussões sobre educação literária referimo-nos às professoras Neide Rezende, da Faculdade de Educação da USP, Cyana Leahy- Dios, Maria Amélia Dalvi, da UFES, que são pesquisadoras, em cuja linha de discussão em seus textos, defendem uma educação literária. Na perspectiva do letramento literário, temos os significativos estudos de Graça Paulino e no atual cenário, o professor Rildo Cosson, cujos escritos servem de base para os estudos sobre letramento no Brasil. Mais adiante discorreremos sobre a produção desses autores e suas contribuições para o ensino de literatura, e também agregaremos outras contribuições na esfera das publicações de livros na última década.

Os trabalhos que aqui trouxemos foram realizados em programas de Pós-Graduação de Letras e de Educação. Sendo 18 da área de Letras e 15 em Educação. Isso demonstra que pesquisadores das Universidades brasileiras estão atentos à importância da literatura na formação do sujeito leitor e cidadão em formação. Nesse sentido, *uma literatura em perigo*

ganha fortes aliados na sua sobrevivência e por que não dizer na garantia à sua convivência crescente na escola no trânsito com outros saberes. Desta feita, os resultados trazidos pelas pesquisas acima elencadas contribuem para que se trace um quadro da “defesa” do ensino da literatura no Brasil.

Para apresentarmos um panorama das pesquisas de doutorado na década 2011 a 2020, elaboramos quadros que agrupam essas pesquisas em sequência. Optamos por juntar os anos em que as publicações tiveram quantidades menores, com o intuito de diminuir o número de quadros. Poderíamos ter agrupado por aproximação temática ou por meio de outros critérios, mas consideramos que o agrupamento por ano facilitaria a leitura, assim como nos daria conta da localização temporal de algumas discussões e usos de textos disponíveis no período da produção da pesquisa, fatores que julgamos importantes na produção do nosso trabalho. Para tanto, organizamos da seguinte forma: Quadro 1 – 2011 e 2012; Quadro 2 – 2013; Quadro 3 – 2014 e 2015; Quadro 4 – 2016, 2017 e 2018; Quadro 5 – 2019; Quadro 6 – 2020. No total, são 33 teses que apresentamos a seguir.

Quadro 1 – Teses do biênio 2011-2012

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
Daniela Maria Segabinazi	Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI	Universidade Federal da Paraíba	Programa de Pós-Graduação em Letras	2011
Ernani Mügge	Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor	Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Letras	2011
Fausto José da Fonseca Zamboni	Literatura, ensino e educação liberal	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Faculdade de Ciências e Letras, de Assis	2011
Juçara Benvenuti	Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Letras	2011
Letícia Queiroz de Carvalho	A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2012

Elisa Maria Dalla-Bona	Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino do ensino fundamental	Universidade Federal do Paraná	Programa de Pós-Graduação em Educação	2012
-------------------------------	---	--------------------------------	---------------------------------------	------

Fonte: Elaboração da autora (2021).

A tese de Daniela Maria Segabinazi *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na Universidade do século XXI* defendida em 2011 foi o último trabalho na então linha de pesquisa Literatura e Ensino do PPGL-UFPB. A linha foi extinta exatamente por falta de pesquisadores que se interessassem pelo tema no final da primeira década do século XXI. Esse fato foi constatado por nós no decurso da última década através de conversas informais com professores de literatura, da UFPB, com quem dialogamos a respeito do ensino da literatura na educação básica. No processo seletivo para 2019, realizado em 2018, o programa já se encontrava reformulado e oferecendo a linha de pesquisa Leituras literárias. Nesta, abriu-se espaço para as pesquisas voltadas para o ensino da literatura. A pesquisa em questão trouxe uma contribuição muito significativa para se pensar o currículo do curso de Letras, uma vez que a pesquisadora se debruçou na discussão sobre a formação do professor de literatura na Universidade Federal da Paraíba, de modo a analisar como o ensino da literatura era feito e como acontecia a inter-relação com a educação básica.

A pesquisa de Ernani Mügge (2011) é voltada para o ensino médio e defende a presença da literatura nessa modalidade de ensino, reforçando a premissa de que leitura das obras deve ser feita em sua íntegra. O autor defende também que o exercício crítico de análise de texto colabora para a formação do aluno e que a literatura é um direito. Nessa linha, apoia-se nos estudos de Antonio Candido sobre essa questão e na *Estética da Recepção*, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser. Ressaltamos que no ensino médio, há uma tendência de se desenvolver o ensino de literatura por meio da sua história. Nessa acepção, a leitura das obras fica comprometida e, quando muito, pode ocorrer a leitura de fragmentos ou a substituição por filmes que adaptam as obras clássicas. É importante ressaltar que não é incoerente se usar a linguagem do cinema nas aulas de literatura, desde que essa linguagem seja articulada com a leitura da obra, visto que aquele não substitui esta, ainda que ambos possam ser objetos da experiência literária, conforme podemos ver em Cosson (2020). Em outra ótica, também lembramos que muitas vezes a escola não dispõe de volumes de obras que atendam a todos os alunos. Nesse sentido, o planejamento das atividades de leitura literária, ou dos projetos de leitura, devem refletir cada realidade específica, as condições para a execução e, acima de tudo,

a articulação de estratégias que ajudem a enfrentar dificuldades e vencê-las, pelo menos, em parte.

Zamboni (2011) defende em sua tese que a educação liberal, baseada no estudo dos clássicos, especialmente nas obras literárias, pode ajudar “a suprir as deficiências de uma educação utilitarista, guiando-nos na busca da sabedoria e da realização do sentido da vida; em suma, de um novo estilo humano de existência” (ZAMBONI, 2011, p. 7). Para o pesquisador, a universidade e a escola têm se transformado nos últimos séculos, de modo que atendem a propósitos de formação profissional e modelam atitudes e mentalidades em vista de propósitos políticos. Nessa linha, a literatura seria uma via para contrapor a ausência de valores tradicionais dos quais a educação massificada encontra-se esvaziada. Esse pesquisador parte de sua experiência como professor universitário em cuja realidade reconhece a pouca vivência de leitura de obras literárias no público do curso de Letras. O trabalho nos permite refletir sobre a educação a partir da ótica da Tradição. É um trabalho que nos faz pensar a educação em diálogo com a filosofia.

Em *Letramento, leitura e literatura no ensino médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular*, Juçara Benvenuti produz uma proposta curricular para o ensino de Literatura na Educação de Jovens e Adultos, correspondente ao ensino médio, trabalho defendido em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Baseada nos estudos dos *Novos letramentos* e sobre letramento literário, em Cosson (2009), a proposta visa ao atendimento das demandas da Educação de Jovens e Adultos: “Construí a proposta com objetivo de aproximar a escola e o ensino de literatura da realidade do aluno” (p. 6). Essa aproximação entre escola e ensino de literatura tem se feito presente nas pesquisas ora estudadas. Vemos que os estudos voltados para a literatura e seu ensino têm maior destaque para o ensino médio. Talvez isso seja reflexo da atuação dos pesquisadores. Ou seja, geralmente, quem se dispõe a pesquisar na educação opta por seu lugar de atuação. Pode refletir também que no ensino fundamental a leitura literária esteja diluída nas aulas de língua e com isso já se suponha que é feito o trabalho com a literatura. O que percebemos é certa ausência de pesquisas sobre o tema, principalmente nos anos finais do ensino fundamental. Diante disso, vemos possibilidades para o trabalho com a literatura nessa etapa.

Carvalho (2012) enfoca o ensino de literatura na formação de professores no que tange aos espaços entre as universidades e os espaços não escolares. “Os resultados apontam para a reformulação dos estágios supervisionados devem estar pautadas (*sic*) em debates que promovam a integração do professor de Literatura em qualquer espaço social que permita seu movimento consciente e responsável de participação na cultura” (p. 8). O trabalho com a

literatura - em ambientes externos aos escolares, podem acrescentar muito na formação do professor, haja vista que se pensa a leitura para além da escola. Nesse sentido, a formação do professor de literatura tende a ser alargada, o que acabaria por respaldar, com mais largueza, a sua atuação na escola e fora dela. Essa perspectiva de análise afina-se à pesquisa de Segabinazi (2011), assim como Segabinazi (2015). Nesta última pesquisa, discute as relações literatura e ensino, através de pesquisas em escolas, junto com seus orientandos, de modo a fornecer-nos um retrato da realidade do ensino de literatura, através dos estágios supervisionados.

Dalla-Bona (2012) apresenta um estudo sobre uma escola que faz a experiência da formação para o letramento literário. Com um envolvimento direto no cotidiano escolar, a pesquisadora observa que há nessa escola processos adequados e inadequados de letramento literário. Para essa autora, “a escola é insubstituível na inserção dos alunos no letramento literário” (p. 7). Observa, outrossim, que a escola precisa ensinar aspectos como intertextualidade, gêneros literários, verossimilhança, sequência, além de outras categorias da narrativa. É interessante observar que algumas dessas categorias são ensinadas na escola básica e muitas vezes se sobrepõem à leitura, na qual os alunos deveriam colocar suas interpretações, suas associações com outros eventos da vida, de natureza da experiência literária, ou não. Um aspecto observado pela autora é que a escola deve “ensinar o leitor a não ser submisso ao texto” (p. 7). Quando se fala em submissão ao texto, pensamos que tal submissão em boa dose, seja interessante para se evitar as digressões, quando se trata de interpretação, mas quando pensamos no viés do letramento literário é preciso ter em mente que a escrita traduz modos de interpretação que vão sendo sinalizados pelo professor mediador e que tem muito de uma experiência de apropriação.

No quadro 2, discorreremos sobre as teses do ano 2013, com um número bem significativo de pesquisas sobre literatura e ensino. São cinco teses elencadas nesse período.

Quadro 2 – Teses do ano 2013

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
Daniel Aldo Soares	A educação literária e o estranho	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação	2013
Ebe Maria de Lima Siqueira	Literatura sem fronteira: por uma educação literária	Universidade Federal de Goiás	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística	2013
Gabriela Rodela de Oliveira	As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências	Universidade de São Paulo	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	2013

Henrique Eduardo de Sousa	Letramento literário na escola: o poema na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem	2013
Maria Cristina Weitzel Tavela	Letramento literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora	Universidade Federal de Juiz de Fora	Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários	2013

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Em *A literatura e o estranho*, Soares (2013) parte de sua experiência como professor do ensino médio e defende o ensino de literatura pelo estranhamento, na perspectiva dos formalistas russos e na linha fenomenológica da imagem poética defendida por Gaston Bachelard. Sua proposta é abrir espaços para as discussões sobre o texto literário em sala de aula. Na nossa prática, defendemos que o estranhamento do texto literário pode ser um instrumento propulsor para se iniciar o interesse por esse tipo de leitura. Entretanto, é preciso que se tenha uma certa cautela. O conceito de literatura na contemporaneidade não se restringe ao fazer poético, à elaboração da mensagem, mas existem diversos fatores para legitimar um texto como literatura. Assim, instâncias como as universidades e o mercado editorial entram nas questões de validação do literário. Nas últimas décadas, vemos que os estudos de letramento literário no Brasil, que tem o nome do professor Rildo Cosson como expoente, tem uma concepção definida do que elege como literatura. Nessa acepção, o conceito de literatura se alarga e dentro do seu alcance abrange outros suportes que não o livro e outros textos que não aqueles eleitos para figurar como literários. Assim: “embora tenha o livro como suporte mais evidente, também se configura em outros impressos e suportes, como vídeos, filmes, produtos digitais e até o corpo” (COSSON, 2020, p.175).

Siqueira (2013) desenvolve sua pesquisa com foco na formação do leitor literário. Nesse escopo, reflete sobre o papel e a importância da mediação e pensa o leitor literário na perspectiva de uma Educação Literária. A autora faz um percurso histórico sobre o conceito de formação, articulando-o com a educação. A literatura é inscrita num espaço de reflexão. Diante disso, mostra o que entende por Literatura sem Fronteiras, concepção “que introduz e norteia na pesquisa as obras a serem analisadas vis-à-vis a caracterização dessa literatura como aquela que desfaz as fronteiras de gênero, entrelaça ficção e invenção e não define a sua recepção a priori” (SIQUEIRA, 2013, p. 9). Trazendo a questão da mediação para o lugar da escola, e para

a prática do professor de literatura, é importante notar que essa mediação precisa ser cada vez mais qualificada. Quanto mais o professor dispuser de qualificação, melhor fará o processo de mediação. Por outro lado, convém ressaltar que o discurso que enfatiza a qualificação profissional está eivado pela noção do preparar para o trabalho, para o mercado. O professor precisa estar cada vez mais capacitado para preparar o aluno. No relatório para a UNESCO intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, no capítulo sete em que trata sobre os professores, esse documento afirma: “Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS et al. 1998, p. 162). A formação do professor é em função da construção dos saberes dos alunos, ou melhor, no desenvolvimento das competências de aprendizagens que se julgam necessárias ao aluno.

Gabriela Rodela de Oliveira em *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, tese defendida em 2013, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), descreve, analisa e interpreta as práticas de leitura literária de adolescentes do primeiro ano do ensino médio. Os resultados dão conta, entre outros fatores, de que há presença forte da cultura de massa nas práticas de leituras literárias dos adolescentes, que em suas leituras individuais, escolhem *best-sellers*. Quando a leitura é uma demanda da escola, há tensões que refletem dificuldades linguísticas, cumprimento de prazos e avaliações. A autora também observa a desconsideração da leitura dos alunos pela escola e a necessidade que esses alunos têm de uma mediação adequada. As questões apontadas por Oliveira (2013) ainda estão muito latentes na escola da segunda década do século XXI e muito provavelmente os alunos continuam preferindo os *best-sellers*, continuam tendo tensões quanto às leituras que a escola lhes oferece. O que talvez esteja apontando para caminhos mais promissores seja a questão da mediação. Com professores com um quadro de qualificação cada vez mais exigente, é possível termos uma mediação mais qualificada e como consequência poderemos ter alunos que desenvolva o gosto pelas leituras demandadas pela escola. A questão da preferência por uma literatura de massa talvez não passe apenas pela questão da *escolarização da leitura literária*, mas especialmente, pela forma como a mediação é feita.

Sousa (2013) discorre sobre a didatização do gênero poema nas aulas de língua materna, no ensino médio. O autor reforça que esse gênero não está definido nessa modalidade de ensino e que tal indefinição se dá pela sua natureza e pelos procedimentos didático-metodológicos utilizados, quando da sua leitura em sala de aula. Concordamos com o autor, pois quando se trata do gênero poema, não se tem como objeto de ensino, e sua entrada nas

aulas de língua materna geralmente se dá fora do seu suporte original, o que concorre para que se desconsiderem suas peculiaridades, e muitas das vezes se preste um desserviço ao gênero, não contribuindo para que ele seja componente de uma experiência literária, servindo de adendo a outros objetos de conhecimento, pautados para o ensino médio no ensino de língua materna.

Letramento literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, trabalho defendido no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Universidade Federal de Juiz de Fora por Maria Cristina Weitzel Tavela, em 2013, concentra-se no ensino médio. Analisa as experiências de ensino de literatura numa escola e observa a formação literária de jovens leitores, as dificuldades que encontram na leitura do texto literário e a preferência por best-sellers, além de passar pela observância da escolha dos professores, no que tange aos textos literários que se oferecem aos alunos. Para a autora, a leitura é uma preocupação que ultrapassa os limites da escola, porém, é da escola “que se espera a formação de um leitor que não apenas compreenda o texto lido, mas que goste de ler, e mantenha frequência na leitura” (TAVELA, 2013, p. 8). A autora aponta para a questão do gosto, algo que nos parece bastante carente de uma maior discussão no âmbito da escola básica.

Quadro 3 – Teses do biênio 2014-2015

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
Adriana Demite Stephani	Atividades de leitura literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Literatura	2014
Deusa Castro Barros	Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais	2014
Fernanda Maria Macahiba Massagardi	Percursos da Literatura na Educação - ensinar contando histórias	Universidade Estadual de Campinas	Faculdade de Educação	2014
Miguel Angelo Braga Senna	A poesia nos livros didáticos: contribuição para um projeto educativo emancipatório	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2014
Silvio Pereira da Silva	Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina	Universidade de São Paulo	Faculdade de Educação	2015
Virgínia de Souza Avila Oliveira	Um estudo de caso do letramento literário em camadas populares	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social	2015

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Sthefani (2014) também com recorte no ensino médio, nos resultados desse trabalho confirma a importância do professor mediador da leitura do texto literário na escola, na perspectiva de agenciamento do letramento literário, assim como detecta “que professores no cotidiano de suas atividades com a leitura literária, carecem de aceso a teorias, das estratégias e práticas de leitura literária” (STHEFANI, 2014, p. 7). Mais uma vez a questão da mediação do professor é realçada no processo de ensino em que a literatura se faz objeto de conhecimento e matéria para o letramento literário. É bem verdade que os estudos do letramento literário presumem um professor mediador e nesse contexto, a mediação não se dá apenas no papel do professor enquanto sujeito que está entre o texto e o aluno, numa aula de leitura. O professor mediador é aquele que trabalha com a pedagogia de projetos, que tem ações decisivas na resolução de problemas, disponibilidade para trabalhar em grupo, que constrói e desconstrói, conforme as demandas do seu contexto escolar. Para isso a formação desse professor precisa ser uma formação que não despreze a articulação de teorias, metodologias e estratégias de ensino da literatura.

Barros (2014), nesta tese, apresentou os resultados da investigação sobre as práticas de letramento literário em contextos escolar e extraescolar, observando como as estratégias e premissas de projetos de leitura fora da escola podem ser absorvidas positivamente dentro da escola. A partir das contribuições da Estética da Recepção e da Sociologia da Leitura, passando pela história da leitura e dos estudos e projetos sobre letramento literário no Brasil até chegar a exemplificações de projetos desenvolvidos por instituições não escolares, formulou uma teorização das práticas de leitura em contexto extraescolar, em contraposição a outras comumente desenvolvidas em âmbito escolar. Com a finalidade de comprovar a validade do aproveitamento das estratégias extraescolares para a aproximação do leitor e da literatura nas atividades desenvolvidas em âmbito escolar, apresentou o percurso de aplicação e os resultados alcançados na Oficina de Literatura do Instituto Federal de Goiás, nos anos de 2009, 2010 e 2011, para alunos do Ensino Médio regular e do PROEJA.

Massagardi (2014) corrobora que “a literatura contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, na medida em que proporciona a formação de um sujeito crítico, que não apenas decodifica, mas interpreta e recria situações. Também possibilita a imersão num mundo de sensibilidades, porquanto é recebida primeiramente por meio dos sentidos e do corpo. A educação literária não se resume apenas ao conteúdo das narrativas. Um docente que pretenda levar tal prática aos alunos precisa conhecer aspectos fundamentais, tais como a criatividade, a representação do mundo na criança, o processo de aquisição de conhecimentos, a vida real e os

sonhos dos educandos que têm sob sua tutela e quais fatores os animam a procurar na leitura da literatura momentos de prazer e de conhecimentos”.

Senna (2014) analisa a poesia no livro didático do ensino médio no tocante à abordagem sobre desigualdades sociais. Chega à conclusão de que poucos poemas com essa perspectiva aparecem no LD, mas corrobora Dalvi (2010) na visão de que o LD pode ser um espaço de rasura. Concordamos que o livro didático, a despeito de um uso “cego”, pode servir de lugar e ponto de partida para que os textos poéticos sejam aproveitados em favor da experiência literária, até pelo motivo de esses textos serem os que mais aparecem na íntegra nesse suporte. Nesse pensamento, pode-se inferir que o professor pode construir outros caminhos para que o aluno venha a ter o contato com uma leitura crítica de questões sociais como a desigualdade. Não obstante severas críticas sobre esse suporte, convém lembrar que ao longo de muito tempo, ele foi talvez o único material de que o professor dispunha para as suas aulas.

Silva (2015) estuda como a produção literária contemporânea comparece nos livros didáticos de ensino médio do Brasil e da Argentina. No Brasil, constata que essa produção literária aparece na perspectiva historiográfica e na Argentina, ocorre por meio dos gêneros literários. É praticamente consenso entre pesquisadores o fato de o livro didático de ensino médio se concentrar na abordagem historiográfica da literatura. Nesse prisma, podemos olhar com especial atenção para a formação dos professores de literatura do ensino médio, pois é essa formação de qualidade que permitirá o trânsito de mediadores da leitura literária na escola básica. Ainda que o LD seja um propagador de um modelo de ensino centrado na historiografia, é possível tê-lo como um material de apoio e agregar a ele outras formas de coexistência do texto literário na escola.

Oliveira (2015) aporta-se teoricamente nos chamados Novos Estudos do Letramento, e no conceito de letramento literário formulado por Cosson (2006). Os resultados de sua pesquisa demonstram que o conceito de letramento literário foi usado em uma perspectiva de inclusão, “de maneira a reconhecer a voz da literatura que se observa fora do contexto acadêmico” (OLIVEIRA, 2015, p. 8). A autora conclui que cada participante da pesquisa possui maneira própria para significar a literatura, outrossim, constata também que os sujeitos pesquisados são influenciados pelas experiências familiares, por instâncias de fomento à leitura e pela escola. Essas constatações nos levam a ponderar que embora o processo de letramento não comece nem termine na escola (COSSON, 2020), é na escola que as experiências de leitura se confluem e contribuem para o desenvolvimento do letramento literário.

Quadro 4 – Teses do triênio 2016-2018

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
Maria de Fátima Xavier da Anunciação de Almeida	O ensino de leitura literária nas vozes de professores de português recém-formados	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Programa de Pós-Graduação em Letras	2016
Andrea Antolini Grijó	Quem conta um conto aumenta um ponto? Reflexões sobre as adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens leitores	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2017
Ariane Mieco Sugayama	Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2017
Chirley Domingues	Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário no Ensino Médio, é possível?	Universidade Federal de Santa Catarina	Programa de Pós-Graduação em Educação	2017
Oton Magno Santana dos Santos	A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do Ensino Médio de escolas públicas de Salvador (BA)	Universidade Estadual de Campinas	Programa de Pós-Graduação em Educação	2017
Ludmila Scarano Barros Coimbra	O letramento literário no livro didático de espanhol: tem pedra no caminho?	Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura	2018
Rita de Cássia Cavalcante	Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior do Sul do Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Programa de Pós-Graduação em Letras	2018

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Almeida (2016) traz um estudo com professores recém-formados em Letras, no qual conclui que tais professores demonstram ter conhecimento de que o ensino de literatura deve ser feito a partir do texto, assim como criticam a forma como tiveram o ensino de literatura na época da educação básica. É inegável que os estudos que temos nas décadas finais do século e XX e primeiras décadas do século XXI corroboram o ensino da literatura pautado no texto literário, nas experiências com a leitura literária, na mediação do professor, na construção colaborativa e significativa da aprendizagem. Quando o professor centra a sua prática no texto, tem-se a abertura para um ensino que priorize a leitura das obras em sua íntegra, ao menos quando se tratar de narrativas, até certo ponto curtas, como alguns contos e crônicas. Entretanto, o fato de se ter conhecimento de que o ensino de literatura deva ser feito a partir do texto não

impede que o professor sofra os efeitos da *escolarização da leitura literária* em que o livro didático é uma ferramenta que ainda propaga o modo historiográfico de se ensinar literatura, principalmente no ensino médio.

Grijó (2017) discute sobre contribuições das adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens leitores para o letramento literário. A autora conclui que os mecanismos utilizados pelos adaptadores se categorizam em supressões, alterações e acréscimos e esses mecanismos configuram uma nova obra. Assim, há a manutenção do enredo da narrativa e isso contribui para a formação do leitor. As adaptações dos clássicos sem dúvida são obras que coexistem com as obras ditas originais e têm tanta qualidade estética quanto estas. Assim, “as narrativas de muitos séculos passados são recontadas, reescritas em um outro suporte, revelando como os clássicos continuam plenos de significados nos nossos dias” (FORMIGA, 2009, p. 240). Muito mais ainda com a ascensão dos gêneros digitais. Desta feita, não se priva as crianças e jovens leitores de conhecimento e da contribuição dada por obras que atravessaram o tempo.

Sugayama (2017), na tese *Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, mostra múltiplas leituras da linguagem figurada e das lacunas/silêncios, do texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, no qual a autora analisa os processos sociocognitivos dessas múltiplas leituras. Defende a prática do letramento literário construída por um grupo de professores pesquisadores, que participam de um grupo de pesquisa, no qual procuram transformar suas práticas e desenvolver o protagonismo do leitor. Através desse protagonismo, acontecem as múltiplas leituras, foco do trabalho, cuja contribuição incide sobre as práticas de leitura literária na escola. Temos em mente que a mediação do professor conduzirá a leitura na escola, de modo que não se validem qualquer interpretação, já que entre a liberdade de expressão sobre o texto, sobre as experiências de leitura na escola, geralmente desemboca em alguma vereda de divagação sobre o texto. No dizer de Eco (1994, p. 55) “um texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte do seu trabalho”, assim é importante que o manuseio dessa máquina seja orientado.

Domingues (2017), em sua tese, verifica “se a leitura literária em salas de aula do Ensino Médio permite a efetiva participação do leitor (aluno e professor), mobilizando a sua subjetividade, possibilitando a atuação e/ou a formação de um leitor literário” (DOMINGUES, 2017, p. 8). Os resultados apontados pela autora mostram que “o leitor literário ainda não habita a sala de aula do Ensino Médio” (p. 8) e que nessa modalidade da educação básica os conteúdos dedicados à literatura se concentram nos movimentos literários e nas características das obras.

Ademais, a autora observou o desconhecimento dos professores no que diz respeito à constituição do leitor literário, e o fato de esses professores não serem leitores de literatura. Contudo, tal realidade pode ser mudada quando mudar a formação acadêmica do professor de Língua Portuguesa. E também: “se a escola disponibilizar tempos e espaços para a leitura literária, e, se houver, de fato, a ruptura com o modelo de ensino em vigor, centrado em conteúdos literários, marcado por conhecimentos panorâmicos, engessados e ultrapassados” (p. 8). Vemos que quando se trata da formação do professor, os estudos corroboram a necessidade de que sejam revistos os modelos de formação vigentes para o professor.

Em *A literatura e a escola*: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA), Santos (2017) destaca três modelos de educação literária que coexistem no lastro de sua pesquisa: historiográfico-literário, o modelo de concepção pedagógico-literária e o modelo concebido de educação literária. O primeiro diz respeito ao ensino de literatura com vistas na sua história, nos períodos literários, modelo perpetuado pelo livro didático. O segundo concerne às práticas dos professores e o terceiro é resultado das escolhas e preferências dos estudantes, no que tange à leitura literária. Percebemos que o modelo primeiro é reforçado pelo livro didático. Desta feita, o modelo de educação literária focado na periodização da literatura, ainda persiste, não obstante as reiteradas discussões acerca dessa prática, que pouco contribui para o estudante da educação básica. No trabalho com a literatura nos anos finais do ensino fundamental, pode-se percorrer um modelo de educação literária sem as marcas de engessamento da história ou da periodização da literatura.

Coimbra (2018) em sua tese defende “o estudo de textos literários representativos da literatura de língua espanhola, na Educação Básica, como um direito do jovem do Ensino Médio” (COIMBRA, 2018, p. 9). Nessa linha de pensamento, reivindica que a disciplina Espanhol como língua estrangeira tenha uma coletânea literária diversificada, quanto ao tema, gênero literário, autoria e diversificada também em atividades de compreensão e produção de textos literários, a fim de que contribua para o letramento literário dos estudantes, *na perspectiva intercultural*. No bojo de suas discussões, a autora destaca a importância do letramento literário para a formação do estudante da educação básica. Destaca, ainda, que a literatura é um direito indispensável ao ser humano. No que concerne ao livro didático, a autora aponta “para um avanço no tratamento dado ao texto literário, sobretudo pelo fato de não ser usado, na maioria das atividades, como pretexto para o ensino de estruturas gramaticais. Pode-se afirmar que, no geral, o letramento literário e a perspectiva intercultural são desenvolvidos” (p. 9).

Cavalcante (2018) investiga como se ensina e como se aprende a ensinar literatura em um curso de Licenciatura em Letras, de uma instituição pública de ensino superior. A autora parte de uma motivação da sua própria prática como professora da educação básica, perpassa os documentos oficiais para o ensino da literatura nessa modalidade de ensino, e também as bases legais que norteiam a formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Superior. Evidencia que os saberes construídos nesses espaços são complementares, todavia, na realidade de sala de aula, eles parecem se contrastar. É nessa perspectiva que ela discute a formação do profissional das Letras e aponta alguns caminhos para se resolver tensões. Assim, percebe-se um alinhamento à pesquisa de Segabinazi (2011), que tem se debruçado em projetos de pesquisa junto às escolas do município de João Pessoa-PB, com um esforço muito válido para diminuir as distâncias entre teoria e prática, provendo desta feita efetivas práticas de leitura do texto literário na escola, além de contribuir para a formação dos professores envolvidos.

Quadro 5 – Teses do ano 2019

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
Katia Maria Barreto da Silva Leite	Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os gêneros da literatura de massa e os gêneros literários	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019
Magda Dezotti	Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ano ao 6º ano do ensino fundamental	Universidade Federal de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019
Bonfim Queiroz Lima	Leituras que se entrelaçam: um estudo sobre as relações entre leitor ficcional, o leitor real e o letramento literário no Ensino Médio	Universidade Federal de Tocantins	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura	2019
Fábio de Sousa Dantas	Leitura da poesia de Augusto dos Anjos: da imanência estética ao(s) diálogo (s) transcendente(s)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem	2019
Mariana Passos Ramalhete	A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Educação	2019
Michelle Patrícia	Para chamar de nossa: literatura e ensino a partir da	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-Graduação em	2019

Paulista da Rocha	epistolografia de Veríssimo de Melo		Estudos da Linguagem	
--------------------------	-------------------------------------	--	----------------------	--

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Leite (2019) através de uma pesquisa de campo conclui ser possível ativar jovens leitores adolescentes para a leitura de obras literárias em diálogo com obras da literatura de massa. A pesquisa contribui para se pensar a leitura do público jovem e adolescente numa perspectiva de formação e humanização, cujo caráter a literatura propicia. A questão da humanização através da literatura está presente em pesquisas e é corroborada pela BNCC. Nesse sentido, é importante perceber que essa noção tão pleiteada por alguns estudiosos e pelos documentos oficiais tem um sentido bem mais amplo do que a escola costuma tomar. Assim um indivíduo humanizado mais do que um indivíduo que saiba agir humanamente, é um indivíduo que reconhece seus direitos e também questiona as estruturas de poder. Pesquisas dessa natureza corroboram que os estudantes leem e problematizam o discurso generalizado de que tais estudantes não leem. Talvez não leiam nem gostem do que a escola lhes oferece como leitura.

Dezotti (2019), em *Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental*, defende as práticas de leitura fundamentadas nos Novos estudos de letramento literário, reconhece aquelas observadas nas escolas, campos de sua pesquisa, assim como detecta as disparidades de condições de leitura das duas escolas pesquisadas, embora façam parte da mesma rede. Tais disparidades, dentre outras, pode ser ressaltada a falta de uma formação continuada de qualidade. Não é raro encontrarmos professores e professoras que apesar da vontade de se qualificarem, esbarram na realidade das pesadas cargas-horárias de trabalho em diferentes escolas, o que impossibilita avançarem nessa qualificação, visto que necessitam dos recursos financeiros para manterem-se e manterem suas famílias. Na realidade desta pesquisadora, somente foi possível cursar o doutorado, após aposentadoria em um de seus vínculos empregatícios. Ora, poderíamos contra- argumentar afirmando que para um professor do quadro efetivo é permitido o afastamento para cursar mestrado ou doutorado. O que precisa ser esclarecido é que para que se entre em um curso dessa natureza é necessário um bom tempo de preparação. É preciso leitura, organização de um projeto consistente, preparação para uma prova escrita que exige muito do candidato, assim como para todas as etapas da seleção. Isso não se faz sem tempo disponível e sem muita dedicação. Além do mais, a exemplo do município de João Pessoa, onde exercemos docência como professora do quadro efetivo, temos um agravante salarial: o afastamento do profissional é garantido, porém, ele perde suas

gratificações de sala de aula. Uma perda de trinta por cento no salário representa um golpe grande na receita de um trabalhador.

Leituras que se entrelaçam: um estudo sobre as relações entre o leitor ficcional, o leitor real e o letramento literário no Ensino Médio, tese defendida por Bonfim Queiroz Lima, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal de Tocantins, analisa as relações entre o leitor real e o leitor ficcional na leitura literária, de modo a saber se essas relações interferem no letramento literário, ao que conclui que tais relações colaboram para o letramento literário dos educandos. Constatou também a importância do papel da subjetividade, da afetividade e da comunidade de leitores. Um aspecto interessante desse trabalho é mostrar como personagens de obras contemporâneas representam a alteridade do leitor e como constroem a imagem da leitura literária.

No trabalho, *Leitura da poesia de Augusto dos Anjos: da imanência estética ao(s) diálogo(s) transcendente(s)*, tese defendida por Fábio de Sousa Dantas, em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o autor estuda a abordagem estética da poesia de Augusto dos Anjos numa perspectiva de relação com o ensino de literatura. Para esse feito, resgata a historicidade do ensino de literatura no Brasil, a partir do século XX, discute as transformações lançadas às funções do texto literário pelos documentos oficiais, analisa a poesia de Augusto dos Anjos, seleciona e analisa textos desse autor a partir das relevâncias estéticas e temáticas, de modo a oferecer ao professor de literatura algumas propostas de leitura com poemas de Augusto dos Anjos, considerando a qualidade estética e o diálogo com a realidade dos jovens estudantes. Todas as pesquisas feitas em trabalho de grau, que trazem propostas e sugestões para o trabalho com a literatura em sala de aula, são muito bem-vindas, pois além de demonstrarem o compromisso do pesquisador com a escola básica, essas propostas podem iluminar muito a prática do professor.

Passos Ramallete (2019) defende em sua tese que “ao se conceber a leitura literária de modo reducionista e superficial, chancelada por organismos internacionais e políticas públicas educacionais, silenciam-se os contextos ideológicos, políticos, éticos, estéticos, históricos, culturais, próprios do texto literário” (PASSOS RAMALHETE, 2019, p. 10). Na análise da autora, os programas governamentais de leitura escondem seu modo ofensivo através do lúdico e do aparente inofensivo, ainda que com o epíteto de formação de leitor. Entendemos que a autora tem razão na sua ponderação. Pensamos que para além de um projeto de leitura emancipatório, devemos compreender de forma crítica o que nos é oferecido como formação educacional, como construção de cidadania. No contexto dos programas de formação de leitor, coexistem as desigualdades e a busca gananciosa do mercado.

Rocha (2019) oferece uma proposta de leitura para o ensino médio, a partir da epistolografia de Veríssimo de Melo. A autora elabora sequências didáticas a partir de Cosson (2006), aproveitando também sugestões didáticas de outros autores. O trabalho panoramiza a obra do poeta, músico e missivista, do Rio Grande do Norte, Veríssimo de Melo. É desta feita um espaço para a visibilidade do autor na perspectiva da epistolografia. Trabalhos dessa natureza contribuem muito para a valorização da literatura local, sem contar que oportuniza a jovens leitores o contato com um gênero pouco trabalhado na escola básica. Entendemos que as propostas de leitura da literatura, por mais que apareçam com muita recorrência principalmente nas dissertações de mestrado, elas não são repetitivas ou esgotáveis, visto que são aplicadas nas escolas, campos dessas pesquisas, e o público-alvo não é o mesmo.

Quadro 6 – Teses do ano 2020

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
Antônia Sergiana Tavares de Oliveira	Letramento literário e escolarização – limites e possibilidades	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Linguística	2020
Claudia de Oliveira Daibello	Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura	Universidade Estadual de Campinas	Faculdade de Educação	2020
Kimico Uchigasaki Pinheiro	Educação literária com teatro: leitura cênica do <i>Travesseiro dos sonhos</i> uma peça das <i>Peças do Nô moderno</i> de Yukio Mishima	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários	2020

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Oliveira (2020) analisa os processos de escolarização da leitura literária e suas relações com o letramento literário. “Os resultados apontam que a relação escolarização/letramento literário indica pontos de encontro que evidenciam que, mesmo no espaço escolar, há possibilidade de trabalhar a leitura literária proficuamente” (OLIVEIRA, 2020, p. 10). Acreditamos que embora tenhamos as fortes marcas dos processos de escolarização da leitura literária, o ambiente escolar é um terreno que pode ser fértil ao trabalho com a literatura, sobretudo, quando se tem em vista as experiências literárias que podem ser oferecidas aos jovens leitores. O letramento literário está inscrito em potencialidade em ambientes como a biblioteca da escola, que pode se tornar um espaço, um ponto de partida e de chegada das experiências literárias vivenciadas na escola.

Daibello (2020) estuda as práticas de leitura literária em uma escola pública de Ensino Fundamental e nessa linha procura compreender se tais práticas favorecem à formação do leitor de literatura, no âmbito da experiência pessoal. Para essa autora, as experiências de leitura literária na escola devem passar pelas experiências pessoais dessa leitura, pois isso se faz essencial para a formação do leitor de literatura. Concordamos que as experiências de leitura oferecidas pela escola contemplem a vivência pessoal do aluno com o literário. Nessa acepção, o paradigma do letramento literário (COSSON, 2020) pode ser um caminho eficiente. As práticas de letramento literário que a escola venha a desenvolver decerto contribuirão para o desenvolvimento das experiências pessoais com a literatura.

Uchigasaki Pinheiro (2020) traz reflexões sobre as contribuições do teatro para a educação literária. A pesquisa desenvolvida com alunos de graduação dá conta de que houve transformações do olhar dos alunos frente à dramaturgia e à literatura. A literatura é abordada sob o viés de autores como Candido (2003), no que diz respeito à literatura em seu aspecto humanizador. Embora se trate de uma experiência desenvolvida com alunos do ensino superior, o trabalho com o texto teatral pode render bons resultados na educação básica. Nessa etapa de ensino, o gênero dramático costuma ser pouco trabalhado. A tendência, geralmente, é priorizar o gênero lírico e o narrativo. Talvez algumas recusas estejam atreladas ao fato de que a leitura do gênero dramático não seja contemplada na leitura do professor em sua formação.

Os trabalhos acima apresentados reforçam as contribuições para se efetivar o ensino da literatura na escola de educação básica, ao mesmo tempo em que apontam para novas discussões. Constatamos que a figura do professor mediador tem realce nesses trabalhos, onde entre outras questões, observa-se que é possível aliar os conhecimentos dos alunos, as suas leituras, muitas vezes, de best-sellers, a uma proposta de formação do leitor, de letramento literário ou de educação literária. A escola continua sendo, pois, um lugar privilegiado para as práticas de leitura literária e, pensando a Universidade como o lugar da formação inicial do professor de Literatura, convém que a formação desses professores seja de qualidade para que a educação básica não perca seu diálogo com o ensino superior e vice-versa. Para tanto a revisão curricular dos cursos de formação de professores é uma prática que deve atender às demandas da sociedade contemporânea. Nessa acepção, a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), através do desenvolvimento de competências prevê a formação do professor com base na BNCC.

Os trabalhos aqui elencados retratam a marca das tendências da discussão que permeou e permeia o ensino de literatura. Tivemos, portanto, pesquisas com alinhamentos teóricos muito próximos e com ocorrências terminológicas que sinalizam a abertura de caminhos em busca da

aula de literatura, que realmente promova o ensino da literatura, que possa contribuir para a educação literária do aluno. Assim sendo, as ocorrências terminológicas: ensino de literatura, letramento literário e educação literária, observadas nos títulos, nos resumos e no desenvolvimento dos textos desses trabalhos dão conta que 15 deles tematizam o ensino de literatura; 11, o letramento literário; e 7 a educação literária. A nosso ver, essas três dimensões convergem para um objetivo comum que é o processo educativo e formativo do sujeito, no qual a literatura é um meio eficaz de viabilização desse processo. Constatamos que as pesquisas realizadas se concentram no ensino médio. Talvez isso ocorra pela questão de não haver um espaço disciplinar específico para a literatura no ensino fundamental. Contudo, a nosso ver, essa ausência de espaço disciplinar pode ser uma excelente oportunidade para aplicarmos a parte diversificada do currículo ao ensino da literatura. Já quando incidem sobre a formação do professor, o foco é a formação inicial, ainda que isso seja em pequeno número. Assim, percebemos que não há um olhar sobre a formação continuada do professor. Essa esfera, pelo menos no escopo do material coletado nesta pesquisa, percebe-se uma lacuna.

As pesquisas desenvolvidas de norte a sul do Brasil refletem a real atenção desses pesquisadores, que envolvidos com a realidade do ensino seja na Universidade ou na escola básica, estão comprometidos com a educação pública e de qualidade. A seguir, discorreremos sobre a produção de livros em cenário nacional sobre as temáticas que estamos discorrendo: ensino da literatura, letramento literário e educação literária na década 2011-2020. É importante lembrar que colocamos livros com reedição, exatamente para marcar a sua importância, pois uma vez reeditado é uma confirmação da atualização das informações que veicula e da importância temática.

Um grande número de pesquisadores brasileiros publicou livros impressos e digitais na década 2011-2020 com foco na formação do leitor de literatura, no letramento literário ou temas afins. Existem aqueles que já são bastante conhecidos em esfera nacional como Rildo Cosson e tantos outros nomes que compõem a lista de pesquisadores, cujas publicações são âncoras para quem se debruça sobre o universo da abordagem do ensino da literatura. Acreditamos que na confluência das obras publicadas por esses autores estão outros, cujas publicações têm contribuído para o ensino da literatura, seja na perspectiva da prática docente, seja na esfera da pesquisa propriamente dita.

Percebemos a tendência das publicações em organização e consideramos positivo que um livro possa trazer várias abordagens de um mesmo tema. Essa política de publicação projeta muitos autores e do ponto de vista teórico-metodológico permite que o leitor e pesquisador transite pelo tema sem perder de vista o seu foco de busca. Por outro lado, a depender dos

critérios de organização, é possível que se compre um livro apenas por um ou dois capítulos que imediatamente nos interessem. Já os livros digitais parecem conferir ao leitor mais liberdade e mais acessibilidade, assim como a ideia de apropriação no sentido de posse, parece estar mais evidente. Talvez seja a questão do acesso que seja produtora da noção de posse. Outro ponto sobre esse assunto que merece atenção é o fato de que os livros organizados tendem a pulverizar as discussões em detrimento do tratamento mais aprofundado das questões que trazem à tona. Essa pulverização tende a configurar “um voo rasante sobre tudo” sem conferir o aprofundamento das questões.

No quadro abaixo, trouxemos alguns autores e obras publicadas no período do recorte privilegiado nesta pesquisa.

Quadro 7 – Autores de livro

AUTOR(ES)	TÍTULO	CIDADE	EDITORA	ANO
Aldo J.R. de Lima	Letramento poético no ensino fundamental	Recife-PE	Ed. FASA	2011
Ana Maria Martins da Costa Santos e Renata Junqueira de Sousa	Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar	Campinas-SP	Mercado de Letras	2011
Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg e Rafaela Stopa	Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação	Curitiba-PR	Editora CRV	2012
Maria Elisa Matos Pereira, Moema Cavalcante e Sara Regina Scotta Cabral	Metodologia de ensino da literatura	Curitiba-PR	Intersaberes	2013
Rildo Cosson	Círculos de leitura e letramento literário	São Paulo-SP	Contexto	2014
Djalma Barbosa Enes Filho	Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula	Curitiba-PR	Appris	2018
Hélder Pinheiro	Poesia na sala de aula	São Paulo-SP	Parábola	2018(Reedição)

Gilles Villeneuve Souza Nascimento	Letramento literário e cordel: o ensino de literatura por um novo olhar	Curitiba-PR	Appris	2019
Rildo Cosson	Paradigma do ensino da literatura	São Paulo-SP	Contexto	2020

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Para seguir o mesmo roteiro das teses, colocamos os títulos pela ordem anual de publicação, mediante as categorias autor e organizador. Os autores e organizadores que elencamos são majoritariamente professores pesquisadores de instituições públicas de ensino superior. Através desses textos, pudemos perceber o engajamento desses pesquisadores, o diálogo com áreas afins e o enfoque à literatura tanto no estudo acadêmico como na relação com seu ensino nas esferas da educação básica e da superior.

No livro *Letramento poético no ensino fundamental*, o autor Aldo J. R. de Lima sugere estratégias de leitura para crianças através do letramento poético. A obra coaduna seu interesse e experiência na área da metodologia do ensino de literatura. O letramento poético é uma faceta do letramento literário muito importante para ser trabalhado nos anos finais do ensino fundamental. A leitura de poemas feita sob um criterioso planejamento pode resultar em experiências que marquem as crianças em todas as suas vidas. Na mesma linha temática, Djalma Barbosa Enes Filho, em *Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula* – traz uma proposta de abordagem da poesia, na qual se pode ter um encaminhamento para o letramento literário. Corrobora a importância de o professor ter apropriação de alguns aspectos da teoria literária, enfatiza a literatura como um direito que não deve ser negado ao aluno. Ainda na linha do letramento literário, Gilles Villeneuve Souza Nascimento, em *Letramento literário e cordel: o ensino de literatura por um novo olhar* - apresenta discussões sobre práticas de leituras com cordel em sala de aula de sexto ano. O autor defende a experiência de letramento literário através de poemas, folhetos da literatura de cordel, como proposta para o ensino de literatura.

As autoras do livro *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*, Boberg e Stopa (2012) trazem propostas de sequências didáticas com o texto literário e acreditam que essas sequências são alternativas que podem auxiliar o professor no tratamento com o texto literário no cotidiano escolar, uma vez que são construídas com base nos anseios dos estudantes, nas suas expectativas e vivências.

Ana Maria Martins da Costa Santos e Renata Junqueira escreveram *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. As autoras desenvolvem estratégias de leitura para três contos: Os Novos Trajes do Imperador, O patinho Feio e A

Rainha da Neve. As estratégias mobilizadas têm como público alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e do 6º ao 7º ano, Ciclo I e Ciclo II, respectivamente.

Mara Elisa Matos Pereira, Moema Terezinha Pinto Cavalcante e Sara Regina Scotta Cabral são autoras da obra *Metodologia do ensino de literatura*. No livro, as autoras analisam a prática docente, discutindo a questão pedagógica da atuação do professor, métodos e técnicas utilizados nas aulas de literatura. Trazem também apontamentos teóricos acerca da metodologia do ensino e orientações sobre a pesquisa no ensino e na aprendizagem de literatura.

Quanto aos livros do professor Rildo José Cosson Mota, cumpre-nos comentar não apenas os dois livros expostos no quadro acima, mas é importante fazer menção ao livro *Letramento literário: teoria e prática* (2006), que junto a *Círculos de leitura e letramento literário* (2014) e *Paradigmas do ensino da literatura* (2020) forma a trilogia de suas principais publicações em livros. Nessas obras, o autor traça um percurso de reflexões e práticas sobre o letramento literário. No último livro, identifica no campo do ensino da literatura nas escolas brasileiras seis paradigmas, os quais são mostrados mediante concepções sobre literatura, objetivos de ensino, papel do professor, entre outras questões.

José Hélder Alves Pinheiro na reedição do livro *Poesia na sala de aula* materializa as reflexões do autor, do leitor de longa experiência com poemas e do estudioso que sempre é professor. A obra pensa caminhos para o estudo de poema sem as amarras propostas pelo livro didático. O autor defende que no ensino fundamental, até o seu final, a leitura literária deve propiciar o encontro com o texto, deve-se promover a convivência do aluno com diversos tipos de poema. Concordamos com o autor, pois uma vez dada ao aluno essa oportunidade de experiência com o texto literário, abre-se um caminho para que se contribua para a formação do leitor de literatura.

Os 8 livros acima mencionados corroboram a necessidade de se oferecer ao aluno da escola básica a experiência com a literatura, como um acontecimento significativo. Além desses livros, muitas outras obras organizadas circulam no país e podem ser acessíveis ao professor de literatura que deseja se empenhar na tarefa de formar alunos leitores.

A incidência de obras organizadas é um acontecimento cada vez mais visível na década do nosso recorte. As organizações, em sua maioria, contam com dois ou três organizadores e com seleção cuidadosa de textos com bases epistemológicas, teóricas e metodológicas bem definidas, cujas contribuições vão desde o conhecimento de tais bases à oportunidade de reflexão sobre temas atinentes ao ensino da literatura, à própria aplicação de metodologias em sala de aula. No quadro seguinte, elencamos algumas obras dessa natureza.

Quadro 8 – Organizadores/autores e obras

ORGANIZAÇÃO	TÍTULO	CIDADE	EDITORA	ANO
Renata Junqueira e Berta Lúcia Tagliari Feba	Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento	Campinas-SP	Mercado de Letras	2011
Débora Cristina Santos e Silva; Goiandra Ortiz de Camargo e Maria Severina Batista Guimarães	Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético	Goiânia-GO	Cânone Editorial	2012
Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros	Leitura de Literatura na escola	São Paulo-SP	Parábola	2013
Hélder Pinheiro e Marta Nóbrega	Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos	Campina Grande-PB	EDUFCG	2014
Danglei de Castro Pereira	Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate	Campinas-SP	Pontes Editores	2017
Artur Emilio Alarcon Vaz, Cláudia Mentz Martins e Mairim Linck Piva	Práticas de ensino de literatura: do cânone ao contemporâneo	São Paulo-SP	Editora Horizonte	2018
Maria Amélia Dalvi e outros autores	Literatura e educação: história, formação e experiências	Campos dos Goytacazes-RJ	Brasil Multicultural	2018(Digital)
Maria Amélia Dalvi e outros autores	Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas	Campos dos Goytacazes-RJ	Brasil Multicultural	2018(Digital)
Ana Flávia Magela Gerhardt e Marcel Alvaro de Amorim	A BNCC e o ensino de literatura	Campinas-SP	Pontes	2019
Adauto Locatelli Taufer e outros autores	<i>Escrita criativa I:</i> diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária	Jundiaí-SP	Paco	2019

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Juntamente com a pesquisadora Renata Junqueira de Souza, já referenciada anteriormente, Berta Lúcia Tagliari Feba organizou o livro *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. No livro supracitado, as organizadoras reúnem textos

que trazem contribuições para a literatura infantil, abrindo caminho para gêneros até então não contemplados como História em quadrinhos, livros de imagens, livros-brinquedos.

Débora Cristina Santos e Silva e Maria Severina Batista Guimarães são organizadoras do livro – *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético* – reúnem dez textos sobre poesia e ensino. O livro se propõe a ser uma contribuição para o trabalho do professor com a poesia na perspectiva da formação humana.

Maria Amélia Dalvi Salgueiro, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros organizaram o livro *Leitura de literatura na escola*, onde reúnem textos que refletem sobre a leitura literária na escola, aproximando o binômio Literatura e Educação. Em *Literatura e educação: história, formação e experiência*, organizado pela professora Maria Amélia Dalvi e outras autoras, encontramos textos que pensam a educação básica e a formação dos professores que nela atuam. Em *Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas* os textos procuram responder sobre como se ensina literatura e o que a literatura nos ensina. Os textos oferecem, dentro de outras questões, possibilidades de se trabalhar com os gêneros literários dentro e fora da escola. Nesse sentido entendemos a dimensão da educação literária, que está na escola e para além dela.

Marta Nóbrega e Helder Pinheiro organizam o livro *Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos*, o qual traz dez textos com reflexões e sugestões sobre o ensino de literatura, de modo a contribuir com os professores no que tange à formação de leitores.

Danglei de Castro é organizador do livro *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*, no qual constam dezesseis textos de pesquisadores, que resultaram das reflexões feitas no I Simpósio de Crítica literária dialética: entre a escola e a teoria, realizado na Universidade de Brasília em 2017.

Artur Emilio Alarcon Vaz, Cláudia Mentz Martins e Mairim Linck Piva, organizadores da obra *Práticas de ensino de literatura: do cânone ao contemporâneo*, reúnem experiências de leitura literária, realizadas em sala de aula com vistas em promover a leitura literária do cânone aos textos contemporâneos, através do recurso da interdisciplinaridade e com inclusão de mídias digitais.

Ana Flávia Magela Gerhardt e Manoel Alvaro Amorim são organizadores do livro *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. No livro, os pesquisadores reúnem discussões sobre a Base no que tange a algumas premissas e proposições do documento atinentes ao interesse de pesquisa dos autores. É um livro que deveria estar disponível em uma biblioteca de professor que deseje ampliar os horizontes críticos a respeito da BNCC.

Adauto Locatelli Taufer em *Escrita criativa I: diferentes perspectivas teórico-metodológicas e seus impactos na educação literária*, onde é organizador e autor de um capítulo, reúne textos de pesquisadores, cujas reflexões se pautam na escrita criativa, no âmbito do ensino superior e da educação básica. A escrita criativa, criada nos anos 1930, em contexto universitário nos Estados Unidos, tem como precursora, no Brasil, as oficinas literárias. Embora ligada ao ambiente universitário, a escrita criativa se insere na educação básica e, ainda que timidamente, comparece na BNCC. A prioridade do documento é a formação do leitor, ainda assim apresenta habilidades que sinalizam para o processo criativo, a exemplo das habilidades: “(EF69LP50) Elaborar texto teatral a partir de romances, contos, mitos, narrativas [...]. (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita [...]” (BRASIL, 2018).

Convém ressaltar que o interesse pelo ensino da literatura no Brasil é latente por parte dos pesquisadores, que circulam na interface Literatura e Educação, sejam eles professores de educação básica ou da educação superior. Isso sinaliza, a nosso ver, que o debate acerca da literatura e escola ganha a cada dia contornos mais visíveis. Estamos cientes de que não coube nesse recorte todos os autores e obras acerca da temática abordada. Levantamos um número considerável, que julgamos constituir uma amostra das publicações em livros no período 2011 a 2020. Para melhor apresentação dos quadros, em virtude de o número de obras ser maior, fizemos duas divisões: a que foi apresentada anteriormente e a que segue.

Quadro 9 – Mais de organizadores/autores e obras

ORGANIZAÇÃO	TÍTULO	CIDADE	EDITORA	ANO
João Luís Pereira Ourique	Literatura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação	Santa Maria-RS	Unijuí	2015
Pedro Farias Francelino e Daniela Maria Segabinazi	<i>Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências</i>	João Pessoa-PB	Editora UFPB	2015
Diana Navas, Elizabeth Cardoso e Vera Bastazin	Literatura e ensino: territórios em diálogo	São Paulo-SP	Editora da PUC-SP	2018
Eulália Leurquin e Fernanda Coutinho	Literatura e ensino	Campinas-SP	Mercado de Letras	2018

Fonte: Elaboração da autora (2021).

João Luis Pereira Ourique em *Literatura e Formação do Leitor: Escola e Sociedade, Ensino e Educação* seleciona 12 textos de pesquisadores brasileiros, cujos conteúdos são

reflexões acerca da formação do leitor, de políticas públicas para essa formação, assim como reflexões sobre a própria metodologia do ensino de literatura.

Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências, livro organizado por Pedro Farias Francelino e Daniela Maria Segabinazi, reúne textos que discutem acerca de língua e de literatura na escola e na universidade, passando não só pelas questões teóricas e metodológicas, mas também sobre o ensino de língua e de literatura. Ambos são professores da Universidade Federal da Paraíba. A referida pesquisadora é orientadora da presente pesquisa e também está no quadro de pesquisadores por nós apontados, cujas teses debruçam-se sobre o ensino da literatura.

Diana Navas, Elizabeth Cardoso e Vera Bastazin organizaram o livro *Literatura e ensino: territórios em diálogo*. Nesse livro, as organizadoras reúnem capítulos que discutem sobre literatura e ensino sob diversos enfoques como literatura infantil e juvenil, qualidade de ensino de literatura, relação palavra/imagem, leitura subjetiva, entre outros. No livro mencionado, as organizadoras ressaltam que na palavra literária pode nascer qualquer conhecimento e que essa palavra é um território de formas de acesso ao mundo e ao imaginário. Diante da demanda dos tempos modernos em que a tecnologia marca a velocidade do tempo, o papel do professor em sala de aula deve ser discutido.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fernanda Maria Abreu Coutinho em *Literatura e ensino* reúnem textos que refletem sobre o espaço da literatura no ensino de língua materna. Nesse contexto, garantem que o texto literário permite que o estudante tenha contato com diversas manifestações de usos da língua.

Diante do exposto, podemos concluir que há uma grande quantidade de material publicado e com preços acessíveis. O que não garante, todavia, a circulação nas escolas e a apropriação pelos professores. Isso seria matéria para outra pesquisa que se empenhasse a investigar o tema. Contudo, podemos afirmar que as escolas municipais de João Pessoa, nosso *locus* de atuação, têm condições de formar uma espécie de estante para o professor, na qual se possa dispor de volumes de livros como os que aqui foram descritos para que o professor tenha um espaço de estudo e formação dentro da própria escola. Nesse sentido, poderia ser organizada uma equipe de formadores da própria escola, em que se pudesse selecionar textos para discussão e aplicação de práticas de leitura literária, havendo desta feita espaço para rotatividade dos professores. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) pode destinar recursos para esse fim. Seria uma forma de o professor inserir-se numa dinâmica de estudos dentro da própria escola, fomentando a partilha de saberes e de experiência entre seus pares. Para isso temos as

horas-aulas de departamento, cujo tempo pode ser redistribuído no sentido de otimizar o estudo e a pesquisa.

1.3 A propósito de um remate

As teses e os livros que aqui trouxemos conferem-nos uma amostra do que foi posto à disposição por pesquisadores que estão em alinhamento com o ensino da literatura na escola básica e na universidade. Na Universidade, vimos que as pesquisas apontam a necessidade de se ter um perfil de curso alinhado na formação do professor de literatura, assim como que professores de literatura sejam agentes formadores de professores, pois são professores que as licenciaturas devem formar. A pesquisa é uma vertente muito importante na formação, porém, a nosso ver, as disciplinas de Literatura na Licenciatura de Letras para além da análise do texto literário deveriam focar no viés da futura profissão do formando. Seria o momento para se formar um arcabouço de leituras literárias e também se pensar em que e como essa formação auxiliará na formação dos estudantes da educação básica.

Todo o material coletado em teses e em livros, os quais usamos nesta seção, visam à contribuição para a prática docente. Na publicação de suas obras, todos os pesquisadores envolvidos com o ensino da literatura demonstram uma preocupação comum, que é a presença da literatura na escola, como ela é articulada e o que ela pode proporcionar ao sujeito leitor. Apesar de uma função utilitária da leitura literária, busca-se a leitura que forma, que contribui para uma experiência de vida. Nesse contexto, o texto literário deixa de ser pretexto para lições meramente metalinguísticas, para ser um objeto de arte, cujas materializações independem do suporte, e da validação canônica. Nas teses e livros publicados vêm à tona nomes de professores pesquisadores que têm uma história com a Literatura e com seu ensino, principalmente na educação básica, ainda que não sejam professores da escola básica, mas em algum momento de suas carreiras tenham por ela passado ou tenham o importante papel de estreitar o diálogo entre universidade e escola.

Observamos na nossa prática, que a relação universidade/escola e vice e versa ainda precisa ser fomentada. Apesar dos esforços de muitos pesquisadores, vemos que as respostas dos docentes da escola básica ainda são tímidas. Obviamente, isso é uma construção pela qual perpassam questões como conceitos de educação, de formação, orientações curriculares, políticas de valorização e, na ponta, os reflexos da própria formação do professor de língua portuguesa. Consideramos que o acesso a essas obras que aqui elencamos, ainda é problemático. Talvez, se fôssemos levantar os títulos das bibliotecas particulares dos professores de Língua

Portuguesa da educação básica, não encontrássemos muita variedade de livros. Provavelmente, encontrássemos coleções de livros didáticos e títulos advindos de doações de editoras. Isso é um problema estrutural da política da educação básica. Primeiramente, o salário dos professores ainda é baixo, as cargas- horárias de trabalho são altas, o tempo para estudo é restrito. As condições de trabalho ainda são determinantes para o efetivo exercício da profissão. Não podemos esquecer que o PNBE³ foi uma política muito importante no que se relaciona a dar condição ao professor de acesso a livros de qualidade, os quais incidissem sobre sua formação leitora e profissional. Todavia não houve circulação desses livros nas escolas, ficando aprisionados nas bibliotecas escolares. Talvez o gargalo seja exatamente o fato de que não basta que os livros sejam distribuídos, é preciso que se exerça uma orientação sistemática da sua circulação e apropriação pelos professores.

A questão da qualificação profissional também é minada em decorrência dos fatores acima citados. São microrrealidades que decorrem do macrosistema educacional brasileiro, pautado em disparidades sociais e econômicas. Pensamos que uma vez estando na carreira como professor da educação básica - aliás, nem sempre podemos falar de carreira porque isso não é aplicável a todas as esferas desse ensino nem em todas as redes – a qualificação profissional não fosse algo pelo qual o professor tivesse que lutar sobremaneira para conseguir. Reiterando o que já dissemos neste trabalho: que incentivo tem um professor para fazer uma pós-graduação *stricto sensu* se caso peça afastamento lhe é amputada sua gratificação de sala de aula? Ou quanto será acrescentado ao seu salário um título de mestre ou de doutor? As respostas a essas perguntas, provavelmente sejam bem diversificadas. Quaisquer que sejam devem preencher o espaço das lutas, da resistência, da busca perseverante por políticas que realmente visem à melhoria das condições de ensino e de profissionalização dos seus trabalhadores.

Todas as referências que aqui trouxemos são contribuições para o debate sobre a literatura e seu ensino. Para além das terminologias literatura e ensino, ensino de literatura, educação literária, letramento literário, formação do leitor de literatura está em evidência um discurso que precisa se alinhar no objetivo comum: a literatura, o texto literário, a leitura literária é um caminho promissor na educação das pessoas e a escola e a sociedade devem promover essa leitura a fim de contribuir para a formação e crescimento dos sujeitos. Como um lugar de excelência para a promoção da leitura literária, cabe às secretarias de ensino junto às escolas fazer essa escola funcionar, já que se entende que currículo é a escola no seu pleno

³ O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) vigorou de 1997 a 2014. Nesse ínterim, distribuiu acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, com o objetivo de contribuir para a formação leitora de alunos e professores.

funcionamento (SAVIANI, 2016). Convém, pois, que esse funcionamento atenda também pelo nome de literatura.

Sabemos que em se tratando de currículo, a BNCC entra no diálogo menos como um documento ao qual devamos obedecer cegamente do que como texto oficial que precisa ser lido criticamente. No capítulo seguinte, trataremos da BNCC e sua relação com o ensino da literatura

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O DE ENSINO DA LITERATURA

Neste capítulo, trazemos inicialmente algumas considerações sobre pesquisas realizadas sobre a BNCC (2018); analisamos os textos introdutórios da Base, a saber: apresentação e introdução, como condensadores do cerne dos discursos postos em circulação no documento; e procuramos fazer uma discussão sobre o lugar da literatura na BNCC. Sobre as pesquisas não encontramos nenhuma tese, mas dissertações de mestrado. Devemos salientar que da promulgação do documento referente ao ensino fundamental em 2017 até 2020 e início de 2021, quando escrevemos este capítulo, não houve tempo hábil para pesquisas de doutorado sobre esse tema, de modo que o material consultado se concentrou em artigos publicados em revistas e capítulos de livro.

Feitas as considerações sobre algumas pesquisas, passamos à análise do documento pelos textos introdutórios, com o intuito de entender os conceitos básicos veiculados no texto como as noções de competências, habilidades e como essas noções influenciariam o ensino da literatura. Em seguida, fizemos a discussão sobre o ensino da literatura na BNCC.

Para analisarmos como a literatura comparece no texto da Base, foi feita uma leitura do documento, identificando na construção do texto, ocorrências de termos que configurassem teórica e metodologicamente o ensino da literatura. Além desses termos, usamos o recurso da inferência (KOCH, 2008). Para essa autora, “a inferência é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar” (KOCH, 2008, p. 79). Dado o caráter superficial com que o documento trata determinados temas, a inferência se apresenta como uma operação textual que muito contribui para a leitura crítica do texto que pretendemos fazer da Base.

A leitura dos textos iniciais – além de atender ao propósito de integrar o presente trabalho – visa a oferecer um material de consulta que permita ao leitor seja pesquisador, ou professor da escola básica, um retrato dos textos introdutórios para além do que eles se apresentam. Sob esse olhar, procuramos levantar ocorrências textuais, intertextuais e inferências que nos permitissem uma leitura crítica. Na extensão da análise, que tem seu ponto crucial no ensino da literatura, procuramos estabelecer apontamentos sobre a presença ou não de orientações teórico-metodológicas do letramento literário e/ou da educação literária, linhas bastante difundidas nos estudos sobre ensino da literatura no Brasil.

Partimos da premissa de que a Base justifica seu texto no alinhamento de discussões das últimas décadas e, como vimos no capítulo 1 desta tese, as últimas décadas foram bem fecundas para a produção a respeito do ensino da literatura. Por isso, consideramos pertinente verificar se a Base contempla os estudos sobre ensino de literatura e, se contempla, como isso se dá. Em virtude do enfoque a noções conceituais bem caras ao documento, como *humanização* e *fruição*, também discutimos tais conceitos acerca das interseções com o ensino.

2.1 A BNCC na perspectiva de alguns estudos

Constatamos a existência de estudos no nível de mestrado sobre a temática da Base. Esses estudos, feitos em Programas de Pós-graduação de Universidades brasileiras, abordam relações da BNCC com diversas categorias analíticas como ensino de matemática, de educação física, fundamentos da Base, história escolar, ensino infantil, ensino médio, anos iniciais do ensino fundamental, análise do discurso. Dois desses estudos chamaram-nos a atenção por dialogar com nossa tônica nesta pesquisa. Trata-se do trabalho de Coelho (2019) e de Fontes (2019). O primeiro defendido no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; e o segundo, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul na área de Educação.

A pesquisa de Coelho (2019) faz uma análise das habilidades e competências propostas na Base como “ações que integram o campo do conhecimento do componente curricular Língua Portuguesa” (COELHO, 20219, p. 14). Uma das constatações do trabalho é o caráter metalinguístico dado aos conteúdos, fato que também se observa nas habilidades dos anos finais do ensino fundamental. Nas leituras feitas da Base, especialmente no que tange ao corpus desta pesquisa, cujo foco é a categoria dos anos finais do ensino fundamental, corroboramos o forte apelo metalinguístico da BNCC no tratamento aos objetos de conhecimento de língua portuguesa. Outro apelo forte do documento é observado com relação a arte literária como meio para promover a humanização. Nesse sentido, a pesquisa de Fontes (2019) traz uma importante discussão que lançou luzes sobre a questão do ensino da literatura no que se refere ao processo de humanização do indivíduo pleiteado pela Base. A autora defende através do materialismo estético de Lukács que o ensino de literatura confirma a humanidade do homem. Nesse sentido afirma que:

A literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento, porque a ficção ilumina a realidade, evidenciando-a. Sendo assim, possibilita a

imaginação no leitor, que é uma necessidade humana, e pode gerar transformações históricas, porque a poesia capta níveis de percepção da realidade que outros tipos de textos não alcançam. Em suma, a literatura não se vale de uma adaptação nem da realidade, tampouco da língua, mas de uma nova organização estrutural em um nível superior de complexidade. Essa estrutura requer, portanto, habilidade linguística específica por parte do leitor para ser possível sua apreensão (FONTES, 2019, p. 42-43).

Concordamos com a autora na sua concepção de literatura, aristotelicamente enraizada. Cremos no potencial dessa arte como meio de fomentar o imaginário, de capacidade de catarse. Para tanto, exige exercícios de aprendizagem para que seja vivenciada. O leitor de literatura precisa também ser preparado para manusear e experimentar a leitura literária, enquanto arte. Contudo, é preciso levar em conta que nem toda estrutura textual do que hoje tem como literatura são estruturas complexas. Elas existem e precisam ser ensinadas, todavia pensamos que o primeiro projeto de formação de leitor é oferecer a leitura de textos capazes de se tornarem interessantes para o jovem leitor, seja pela temática, seja pela forma como se criam ou até mesmo pelos seus personagens, no caso das narrativas. Não é tarefa fácil, visto que no caso da escola, há a concorrência com os meios de comunicação de massa, as redes sociais, que entram na vida do sujeito leitor em formação, oferecendo a rapidez nas informações, assim como uma espécie de obsolescência precoce, em que se consome e se descarta muito rapidamente o que se lê/vê e ouve. Nessa direção, formar leitor de literatura equivale a buscar o paraíso perdido da leitura silenciosa, da releitura, do tempo de reflexão, da partilha das experiências vivenciadas.

A autora evidencia a necessidade de que o leitor tenha habilidade linguística específica para apreensão da literatura. Decerto, a atitude com o texto literário deve ser aquela de quem vai buscar novas experiências, de quem vai desbravar o desconhecido, mas isso se aplica, acreditamos, àquele leitor formado e experiente na leitura do texto literário. Quando se pensa na BNCC, no leitor em formação, no aluno da educação básica, pensamos que a leitura literária como “instrumento de conhecimento e autoconhecimento” passe por uma revisão de objetivos de leitura e de concepção de literatura.

É importante ressaltar a justificativa que a autora dá para a defesa do ensino da literatura:

Por ser apreciada pelos homens, a arte literária pode ser eficaz por sua aceitação. Porém, grande parte dos indivíduos não consegue penetrar a profundidade e complexidade dessa produção, sendo antagonista em aspectos de acesso; por isso, torna-se evidente a necessidade do ensino aprofundado de suas características, natureza, desdobramentos a fim de dar ferramentas aos indivíduos para que possam tomar consciência e fruir essa atividade, que é complexa. Sendo assim, torna-se essencial o ensino da literatura para que

o seu alcance abarque o maior número de indivíduos, os quais necessitam de uma educação adequada e, segundo Saviani (2011), se apossam do conhecimento historicamente acumulado e mais elevado, em que a produção literária é um deles, que “desde suas origens é compreendida como uma produção textual diferenciada, considerada a mais elevada entre as existentes” (ZILBERMAN, 2008, p. 20) (FONTES, 2019, p. 11, grifo nosso).

E ainda:

Ponto alto desta discussão é a compreensão de que a literatura possibilita a catarse estética – momento de ascensão da consciência a um nível superior da compreensão da prática social, podendo promover a mudança de concepção de mundo – que é negada na ausência da literatura no seio escolar. Essa subversão compromete a ascensão da consciência humana, porque é um processo que demanda ensino, não é autônomo e instantâneo; carece do processo de aprendizagem, logo, da escola e do professor. Além disso, compreendemos que a formação do gênero humano depende de estímulos externos, entre os quais a arte literária exerce grande importância, podendo ser um agente da humanização do indivíduo – ou seja, segundo Duarte (2013), a transformação do indivíduo em indivíduo humano (FONTES, 2019, p. 11).

Pleiteando a defesa de um estudo aprofundado das características, natureza e desdobramentos da arte literária, o citado trabalho nos levou a refletir sobre como seria feito esse procedimento na escola. Defendemos que a humanização se ensina, não é algo que se nasça com ela. Se podemos ensinar a um indivíduo humano a ser humanizado, a literatura é um meio para que essa humanização seja feita. Por outro lado, ensinar literatura pelo viés da humanização talvez traga alguns problemas de ordem de frustração para o professor, por não obter resultados imediatos. Não queremos negar que a Arte, em geral, tenha essa função, mas talvez o que a Arte faça conosco é despertar o que há de melhor em termos de sentimentos e comportamentos humanos. Talvez um caminho mais promissor para a escola seja mostrar exemplos, depoimentos de quem lê, impressões de leitura, ou seja, propiciar que o sujeito leitor vivencie experiências de leitura no nível pessoal e também dos seus pares. Talvez fosse o caso de pegar a literatura em seus desdobramentos, ou seja, partir de uma concepção mais conciliadora de literatura, sem esquecer que a escola precisa oferecer condições de aprendizagem tais como bibliotecas atualizadas e equipadas, contato efetivo com obras literárias, na mais variada acepção do que conhecemos hoje como literatura. Isso seria o mínimo. Outras questões de nível mais amplo e que podem ser fomentadas pela escola e pelos projetos escolares, pelas Secretarias de educação. A contribuição da pesquisa de Fontes (2019) é bastante significativa na medida em que reverbera o papel da arte na vida dos humanos e

analisa as orientações da Base com relação ao ensino da literatura. Nessa perspectiva corrobora a negligência do documento, em relação aos conteúdos de literatura.

2.2 Os textos introdutórios da Base e as competências em discussão

Na introdução desta tese, já tratamos da BNCC (2018) de forma a inseri-la no contexto das discussões sobre os documentos oficiais que se seguiram à promulgação da LDB (1996), assim como fizemos menção ao documento no primeiro capítulo, como um veiculador das discussões sobre ensino da literatura. Retomamos aqui algumas dessas discussões, por ocasião de uma apreciação mais acurada do documento. Reiteramos que a Base Nacional Comum Curricular se caracteriza por ser um documento normativo que dispõe sobre as *aprendizagens essenciais* que devem acontecer na educação básica e se pauta em um caráter progressivo no que diz respeito à construção dessas aprendizagens. A garantia do direito à aprendizagem, defendida pela Base está assegurada no Plano Nacional de Educação (PNE, BRASIL, 2014), que se inicia no ano citado e se estenderá até 2024, assim como se fundamenta também nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013).

A BNCC configura-se como um documento de grande importância por ser uma espécie de conquista prevista na LDB, uma vez que contribuirá para nortear políticas públicas para a educação brasileira, conforme podemos observar na seguinte afirmação:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8).

É muito oportuna a sinalização para o alinhamento de outras políticas como a formação de professores, a avaliação e a elaboração de conteúdos, sobretudo, quando se trata, por exemplo, dentre outras questões, de avaliação. Nesse bojo, o documento abre um caminho para revisão de exames como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, a nosso ver, merece uma atenção em relação ao trato com a literatura, principalmente no tocante à produção escrita no que poderia abarcar o texto literário. Ou seja, assim como existe uma produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo, poderia ser feita uma produção sobre a leitura de obras literárias, sobre as experiências de leitura dos estudantes ao concluir a educação básica. Uma avaliação nesse sentido talvez contribuisse para dar mais espaço à literatura nesse período de formação do aluno.

Pensando a formação de professores, defendemos políticas que permitam o acesso dos docentes da educação básica a uma progressão formativa vertical: graduação, mestrado e doutorado, além de políticas mais efetivas voltadas para a sua atuação no ensino básico, tendo em vista os desafios desse ensino, especialmente na escola pública, e também a necessidade de que os profissionais sejam cada vez mais qualificados. Também defendemos que na formação continuada, geridas pelas redes de ensino, seja priorizado o estudo crítico e sistemático do arcabouço legal e oficial que sustenta o ensino básico. Nessa direção, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), cuja referência é a implementação da BNCC, é o documento que versa sobre a formação inicial dos professores dessa etapa de ensino. Tal Base tem a mesma estrutura da BNCC e, conforme trata a Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

A BNCC é, portanto, a norma para conduzir o que se deve estudar na educação básica brasileira e também para o que se deve ensinar. A resolução a que se referem o excerto anterior é a que homologou a versão da Base referente à Educação infantil, Ensino fundamental – anos iniciais e Ensino fundamental – anos finais (2017) e a que homologou a versão final da Base, incluindo o Ensino Médio (2018).

Ressaltamos que é meta do PNE (2014) investir na formação de professores. Nesse sentido, a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica é o documento que dispõe sobre a formação dos professores, cujo objetivo é melhorar a qualidade de ensino que os professores oferecem aos estudantes, ao mesmo tempo em que prevê a valorização do professor. Conforme a Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019):

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Esta Resolução deixa claro que a formação do professor da Educação Básica deve estar em consonância com a BNCC. Assim como esta última suscita dos estudiosos do ensino

muitas perguntas, a Base Nacional – Formação também desperta uma lista de questionamentos. À guisa da BNCC, que é um documento normativo, e que nessa figuração deixa de ser uma orientação para ser uma norma, a BNC – Formação estabelece dez competências para serem desenvolvidas pelo licenciando em formação. Essas competências são correspondentes a cada uma daquelas destinadas à aprendizagem dos alunos na BNCC. Nesse sentido, é possível perceber que a Base configura uma instância de poder na educação nacional. Assim sendo, seus pontos discutíveis precisam ser trazidos à tona.

Nesse escopo, chamamos a atenção para a política de valorização profissional, que está nessa Base. Seria conveniente questionar: por quais critérios passará essa valorização profissional? O que temos na pauta da defesa da política econômica brasileira é o congelamento de salários, além de termos altos níveis de inflação, fatores alimentados por uma gestão governamental, que pouco tem se preocupado com o investimento em Educação, indicador social tão importante no desenvolvimento de uma nação. É notório que não se faz valorização profissional de educadores sem que se passe por salários justos e equitativos. A leitura desses documentos nos permite dizer que eles tratam políticas educacionais, como os currículos, por exemplo, de forma discursivamente bem arranjadas, que de chofre parecem muito boas, muito bem intencionadas e livres de quaisquer questionamentos. Ao contrário, requerem uma leitura crítica, principalmente dos profissionais de educação básica, para quem tais políticas são destinadas.

Uma das questões que trazemos à baila, questão essa já referenciada em outros momentos deste trabalho, é a premissa de que “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7) A pergunta que nos ocorre ao lermos essa definição, de lógica essencialmente predicativa, logo no início do documento, é: quem definiu essas aprendizagens como essenciais e para quem são essenciais? O documento garante que foi feita uma ampla discussão em todo o Brasil para que se chegasse à promulgação dele. Obviamente não estamos duvidando de que houve consulta nas regiões, nos estados, nos municípios e que representações da comunidade escolar, da sociedade civil foram formalmente ouvidas. A questão é: a voz dos professores, dos alunos, dos sujeitos participantes foi contemplada no documento? Nessa acepção, recorremos a Rajogopalan (*In*: GERHARDT e AMORIM, 2019, p. 29), que, ao discutir sobre a noção de “aprendizagens essenciais” na BNCC, afirma:

À primeira vista, essas palavras soam intocáveis e acima de qualquer contestação ou polemização. No entanto, devemos perguntar qual é o pressuposto que sustenta toda essa colocação. Há, aparentemente, uma clara suposição de que (a) há um conjunto das assim caracterizadas “aprendizagens essenciais” e (b) uma vez asseguradas essas “aprendizagens essenciais”, será alcançada “a [tão almejada] igualdade educacional”. Ora, a pergunta que surge instantaneamente é: “essenciais” para quem? Para o aprendiz pretendente ou o administrador/educador que decide por conta própria o que o aprendiz ideal deve ou não aprender? (RAJOGOPOLAN, *In*: GERHARDT; AMORIM, 2019, p. 29).

Não podemos dizer que a BNCC é um documento que em si contempla as necessidades da educação básica brasileira. Ao se intitular como garantidor do cumprimento das necessidades essenciais de aprendizagem nessa modalidade de educação, esse documento postula regras de aprendizagens que podem estar muito distantes do aluno da escola pública Brasil afora. Entre o excesso e a falta, há muita matéria para discussão. Poderíamos refletir, por exemplo, sobre as condições de acesso à internet, ou seja, como o aluno vai ter contato com tantos gêneros digitais, notadamente realçados pela Base? O propósito de se ter uma base única de currículo, a princípio, apresenta-se como uma política extremamente eficaz para a inclusão, não fora as desigualdades sociais gritantes que temos em nosso país. Assim, vemos que um currículo comum não é garantia para que se atinjam “altas expectativas de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 5), nas quais o documento é pautado.

A Base, inegavelmente, é um documento bem estruturado. Houve um esforço para que ele se tornasse mais esclarecedor do que os que o antecederam, não obstante conserve muitas posturas daqueles. Uma leitura atenta dos textos introdutórios já nos dá um panorama do discurso veiculado em seu texto integral. Trata-se, dentre outros aspectos, de um constructo alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). A referida Agenda assim se define:

Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2016).

Sabemos que a Educação gratuita e de qualidade é base para se combater a pobreza. Diante dos desafios globais, a cooperação entre as nações, através de adesões a pautas globais, como as firmadas na Agenda 2030, são de extrema importância para a sustentabilidade do planeta. Não seria de mau tom termos uma certa atenção e uma certa desconfiança para com um documento que se pretende ser o pontapé inicial para que diminuam as desigualdades sociais

na educação, mas parece acreditar que um currículo comum fará isso. Ao passo que se pretende ser comum, nivela as condições de aprendizagens e normatiza o que todos os alunos devem aprender. Estar alinhado a um projeto internacional, em si mesmo, não deflagra nenhuma pretensão escusa. É necessário que o país esteja inserido nas políticas internacionais, de forma cooperativa, porém, considerando que a educação de qualidade é uma bandeira desse movimento para uma sociedade mais equânime, é importante questionarmos a exequibilidade desse projeto, que é a BNCC.

A construção do conhecimento, na concepção veiculada pela Base, é feita com base em competências, que consubstanciam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Se *competência* pode ser entendida, entre outras acepções, por *mobilização de atitudes*, os verbos que encabeçam as dez competências da Educação Básica na BNCC são muito sugestivos a uma ideia de treino, de adaptação dos sujeitos. Na íntegra do texto das competências gerais da Educação Básica, aparece uma lista de verbos que ao invés de sugerirem ações dos sujeitos, parecem apassivar essas ações. Enumeramos esses verbos de acordo com a competência na qual ele aparece. Assim temos: Competência 1 (Valorizar, explicar, entender, continuar); Competência 2 (Exercitar, recorrer, investigar, elaborar, testar, formular, resolver); Competência 3 (Valorizar, fruir, participar); Competência 4 (Utilizar, partilhar, produzir); Competência 5 (Compreender, utilizar, criar, comunicar, acessar, disseminar, produzir, resolver, exercer); Competência 6 (Valorizar, apropriar-se, entender); Competência 7 (Argumentar, formular, negociar, defender); Competência 8 (Conhecer-se, apreciar-se, cuidar); Competência 9 (Exercitar, respeitar), Competência 10 (Agir). Tais verbos, indicadores de ação, quando inseridos no contexto das competências, que têm pretensões claras de serem desenvolvidas, parecem perder a força de indicadores de ações para expressarem sentidos apassivadores. Não deixamos de perceber que antes de cada verbo que inicia os períodos que formam o texto de cada competência existe implícito o seguinte enunciado: O aluno deve ser capaz de... Então, inferimos que há uma lógica de atividade reguladora do documento em detrimento da atividade do aluno. Ou seja, soa um tanto contraditório, pois, ao mesmo tempo em que o aluno é chamado a ser sujeito da sua aprendizagem, ele é regulado pelo citado documento que elege o que considera essencial na sua aprendizagem.

No excerto abaixo, condensamos as dez competências gerais da Educação Básica. Fizemos algumas supressões, conservando a ideia central de cada competência e algumas delas colocamos na íntegra. Eis:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências [...]. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora [...]. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...]. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...]. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9).

Verificamos que as competências acima elencadas estão em consonância com a Agenda 2030 da ONU, e outros documentos anteriores de alcance global, como os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. Em *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, texto publicado pelo governo brasileiro (BRASIL, 2016), que dispõe 17 objetivos e 169 metas, reafirma-se os compromissos assumidos em agenda internacional e corrobora-se o pacto de seguir esses objetivos e metas até 2030:

Buscam assegurar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e de meninas. São integrados e indivisíveis, e mesclam, de forma equilibrada, as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental (BRASIL, 2016, p. 1).

É interessante percebermos como a BNCC, que é o documento que está em consonância com a Agenda 2030 da ONU, dilui as questões como direitos humanos, igualdade de gênero e empoderamento de mulheres e de meninas. No documento, a questão do empoderamento feminino está tão diluída que chamar o tema para a superfície da discussão é buscá-lo pelo mecanismo da inferência, ou seja, o assunto subjaz, não ecoa no texto. Nesse sentido, como um texto que pretende oferecer bases essenciais, há uma lacuna quanto à abordagem de gênero, quanto ao empoderamento feminino. Isso se torna ainda mais latente quando percebemos que sequências nominais reiteradas pela base como “demandas da sociedade contemporânea” apagam manifestações importantes dessas demandas, como o empoderamento feminino e as discussões de gênero. A educação é reverberada pela referida Agenda: “Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em

todos os níveis – na primeira infância, nos ensinos fundamental, médio, superior, técnico e profissional” (BRASIL, 2016, p. 7). O quarto objetivo dessa Agenda de impacto global prevê a educação de qualidade, porém os caminhos que se traçam para esse fim, por vezes, parecem ir na contramão dos objetivos propostos.

Quanto às competências que resumimos acima, observamos que a primeira fornece uma base que deve ser conservada na construção do conhecimento escolar: a valorização dos conhecimentos historicamente construídos. Em um mundo cujas informações, cujos bens de consumo tornam-se rapidamente obsoletos, faz-se necessário valorizar a construção histórica, em prol do conhecimento ora construído. A partir da nossa prática enquanto professora da educação básica, verificamos a necessidade de conduzir o aluno à valorização da contribuição das pessoas de cada tempo histórico-cultural da humanidade. Muitas vezes, os adolescentes e jovens têm a tendência de querer acolher somente aquilo que diz respeito ao seu tempo presente, e, em um caminho retroativo, deve-se estimular a curiosidade para relacionar diacronicamente os acontecimentos. Nessa visão, o exercício da curiosidade intelectual preconizado pela segunda competência já evoca a primeira, pois o crédito ao conhecimento científico e adesão à aprendizagem escolarizada pode ser otimizada no ambiente escolar em favor da formação do cidadão.

A fruição das manifestações culturais (competência 3), o uso de diferentes linguagens (competência 4), a compreensão das tecnologias digitais (competência 5) enriquecem a construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que promovem a pessoa, acionando diversos saberes, que podem ser partilhados. Na competência 3, insere-se a literatura sob a perspectiva da fruição. Essa perspectiva atravessa todo o documento quando se refere ao trato com ela (a literatura) enquanto uma manifestação cultural, realçada nos textos introdutórios do campo artístico-literário, em que é frisado que a literatura é a manifestação artística que o documento vai privilegiar, na área de Linguagens (Cf. BRASIL, 2018, p. 136 e 154).

A competência 6 prevê a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais. Tal valorização aponta para uma convivência harmônica com as culturas diferentes, com a diversidade em sentido amplo. A competência 7 sinaliza para um problema recorrente do mundo contemporâneo: as chamadas *Fakenews*. Assim, estabelece que a argumentação deve ser feita com base em dados confiáveis, em informações confiáveis e de maneira que as ideias sejam formuladas, negociadas e defendidas de forma a respeitar os direitos humanos. Essa defesa da competência 7 pode ser ilustrada em situação formal, na educação básica, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em cuja orientação para a prova de Redação consta uma proposta de intervenção para o problema abordado no texto, ressaltando-se para que essa

proposta não fira os direitos humanos, sob pena de eliminação do candidato no exame, conforme acontecera até a edição de 2017. Nas edições seguintes, a exemplo de 2020, vemos que “Conforme a matriz, as redações que apresentarem propostas de intervenção que desrespeitem os direitos humanos serão penalizadas na Competência 5” (BRASIL, 2020, p. 26).

As competências 8, 9 e 10 tratam diretamente do cuidado de si e do cuidado com o outro. O autoconhecimento pleiteado pela competência 8 desemboca no exercício da empatia e no respeito aos direitos humanos, presumidos pela competência 9 e coroado na competência 10, que reforça o agir pessoal e coletivo, autônoma, responsável e resiliente, mediante princípios *éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*.

Quando se olha as dez competências da BNCC para Educação Básica, é possível imaginarmos um aluno ideal, cujo comportamento parece se querer modelar através de *dez mandamentos*. Se a Educação Básica é um período tão longo da Educação Formal, e para muitos o único período da vida para essa Educação, por que dez competências resumiriam o tudo que se deve fazer nesse período da vida escolar? Em uma interpretação primeira das competências da BNCC, podemos ver que tudo é bom, louvável e merece fé. Não há nada a se imputar como prejudicial nas dez competências, vistas sobre essa primeira leitura, porém é importante observar o que afirma Gerhardt (2019, p. 97):

Assim, a noção de competência se ajusta à perfeição numa percepção de ensino que pretende vender a ideia de que nele os alunos estão se tornando competentes no sentido que o senso comum assume: construindo conhecimentos para resolver problemas profissionais e ascenderem socialmente, mas manterem inalteradas as estruturas sociais de mundo e poderem ajustá-las ao caminho usual se em algum momento essas estruturas sofrerem qualquer ameaça (GERHARDT, *In*: GERHARDT; AMORIM, 2019, p. 97).

Quando estamos no chão da escola, estamos diante do aluno real, não é esse aluno que parece idealizado pelas competências da BNCC. Parece-nos que o documento parte de uma ideia de que as pessoas têm iguais condições de aprendizagem, com direitos sociais iguais, com objetivos de vida homogêneos. Na prática efetiva do dia a dia, esse aluno não é definitivamente o nosso aluno da escola pública. Isso nos faz pensar sobre: para quem é a BNCC? Defendemos o uso crítico do documento sem polarizações, a fim de que saibamos até que ponto essa pretensa noção de aprendizagens essenciais são realmente as essenciais para todo o alunado brasileiro. Sabemos que o documento foi elaborado, passou pelos trâmites legais, foi aprovado, homologado e é norma para os currículos da Educação Básica, porém o debate deve ser alimentado. Não se pode furtar-se aos questionamentos, visto que eles são necessários para que

continuemos existindo e resistindo, talvez com reservas à resiliência, vista como um método de se resignar e aceitar tudo que nos é imposto. Nesse quadro de expectativas de que o documento seja visto de forma crítica, é necessário se atentar para que a realidade do ensino, da mesma forma que não tem o aluno ideal, também não tem o professor ideal. Temos professores, que embora foram formados no mesmo curso de licenciatura, essa formação tem muitas variáveis, que restringe o universo da aplicação dos saberes em sala de aula. Outra questão são as possibilidades e realidade de cada um desses professores, que nem sempre podem compensar as limitações de sua formação através de estudos mais aprofundados sobre seu objeto de ensino.

Conforme já anunciamos na introdução desta tese e também conforme já trouxemos em outro momento neste capítulo, a BNCC tem seus aportes legais na LDB de 1996, cujas bases estão na CF de 1988. A Carta Magna já assegura no Artigo 210 que se fixem conteúdos mínimos para o Ensino fundamental, de modo que se possa “assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2016, p. 124). Portanto, estamos falando de um documento que está em potencial na LDB, que, por sua vez, prevê no Artigo 9º do Inciso IV que Estados, Municípios e Distrito Federal estabeleçam competências e diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2005). O Artigo 9º, Inciso IV, assim se apresenta, quanto aos conteúdos mínimos e à formação comum:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *competências e diretrizes* para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2005, p. 10, grifo nosso).

Vemos, portanto, que a BNCC está fundamentada na LDB, promulgada em 1996 e que as *competências e diretrizes* já estão preconizadas na Lei. Os desdobramentos dessa lei atravessaram décadas, diferentes governos, diferentes demandas sociais, políticas, transformações culturais e aportou em um momento em que a sociedade brasileira, em consonância global, demanda níveis altos de qualidade de educação, inseridos em tecnologias cada vez mais avançadas. Quando o texto da BNCC aborda o Artigo 9º da LDB, que trata das incumbências da União, afirma:

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de

competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2018, p. 11).

Para que possamos estabelecer uma leitura comparativa desse excerto do texto da Base, trazemos o Inciso IV do Artigo 9º, que diz que é incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2005, p. 10). Nesse trecho, fica claro que o norte dos currículos são as competências e as diretrizes. Elas também definem os conteúdos mínimos desses currículos. Na interpretação dos elaboradores do texto da BNCC, as ditas aprendizagens essenciais estão na LDB, quando esta diz que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Como vemos, essa constatação é uma inferência feita a partir do texto, já que não há explicitamente essa expressão no Artigo 9º da LDB. Esta Lei prevê a formação básica comum, conforme o Inciso acima do parágrafo 9º e também conforme o Artigo 22, que diz que “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2005, p. 14). As noções de formação comum, conteúdos mínimos, base nacional comum atravessam a LDB.

Cumpramos ressaltar a questão do diverso quando se refere ao currículo. Se o currículo é diverso e os estados e municípios têm autonomia para elaborar esses currículos de acordo com as suas necessidades, eis aí um espaço para que a literatura entre com todo o seu potencial para contribuir para a formação do aluno. Aqui, particularmente, trazemos a realidade dos anos finais do ensino fundamental dos municípios, acenando para que sejam observadas e enfatizadas as práticas de leitura com o texto literário, pois são essas práticas, devidamente planejadas, executadas e avaliadas, que vão nos oferecer resultados para que se solidifique o trabalho com a literatura na escola. Não se trata apenas de incorporar ao currículo conteúdos já cristalizados como de literatura, a exemplo de foco narrativo, personagens, estrutura do texto poético, intertextualidade e outros para dar uma feição de que a literatura está sendo ensinada, mas de contemplar a experiência de ler literariamente, não somente os textos canonicamente reconhecidos como literários, mas outras linguagens que sejam perpassadas pela literatura. Defendemos que uma adesão curricular que contemple a literatura nas condições de experiência de apropriação pode promover significativamente o seu trânsito na escola. Vislumbramos que

quando o aluno perceber que a literatura está em todo o lugar e assim sendo, ela é inerente à nossa vida, isso pode agregar sentido, interesse e adesão ao gosto pelos textos literários.

A BNCC, nesse sentido, corrobora a parte diversificada do currículo diz:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2005, p. 16).

É no preenchimento dessa parte diversificada que a literatura encontrará um caminho promissor, a nosso ver. Se o lugar da literatura nos documentos oficiais é subliminar, temos um espaço aberto em que ela pode se instalar: a parte diversificada do currículo. Diante do que podemos observar sobre o lugar da literatura em documentos oficiais como PCN(1998) e BNCC(2018), infere-se que não basta criticarmos a ausência da literatura ou o pouco espaço que ela ocupa nesses documentos, cumpre-nos desta feita ocupar um espaço “vazio” que a parte diversificada dos currículos nos oferece.

Constatamos na leitura do texto da Base que esta como um desdobramento, que como tal traz inovações, confere-nos uma condição crítica mais sóbria para não incorreremos no equívoco de pensar que o documento em questão faz ruptura com tudo o que foi postulado até então para educação básica no arcabouço legal sobre o processo formativo educacional brasileiro, especialmente no contexto pós-LDB, na sua versão de 1996. . A visão de currículo pleiteada pela LDB deu feição às Diretrizes Curriculares Nacionais, no que tange a privilegiar o diverso de cada escola, mediante à realidade local, ou regional, assumindo o currículo numa perspectiva contextualizada. Essa constatação pode ser feita pelas DCN dos anos 1990 e de suas revisões nos anos 2000.

Em 2010, as DCN ampliaram a noção de contextualização e em 2014 com a promulgação da Lei 13.0005 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O Plano, em sua meta 7, dispõe sobre a BNCC e traz como estratégia:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014)⁴.

⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 maio 2021.

Em 2017, a LDB é alterada pela Lei 13.415/2017, que nos Artigos 35 e 36 garantem duas terminologias para se referir ao mesmo tempo ao que equivaleria aos objetivos da educação. São os termos: *direitos e objetivos de aprendizagem e competências e habilidades*. As competências e habilidades são os fundamentos pedagógicos do documento, a base da Base. Os fundamentos pedagógicos da BNCC repousam no desenvolvimento de competências e no compromisso com a educação integral. Assim diz o documento: “O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2018, p. 13). Já vimos que a ideia do ensino com base em competências e em habilidades é um projeto que pode ser inferido da LDB e que vem mundialmente se encorpando ao longo das últimas décadas. Quando falamos em projeto, estamos nos referindo não apenas aos limites da educação nacional, mas às expectativas globais de desenvolvimento sustentável. Para comprovarmos isso, basta olharmos para avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e também da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Quando apresenta os fundamentos pedagógicos da BNCC, o texto desse documento defende:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

O documento reverbera em todo o seu percurso o ensino através do desenvolvimento de competências e é interessante a preocupação em prescrever o que os alunos “devem saber” e o que “devem saber fazer”, não se vê, contudo, a preocupação no “como fazer”, questão que consideramos essencial e que até certo ponto põe em xeque a proposta de uma base curricular comum. Quando se evoca o como fazer, vão aparecer as fissuras do sistema educacional brasileiro, que automaticamente se levantam como problemas para essa pretensa base comum

curricular. Outra questão é saber-se que explicitar competências não assegura, por si só, as chamadas aprendizagens essenciais normatizadas pela BNCC.

Defensor da educação integral dos sujeitos, o documento explicita seu compromisso com o desenvolvimento global do ser humano, de forma que

reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Quando evoca o desenvolvimento pleno de singularidades e diversidades, a Base entende os sujeitos como singulares e diversos, obviamente. Nessa acepção, é interessante se perceber que esses sujeitos com suas singularidades e em sua diversidade, que é amplamente notada de norte a sul do país, estariam nessa Base, em tese, totalmente contemplados. Nestes termos, os sujeitos devem ter acesso à educação integral. A ideia de educação integral não é nova no documento. Na década de 1930, já se falava em educação integral, como dá conta o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Silva (2018, p. 65) se posiciona sobre esse propósito afirmando: “a defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 20, se aprofundou entre os intelectuais reformistas, nos anos 30, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, endereçada “ao povo e ao Governo”. É possível ver no documento menções ao propósito de uma nova educação, que corrobora a educação integral, conforme vemos no texto do Manifesto: “Ela [a educação] tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932, 2010, p. 40). A BNCC, por sua vez, reverbera a proposta da educação integral, que tem ganhado espaço, principalmente nas duas primeiras décadas do novo século XXI, reafirmando a concepção de que o desenvolvimento dos sujeitos precisa acontecer na sua complexidade e sem reducionismos.

É interessante observar que a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano é uma prerrogativa da Base. Pensa-se em pessoas, sujeitos de aprendizagem. Isso de alguma forma se reflete na maneira como o texto é organizado e no modo como trata dos objetos de conhecimento. Quando dispõe sobre esses objetos, percebe-se que há uma certa horizontalização, a exemplo de quando aproxima o diálogo entre 6º e 7º anos e 8º e 9º. A Base enfatiza que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2018, p. 14). É notório que quando se elege o que se deve aprender, ou melhor, quando se prescreve a competência a ser desenvolvida, se anula outras ações de construção do conhecimento e de conhecimentos. A escolha do que deve ser desenvolvido na formação dos alunos da educação básica cerceia não só muitos objetos de conhecimento como coloca em proeminência outros.

Um exemplo para se perceber esse cerceamento é quando a literatura passa por esse crivo de seleção. Ela é cerceada muitas vezes na “primeira etapa”. Em “o que aprender”, será que a literatura é algo importante a se aprender na escola, na vida? Literatura dá dinheiro? Dá lucro? Eis aí um ponto crucial a ser discutido desde as formulações dos currículos a partir de Bases como a BNCC. Ora, a literatura como um bem simbólico não teria impacto financeiro, ainda que se considere o mercado editorial de obras literárias, seria quase uma utopia se pensar em viver da escrita literária ser “um gigolô das palavras”, como diria Luiz Fernando Veríssimo em sua crônica (VERÍSSIMO, 1996). À medida que esse olhar inovador se propõe a ser inclusivo, já carrega um ideal excludente. Quando se elege o que é essencial a se aprender, automaticamente muitas outras possibilidades de aprendizagens são excluídas. O grande problema é: quem elegeu o que é essencial para se aprender, baseado em que considera que determinadas aprendizagens são essenciais em detrimento de outras? Vemos que a primeira indagação é seguida de “para que aprender”. Então, pressupõe-se que o aprendizado deve ter sempre uma utilidade prática, sob pena de ele não ser considerado essencial. Nesse sentido, a BNCC veio trazer um espaço para se pensar o ensino da literatura, trata-se do Campo artístico-literário. Isso não quer dizer que esse espaço garanta o efetivo ensino da literatura na escola.

O texto da Base deixa claro que tipo de sujeito se pretende formar e para que deseja formar. Eis os adjetivos-chave que compõem as qualidades desse sujeito: criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo, responsável, autônomo, proativo (BRASIL, 2018, p. 14). Esse sujeito deverá ser formado para atender a uma demanda da sociedade contemporânea. Daí, podemos inferir que essa demanda pode estar em conformidade com os ideais neoliberais, para os quais se formam sujeitos treinados a produzir

sem questionar as estruturas dominantes do Estado. Essas qualidades dos sujeitos em si não constituem problemas. Ao contrário podem ser um ponto de partida para a reflexão sobre o seu lugar de fala, sobre o valor do seu trabalho, por exemplo. Um cidadão crítico, participativo e resiliente no mundo da produção, pode ser também um cidadão crítico e resiliente para questionar o seu lugar nesse mundo, para ser consciente de que existem lutas de classes, por exemplo.

Uma questão interessante no processo de construção do texto do documento acontece na 2ª versão, o qual defende a estruturação da aprendizagem por meio dos chamados Temas especiais, que, por sua vez são influenciados pelos temas transversais dos PCN (BRASIL, 1998). Para que se possa fazer uma apreciação comparativa com as competências, que consagraram a versão final da BNCC, trazemos o excerto a seguir (BRASIL, 2016, p. 48):

Os Temas Especiais permitem estabelecer a integração entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC. Esses temas dizem respeito a questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo. *Trata-se, portanto, de temas sociais contemporâneos que contemplam, para além da dimensão cognitiva, as dimensões política, ética e estética da formação dos sujeitos, na perspectiva de uma educação humana integral* (BRASIL, 2016, p. 48, grifo nosso).

A princípio, o que se pode inferir da proposição acima se encaminha para um percurso da aprendizagem de forma muito menos prescritiva do que a aprendizagem centrada nas competências e habilidades, uma vez que estas sob a justificativa de que as competências dão a “indicação clara do que os alunos devem saber” (BRASIL, 2018, p.13) limita o que esses alunos devem aprender e como devem aprender. Essas “indicações claras” já começam a causar inquietação na prática dos professores da educação básica. Por meio da nossa prática docente e dos relatos de outros professores e professoras, observamos que há uma angústia sobre a operacionalização dessas competências. Nos planejamentos anuais, mensais e planos de aulas têm que constar a competência que será desenvolvida, mediante o objeto de conhecimento a ser estudado, constando o código alfanumérico que nem sempre coaduna o objetivo de aprendizagem com o que está prescrito na habilidade da BNCC. O excesso de burocratização acaba por prejudicar o trabalho do professor e formar uma espécie de “cortina de fumaça” sobre os reais problemas da escola. Ora, falamos de conteúdos (objetos de conhecimento, para se

manter na linha da Base) que devem ser planejados de acordo com as necessidades do aluno que tem déficit de aprendizagem, não porque tem necessidades especiais, mas que por motivos vários deixou de aprender em anos anteriores. Será que em cumprimento ao que rege a BNCC esse aluno, que goza de tantos “direitos de aprendizagem” no documento, deve ser nivelado pelos objetos de conhecimentos que estão na Base?

O professor que está em contato direto com o aluno é a pessoa que deveria estar mais autorizada a decidir sobre as necessidades de aprendizagem do seu aluno. Por essa razão, entendemos que a prescrição de competências nos parece a indicação de um mesmo remédio para todos os pacientes, embora tenham sintomas diferentes. Por outro lado, em se tratando de currículo, de proposta curricular parece incontornável a realidade de que precisamos estabelecer aprendizagens que julgamos essenciais e necessárias para o aluno. Trazendo para essa discussão a questão da elaboração da Proposta curricular pleiteada nesta pesquisa, não poderíamos deixar de estabelecer objetivos para serem alcançados no percurso formativo compreendido nos anos finais do ensino fundamental, no que tange ao ensino da literatura, ao desenvolvimento da competência literária. Nessa visão, lançamos mão do próprio documento, que, ao reverberar o pacto interfederativo, afirma: “As escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 15). Como constatamos, a Base corrobora a autonomia da escola, de modo que a elaboração de sua proposta pedagógica tenha foco nas necessidades dos seus alunos. Olhando por esse prisma, essa liberdade ratificada pelo documento à escola, já muito dantes em outros documentos, é muito oportuna, porque permite que sejam atendidas as necessidades específicas das escolas. Mesmo que a Base seja discutida, criticada, essa possibilidade de elaboração da proposta pedagógica pode funcionar como um meio de garantir as aprendizagens voltadas para as necessidades dos estudantes e, nesse contexto, a leitura literária pode ser contemplada, de modo a propiciar a apropriação e crescimento progressivo dos alunos na experiência literária.

A proposta pedagógica da escola terá que privilegiar as competências, pois para isso existe toda uma regulação dos discursos institucionais a que a escola está hierarquicamente ligada. As Secretarias de Educação cobram da gestão pedagógica das escolas, que cobram dos supervisores, que cobram dos professores, que devem cobrar dos alunos, que não cobram de ninguém. Esse percurso, a nosso ver, pautado em cumprimento de exigências em nome da obediência ao documento, sufoca a reflexão.

A reflexão tende a passar despercebida quando o objetivo é cumprir uma norma. Em se tratando da realidade do professor brasileiro, que trabalha em mais de uma escola, a força do

cumprimento da norma pode ser feita, sem tempo para uma apreciação crítica das competências e habilidades da BNCC, muitas das vezes porque os documentos oficiais não fazem parte da pauta de formação dos professores.

A Base autorreferencia-se como um documento que promoverá a educação integral, e focará nas necessidades e interesses dos estudantes, como podemos confirmar no excerto abaixo:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as *necessidades*, as *possibilidades* e os *interesses* dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

Ainda que o texto, no seu plano discursivo, coloque “os desafios da sociedade contemporânea” como um elemento que é incluído no final da sequência enumerativa e seguido por um termo de inclusão “também”, o que deixaria claro a relevância dos estudantes, é importante notar que as demandas dessa sociedade, substancialmente marcada por ideais neoliberais, têm seu foco no lucro, na força do trabalho. O que nos leva a ver a BNCC como o instrumento que fortalece os ideais do trabalho em detrimento da pessoa. Até que ponto os interesses dos estudantes estão alinhados aos desafios da sociedade contemporânea? Quem necessita de quem? Será que o estudante vem em primeiro lugar? Essa estrutura normativa proposta pela BNCC acontece a partir do estudante ou a partir dos interesses das estruturas estatais? No texto, está implícita a formulação de um projeto de vida. Não há problemas em se ter um projeto de vida, pelo contrário, a escola deve incentivar esse projeto na vida dos seus estudantes. O problema está nas condições que não se tem para construir e desenvolver tal projeto.

No caso do aluno da educação básica, podemos refletir: existe equidade entre as profissões no que diz respeito à valorização e à escolha de trabalhos nos quais eles possam avançar profissionalmente e financeiramente? Os alunos da escola pública realmente têm condições de se empenhar em um projeto de vida de longo prazo, ou será que muitos deles vão se contentar com o ensino médio, sob a alegação de que “preciso terminar meus estudos para conseguir um emprego melhor”? Para muitos alunos da escola pública, terminar os estudos significa concluir o ensino médio. Não há perspectiva para além dessa realidade. Esse discurso faz parte da fala de muitos estudantes da educação básica com quem convivemos por décadas no exercício da nossa profissão.

Concordamos com a BNCC quando ela diz que a aprendizagem deve fazer sentido para o aluno:

[...] assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

O conhecimento, cujas fragmentações a BNCC pretende superar, coexiste com outros conhecimentos que são deixados de lado. Ao mesmo tempo em que pleiteia essa superação, outros conhecimentos, igualmente importantes, são cercados em função do desenvolvimento de competências. Por essa razão, defendemos o uso crítico e reflexivo da Base. Essa discussão deve sair das páginas dos artigos, dos livros, das teses para orientar a prática das secretarias de educação dos entes federados no que tange à formação continuada de professores. É importante ressaltar que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 21). Nesse âmbito, o trabalho para a concretização da Base para formação inicial e continuada dos professores está em andamento.

Sobre a formação continuada dos professores, a Resolução nº 1 de 27 de outubro de 2020, no seu artigo 10, faz uma recomendação que defendemos e consideramos muito importante para o diálogo entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas. Trata-se da inclusão de professores das redes escolares de ensino na composição da equipe de professores formadores da instituição formadora. A citada Resolução recomenda:

Para garantir a articulação entre os diferentes cursos e programas destinados à Formação Continuada de Professores, e para superar a fragmentação e ausência de articulação dos diferentes saberes, é recomendada às IES a criação de institutos/unidades integradas para a formação de professores, que tenham no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores experientes das redes escolares de ensino, criando, assim, uma ponte orgânica e contextualizada entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2020, p. 7).

Consideramos um avanço muito importante essa recomendação. Defendemos o diálogo estreito entre as IES e as escolas. A formação continuada dos professores da educação básica precisa atender as demandas desses professores, que não estão centradas somente em necessidades de sugestões de atividades, mas carecem de revisões teóricas e metodológicas, incentivos à carreira, fomento à pesquisa e a produção. Entendemos que quando diminuimos as

distâncias entre o professor da escola pública e o professor de ensino superior, estamos prestando serviço à educação básica, cujas inter-relações já existem institucionalmente: é das escolas que emanam os alunos das universidades e é para as escolas que a universidade manda os egressos das Licenciaturas e por que não dizer egressos de outras graduações como ocorre nas Escolas Cidadãs de ensino Integral, que absorvem profissionais de outras áreas, como professor.

Conforme vimos, tanto a formação do estudante como a do professor serão feitas mediante desenvolvimento de competências, as quais estão intimamente ligadas. Do ponto de vista do diálogo entre as aprendizagens essenciais do aluno e os saberes essenciais do professor, há uma coadunação positiva. Porém, é interessante que o professor assuma permanentemente uma postura crítica face à BNCC e à BNC-Formação.

2.3 O componente curricular Língua Portuguesa e o segmento da Literatura

Nos anos finais do ensino fundamental, a área de Linguagens contém os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Na BNCC, “a finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas” (BRASIL, 2018, p. 63). Para tanto, delineia-se seis competências. Em consonância com as competências gerais da educação básica, essas seis competências específicas de linguagens para o ensino fundamental incidem sobre as diversas práticas de linguagem inerentes às construções humanas, das quais realça as práticas artísticas, corporais e linguísticas, conforme podemos constatar:

1. Compreender as *linguagens* como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas *práticas de linguagem* (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar *diferentes linguagens* – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar *diferentes linguagens* para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o

consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das *diferentes linguagens* e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso).

Essas competências centralizam a linguagem nas suas práticas e na sua diversidade. A Literatura, portanto, é uma linguagem, que está implícita em todas as competências acima, não obstante a competência 5 ser a que de forma mais explícita trata da Literatura. Dessa forma, convém pontuar que a BNCC ao passo que dá um lugar à Literatura no campo artístico-literário, como uma manifestação linguística do campo das Artes, restringe-a ao status de conteúdo, de objeto do conhecimento do componente Língua Portuguesa. Mesmo assim, é possível depreender que vamos encontrar gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, por exemplo, que podem suportar uma leitura literária. Um texto da esfera da publicidade pode propiciar ao sujeito leitor uma experiência literária. Como sabemos, a linguagem literária pode estar presente em textos que não sejam literários. Tomando como pressuposto um ensino de língua baseado nos letramentos, podemos inferir que a Literatura também, como um segmento da Língua Portuguesa, também se pauta nesses letramentos, ainda que isso não esteja descrito.

A Base evidencia o foco dos estudos nos eixos, práticas de linguagem, considerando os letramentos: “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos [...]” (BRASIL, 2018, p. 68). Logo, entende-se que o termo *letramentos*, no plural, constitui-se designativo de um processo que envolve toda a história dos estudantes com as diferentes práticas de linguagem, no decorrer de suas vidas, abrangendo a noção conceitual dos termos *Novos letramentos e Multiletramentos*. Ente as páginas 67 a 70 da BNCC, verificamos 7 ocorrências de termos ligados a letramento como: letramentos, novos letramentos, multiletramentos. Essa recorrência enfatiza que o ensino de língua e de literatura seja feito por meio dos letramentos, daí, inferimos o letramento literário.

Os objetos de conhecimento da Língua Portuguesa são ampliados pelas chamadas práticas de linguagem contemporâneas que “envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (BRASIL, 2018, p. 68). A partir desses e de outros textos,

são definidos os conteúdos, as habilidades, sempre na perspectiva de que esse texto pertence a uma esfera discursiva. No caso, a Língua Portuguesa na etapa do Ensino Fundamental vai operacionalizar seus conhecimentos e habilidades dentro dos campos: Campo Jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo artístico-literário. No tocante às habilidades referentes ao ensino da literatura, nos anos finais do ensino fundamental, no espaço dedicado ao campo artístico-literário, a Base traz um total de 18 habilidades, considerando aquelas que são destinadas ao trabalho do 6º ao 9º ano e as específicas do 6º e 7º ano e do 8º e 9º ano. Nessas habilidades, é possível inferir o uso de estratégias de leitura, diferentes concepções de literatura, gêneros literários, práticas de compartilhamento de leitura, criação de textos, relações de intertextualidade, literatura e meios digitais.

Em termos de Ensino Fundamental, essa sistematização oferece uma organização dos objetos de conhecimento e, ao agrupá-los em esferas discursivas possibilita uma organização didática para o professor e consequentemente para o estudante, visto que é importante que ele perceba que as práticas de linguagem não são aleatórias, embora não sejam estanques, elas devem ser compreendidas dentro da esfera em que acontecem.

Podemos depreender da Base, que ao componente Língua Portuguesa é atribuída a incumbência de desenvolver habilidades desafiadoras com relação aos gêneros multissemióticos e multimidiáticos. O enfoque a esses gêneros é muito claro no documento, como podemos constatar nesta afirmação:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (BRASIL, 2018, p. 68).

É possível perceber que a Base dá relevo às práticas de letramento privilegiadas na esfera digital, e mais uma vez parte do princípio de que o aluno e a escola dispõem dos recursos tecnológicos para acessar, produzir e publicar tais gêneros. Para isso, é preciso ter um bom aparelho celular, ter internet de boa qualidade etc. Nem sempre isso é possível. É importante ressaltar que essas delegações da BNCC são para a escola, para o tempo de permanência do aluno

no ambiente escolar e nas atividades escolares extensivas a ambientes extraescolares, como a casa do aluno, na qual muitas das vezes não há acesso ao serviço de internet. Temos uma lista de gêneros digitais, uns mais familiarizados do que outros. Talvez muitos professores de nossas redes de ensino precisem se apropriar desses gêneros e recursos. As práticas de comentar, seguir, publicar estão no nosso cotidiano. A inserção de outras produções digitais como as evidenciadas no excerto anterior demandam da escola, da rede de ensino uma formação consistente para os seus professores, assim como a disponibilização de recursos tecnológicos. Tudo isso deve ser observado não apenas na concepção de comentar, curtir, seguir publicar simplesmente, mas essas práticas devem ser inseridas numa perspectiva de planejamento, com critérios, sistematização, organização da aprendizagem. Em outra possibilidade, podemos remeter essas práticas à noção de uma educação literária, uma vez que não se restringe ao espaço escolar e também podemos relacionar esses gêneros das mídias digitais com práticas de leituras feitas com o objetivo de promover a experiência literária, conforme preconiza o letramento literário. Gêneros como os que são mencionados no excerto acima podem ser inseridos no planejamento de uma prática de leitura. Os resultados de uma prática de leitura podem ser feitos por meios desses recursos ou o próprio desenvolvimento da prática pode contê-los.

O que está em jogo não é a familiarização do aluno com os gêneros multimidiáticos, pois dizer que o aluno não tenha essa familiarização seria negar a própria condição da vida contemporânea, na qual vivemos bombardeados por uma diversidade de gêneros multimidiáticos. As pessoas recebem ou produzem em seus celulares vídeos, *gifs*, áudios, memes, consultam, fazem buscas em um pouco espaço de tempo que dispunham de um bom sinal de internet. Nesse sentido, é muito importante que o ensino da literatura seja subsidiado por essas mídias. Ao contrário do que se possa pensar, esses usos da internet são muito bem-vindos para promover a experiência literária.

A preocupação da Base, além da apropriação dos gêneros digitais, parece ser a de que a escola ensine o aluno a lidar com os conteúdos veiculados pela internet. Isso é muito pertinente, principalmente quando aciona a autocrítica, a percepção do que é fato e do que é opinião, o discernimento de que não convém tomar uma opinião como verdade, simplesmente porque coaduna com o que se pensa. Ao dar relevo aos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, a Base justifica:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do

letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 69).

Nessa justificativa, percebemos que na BNCC ainda que se tenha um lugar para a Literatura, que seria o campo artístico-literário, os gêneros literários são tratados no mesmo bojo que os demais gêneros, sendo todos eles gêneros do discurso, ou gêneros *próprios do letramento da letra e do impresso*. Isso nos leva a questionar: Até que ponto o lugar que a literatura ocupa na BNCC potencializa seu destaque na efetiva prática no contexto escolar? A Literatura é conteúdo de Língua Portuguesa e nisso a Base não inova com relação os documentos anteriores. Além do mais, o ensino de Língua Portuguesa é orientado por meio dos letramentos. Isso já indica a base teórica, entretanto, não garante uma orientação de leitura que privilegie o letramento literário como o que pleiteia Cosson (2006, 2014, 2020), isto porque se o ensino de Língua Portuguesa deve ampliar os letramentos e se a prática de leitura literária é um letramento, logo deveria a BNCC fazer uma abordagem menos fluida do letramento, dentre eles, o literário. Ainda que, no excerto anterior, a crônica e o conto estejam listados como gêneros do letramento do impresso (pois o é, de fato) isso reflete um tratamento reiterado dos documentos oficiais com relação à Literatura. No entanto, é possível que

O ensino de Língua Portuguesa, e por extensão o ensino de Literatura, conservam o diálogo com os PCN (1998), como se pode comprovar:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade. nos distintos momentos de sua história’ (BRASIL, 2018, p. 67).

Este trecho realça os Parâmetros como documento anterior à Base, do qual ela preserva noções conceituais sobre língua/linguagem. Ou seja, a perspectiva assumida na BNCC é a mesma dos Parâmetros. O documento deixa claro que assume a perspectiva enunciativo-discursiva já assumida nos Parâmetros, na qual a linguagem é entendida “como um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2018, p. 67). As transformações trazidas pelo novo documento ficam por conta das atualizações face às pesquisas recentes e pelas transformações da linguagem atribuídas

ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Também consideramos inovador o fato de a Base trazer as práticas de linguagem e os objetos de conhecimentos estruturados em torno de campos. Esses campos dispostos no documento dão um caráter mais universal à construção do conhecimento, e descrevem modos de atuação possíveis de serem trabalhados na formação dos estudantes. Isso não quer dizer que a noção de campo de atuação seja uma criação da BNCC. Essa acepção está imbricada à noção de discurso, de domínios discursivos na própria perspectiva enunciativo-discursiva do documento, na qual a noção de discurso evoca as esferas discursivas em que os gêneros textuais se materializam.

Em relação às tecnologias digitais, ressaltamos que o seu desenvolvimento justificaria, portanto, a primazia notadamente acentuada que o documento dá aos gêneros digitais, em comparação com os outros gêneros. Sabemos que tais gêneros adquiriram ênfase em avaliações internacionais como o PISA, que em sua edição de 2018 teve a Matriz do letramento em Leitura revisada, conforme pode ser confirmado no seguinte trecho: “A matriz integra totalmente a leitura em um sentido tradicional, juntamente com as novas formas de Leitura que surgiram nas últimas décadas e continuam surgindo devido à disseminação de dispositivos digitais e textos digitais” (BRASIL, 2018, p. 42). A BNCC, por sua vez, corrobora os gêneros digitais, junto com aqueles já consagrados. Em nota explicativa, a acentuada presença dos gêneros digitais é justificada pelo seguinte argumento:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral (BRASIL, 2018, p. 69).

A presença dos gêneros digitais seja no texto introdutório, nas Práticas de linguagem ou nas Habilidades demanda conhecimento, manejo e apropriação do professor. Dada a quantidade em que aparecem, muitos desses gêneros podem até ser desconhecidos por alguns professores, pelo menos do ponto de vista do seu trabalho no chão da escola. As diferentes linguagens que constituem as práticas humanas, junto com a linguagem digital se fazem presentes no componente Língua Portuguesa da BNCC e é uma das inovações desse documento, em relação aos PCN.

O componente curricular Língua Portuguesa na Base situa-se claramente na linha dos Parâmetros. O texto é a unidade de trabalho que materializa o gênero textual nas diferentes situações comunicativas e que acontece em um determinado contexto de produção. Nos

Parâmetros, os gêneros textuais englobam os gêneros literários. A BNCC, por sua vez, dilui os gêneros nos campos de atuação, ficando aqueles que são literários no campo artístico-literário.

Nos Parâmetros, os gêneros literários compõem como um dos que compõem a imensa diversidade dos gêneros do discurso, concepção claramente amparada nas formulações bakhtinianas. Para o autor, os gêneros são “enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Tais enunciados refletem as condições específicas de cada um dos mais diversos campos de atuação dos seres humanos. Assim sendo, suas especificidades referem-se aos aspectos temáticos, lexicais, gramaticais e, sobretudo, aos da natureza de sua composição. No dizer do autor, os gêneros dos discursos são tipos de enunciados “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 261), ou seja, podem ser estáveis, mas também podem ser instáveis.

A orientação dos PCN (1998) repousa no trabalho com os gêneros textuais, levando em consideração que esses enunciados se materializam em textos, e o texto, por sua vez, é o objeto de ensino da língua e, por conseguinte, da literatura. Tendo em vista a diversidade desses gêneros, o documento prescreve uma seleção que considera importante ser trabalhada na escola, dada a sua contribuição na participação social, como é possível verificar no seguinte excerto:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar (BRASIL, 1998, p. 53).

Os PCN (1998) agrupam alguns gêneros nas perspectivas oral e escrita, dentre eles os literários, que são concebidos no documento como um dos *gêneros privilegiados para a prática de escuta e de leitura de textos*, assim como *gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos*. Nestes, estão contemplados a crônica, o conto e o poema. Naqueles, a canção e o texto dramático. Quanto à prática de escuta e leitura de textos orais, são contemplados: cordel, causos e similares, texto dramático e canção. No contexto da escrita, os gêneros que o documento traz são: conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático. Vale salientar que o gênero literário aparece como primeiro no quadro em que estão os gêneros *de imprensa, de divulgação científica e de publicidade*. Exatamente nessa ordem.

É inegável que os gêneros literários estão contemplados no documento, embora sua recorrência aconteça como um gênero do discurso. Não podemos perder de vista que o documento orienta o ensino de Língua Portuguesa e se trata de ensino fundamental, que

tradicionalmente sobrepõe o ensino de língua ao de literatura. Embora ressalte as especificidades do texto literário, este acaba muitas vezes por ser tratado como pretexto para estudo de aspectos estruturais da língua. Esses aspectos se observados sob a perspectiva de estudos meramente linguísticos, sem a real atenção para as especificidades do texto literário, pode se configurar em um reducionismo que prejudicará a formação do leitor do texto literário.

A noção de gênero refere-se “a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.” (BRASIL, 1998, p. 22). O documento prevê a formação de um sujeito capaz de fazer uso da linguagem oral e escrita, considerando os textos que se inserem na realidade social e escolar do estudante. Na esfera da escrita, sugere que a seleção de textos a serem trabalhados no espaço escolar contemple: *notícias, editoriais, carta argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances*, além de outros gêneros textuais.

No tópico intitulado “A especificidade do texto literário”, o referido documento traz cinco parágrafos, em pouco mais de uma página, para tecer algumas considerações sobre o texto literário. Ele defende que:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998, p. 26).

Nas referências bibliográficas do documento, há apenas uma citação sobre gêneros literários, trata-se do livro *Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral*, de Irene A. Machado, publicação de 1994, pela Scipione. No tocante à concepção de texto literário, acima citada, podemos fazer a seguinte leitura, baseada nas noções postas em circulação: temos algumas palavras-chave como *representação, estilo, força criativa da imaginação e intenção estética*. Sabemos que tais noções não são usadas por acaso. Há nessas palavras marcas teóricas, que embasam tal pensamento. Conceber o texto literário como representação é uma referência à *mimesis*, a qual tem sua gênese nas formulações aristotélicas, na sua *Poética* (1991), que discorre também sobre verossimilhança, conceitos de bases aristotélicas que foram sendo ampliados ao longo dos estudos da Teoria Literária.

Compagnon (2014, p. 107) retoma as formulações do filósofo grego Aristóteles e afirma que “a questão da representação se volta, então para a do verossímil, como convenção ou código partilhado pelo autor e pelo leitor”. Ele reflete a ideia de que o texto literário

estabelece um pacto de leitura com o leitor. O *estilo*, desta feita, é tratado nos PCN (1998) como uma forma peculiar de se escrever um texto que demanda usos diferenciados da linguagem comum. Nesse aspecto, vemos um traço da herança dos formalistas russos, para quem a literatura era um distanciamento dessa linguagem comum. Quando se concebe o texto literário como *força criativa da imaginação*, atribui-se ao autor um papel superior, que o eleva à condição de ser dotado de inspiração em detrimento dos outros sujeitos que não teriam tais características.

A *intenção estética* pode ser entendida, no contexto dos referidos documentos, como intenção em elaborar expressões subjetivas, em que o predomínio das emoções, das sensações e das percepções estejam presentes para além da noção de belo. Nesse espaço de discussão sobre o texto literário, temos informações bem pontuais, sucintas e que têm a preocupação de mostrar que o texto literário não deve ter o tratamento que os outros textos de outras esferas discursivas têm no domínio escolar. É o que podemos constatar no excerto a seguir:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Embora os documentos defendam os usos dos textos literários de forma diferenciada dos demais textos que circulam no contexto escolar, eles não oferecem orientações específicas para a formação do leitor de literatura. Esse fato pode ser elucidado pelo suporte teórico utilizado pelos documentos, os quais privilegiam os estudos linguísticos. O viés teórico que o documento percorre é, portanto, o da Linguística Textual, como é possível verificar no excerto abaixo:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

Constatamos que o documento prescinde da visão tradicional de ensino de língua, pautada no estudo da frase, dos aspectos morfosintáticos, fonológicos e dá prioridade aos

aspectos semânticos, contextuais que operam nas diferentes situações de comunicação. Dessa forma, os gêneros textuais configuram os mais diversos modos de a linguagem se efetivar no ato de comunicação e, dada a impossibilidade de enumerá-los, os documentos orientam que se selecionem os textos a serem trabalhados na escola, prática que executa quando faz um quadro contemplando os gêneros que devem ser privilegiados na escola nas esferas oral e escrita e justifica:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (BRASIL, 1998, p. 24)

Concordamos com o documento quando corrobora em diversas passagens a impossibilidade de se trabalhar os gêneros textuais em um leque de abrangência. Isso realmente é impossível, quando consideramos que todas as atividades humanas de comunicação são feitas através desses gêneros. Todavia, dada à especificidade do texto literário, há condição de ele ser privilegiado na escola, realmente como gênero da literatura, de modo que lhe confira o caráter específico que lhe é inerente. Os estudos da teoria e da crítica literária dão conta de que o texto literário precisa ser tratado como tal. Portanto, entendemos que o texto literário e, por conseguinte, a literatura carece de um tratamento específico. É nessa percepção que a BNCC vem suplantar os Parâmetros, pois organiza os objetos de conhecimento da linguagem por meio de campos, e isso confere, a nosso ver, um lugar para a literatura, até então não oferecido pelos documentos anteriores.

É inegável que, com a Base, o ensino de literatura ganha um pouco mais de visibilidade, embora os gêneros textuais, na perspectiva linguística, ainda continuem com grande força. Enxergamos tal visibilidade porque, com um campo específico para a literatura, o documento prevê que as práticas de linguagem, nos anos finais do Ensino Fundamental – amparadas nos gêneros textuais, estejam inseridas em campos de atuação já vivenciados pelos alunos nas práticas de linguagem em que estão inseridos. São consolidados quatro campos: campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico-literário. Deste último, nos ocuparemos, daqui por diante. Sobre tal campo, o documento esclarece:

No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato das manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial com a arte

literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita (BRASIL, 2018, p. 136).

Percebemos que o documento é mais elucidativo em comparação ao anterior, os PCN (1998). Há uma preocupação com a maneira de se trabalhar com o texto literário na escola, ou seja, presume-se um trabalho cujo foco seja a fruição leitora. O objetivo do ensino da literatura está posto: *a continuidade da formação do leitor literário*, em que a fruição é destaque. Logo, o leitor que se pretende formar é o leitor fruidor. Barthes (2006) assemelha fruição a prazer, não fazendo acentuada diferença entre as duas coisas. Para o autor, “entre o prazer e a fruição não há senão uma diferença de grau” (BARTHES, 2006, p. 28). Assim, fruir é ter prazer com ou através de. Ou seja, com a literatura, através da literatura.

Percebemos que há um certo hedonismo quando a escola absorve esse conceito de prazer. Parece que toda leitura de literatura tenha que redundar num prazer. Talvez fosse interessante se pensar também numa aproximação ao conceito de *catarse*⁵, pois se pensaria naquela experiência, vivenciada através do literário, que poderia causar algum tipo de sensação que não seja notadamente boa, mas até certo ponto necessária para provocar no leitor o esvaziamento de seus incômodos. A Base sinaliza para um trabalho com o texto literário focado no leitor, embora ainda existam marcas resistentes que corroboram as estruturas textuais. É o caso dos estudos da narrativa, que ainda presumem o trabalho centrado nos elementos estruturais da narrativa, como: narrador, personagem, tempo, espaço... É possível dizermos que a Base, quando sinaliza para a formação do leitor e se concentra na fruição, de alguma forma, refuta o trabalho utilitário de décadas com o texto literário. Esse tipo de trabalho engessou e ainda engessa a prática docente do professor de língua portuguesa da educação básica.

Um grande propagador da prática utilitária do texto literário na escola é o livro didático de português. Essa ferramenta pedagógica por longas décadas cristalizou o ensino da literatura como um apêndice do ensino de língua, em parte, devido à orientação teórica do ensino de língua, centrada na comunicação e expressão. Para constataremos o uso utilitário do texto literário, basta examinarmos com um olhar mais atento as obras didáticas que circularam nas escolas públicas na última década. Não raro, vamos encontrar poemas, contos e crônicas usados para “ensinar” ao aluno regra gramaticais, ficando totalmente à margem a apreciação do texto

⁵ Na Antiguidade grega, esse termo está ligado à noção de purgação, purificação daquilo que não sendo da natureza do ser lhe corrompe. Na *Poética*, Aristóteles usa o termo quando trata da tragédia, gênero de que se ocupou esse autor.

enquanto arte, bem como a própria experiência subjetiva do estudante. Na direção de um aproveitamento estético dos textos literários, a orientação da Base sinaliza para a fruição, estabelecendo o caráter humanizador da literatura.

Quando o documento põe em circulação a ideia de humanização pela arte, pela literatura, rememoramos textos de Candido (1972; 2004) para quem a literatura é um direito, que deveria ser levado em conta, tal qual outros direitos básicos. Levamos em consideração também o que o crítico discute sobre a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 1972), ao passo que suscitamos a reflexão sobre o lugar do ensino da literatura e a função da literatura que podemos depreender do texto da Base. O que seria a humanização ou a função humanizadora da literatura que se inscreve na Base? Em primeiro lugar, é importante entender que a literatura tem um lugar subliminar no citado documento. Ela está como uma das manifestações artísticas, e figura como um componente de um campo de atuação da vida humana, o campo artístico-literário, junto com outras manifestações artísticas, ou seja, é uma parte da diversidade dessas manifestações artísticas e culturais.

Constatado o lugar subordinado da literatura e referendada a sua legitimação como objeto de conhecimento, cumpre-nos refletir sobre o seu caráter humanizador à luz das formulações de Candido (1972). Podemos refletir que as ponderações do autor acerca da humanização evidenciam variáveis que devem ser levadas em conta, na concepção de literatura e de seu ensino, embora o referido autor não tenha escrito para fins específicos do ensino da literatura. O crítico trata de pelo menos três funções: função psicológica, a qual está ligada à necessidade de fantasia e de ficção que coexistem no homem, sendo base para a produção e fruição da literatura; a função formativa, na medida em que contribui para a formação da personalidade; e, por último, uma função social, que tem a ver com a representação de uma determinada realidade social. Todas essas funções são problematizadas pelo autor no texto “A literatura e a formação do homem” (CANDIDO, 1972).

Trazendo essas discussões para o contexto escolar, é importante entender que quando o autor trata de humanização, refere-se à confirmação da humanidade do homem. Ou seja, humanização não significa somente a tendência para um estado de coisas consideradas boas, inclinação para o bem. Logo, a literatura: “não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1972, p. 6-7). Para melhor elucidar o conceito de humanização, Candido (2004), no ensaio “O direito à literatura”, esclarece:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

A literatura tem potencialidade para atuar como fator de humanização no sentido que propõe o autor e na seara da educação escolar esse papel se torna cada vez mais necessário. Nesse sentido, é necessário que sejam oferecidos aos adolescentes e jovens os meios para desenvolverem esses traços, os quais carecem de bibliotecas com bons acervos, professores bem formados para a mediação da leitura, pois o desenvolvimento de ações que promovam a evidência dos traços de humanização passam inevitavelmente por uma estrutura de apoio não só em níveis materiais, mas também no sentido de entender que talvez não se tenha esses resultados de forma muito visível, visto que a literatura poderá também produzir refutação, negação, mas ainda dessa forma estará humanizando.

É interessante frisar que a literatura não é a solução para os problemas de leitura e escrita na escola. A aquisição do código escrito requer o desenvolvimento de competências peculiares para ler e escrever. É comum no contexto escolar fazer-se a associação da literatura à aquisição de conhecimentos, de habilidades e competências de leitura e escrita. Nesse sentido, é dado a esta uma função pedagógica, talvez decorrente da própria história da literatura na vida das civilizações, em que a ideia de instrução sempre esteve ligada às letras (CANDIDO, 1972). Refletir sobre uma função humanizadora da literatura na escola equivale também a pensar em condições de acesso a textos nas mais diversas variedades e suportes disponíveis no mercado. E, em se tratando de escola, faz-se necessário refletir sobre os limites de escolarizações (SOARES, 2003) os quais estão impostos pelos livros didáticos de língua portuguesa, pela biblioteca. Não obstante os desafios, não se pode negar o papel crucial da literatura na educação, na formação do sujeito porque

os textos literários representam um repositório dos saberes experienciados pela humanidade e ressignificados pela linguagem. Neles, desenham-se comportamentos, perfis, modos de vida que nos descortinam os processos, muitas vezes tortuosos, de ‘ocupação’ humana e oferecem subsídios para refletir sobre nosso presente e as condições em que pretendemos colocar nosso futuro. Por conta, portanto, dessa potencialidade, a literatura, inerente ao campo das artes, migrou para a esfera pedagógica como matéria de conhecimento e aprendizagem dentro da chamada área de Humanidades (IPIRANGA, 2019, p. 107).

A literatura, por sua potencialidade de oferecer material para o processo educativo, deve ter um lugar de destaque no currículo escolar. Esse lugar, embora pontuados na BNCC, não se apresenta como um espaço que favoreça a leitura literária para além do texto escrito. Nesse sentido, as práticas de leitura podem ser ampliadas em vista dos projetos de leitura, das propostas curriculares e da formação do professor. Como se pode perceber, o centro da abordagem da literatura é a fruição, a humanização. A BNCC (2018) confirma essa necessidade, apoiada nas formulações de Candido (2004), quando afirma:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral- possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor- e, portanto, garantir a formação de – um leitor fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 136).

Portanto, podemos inferir que o leitor fruidor é aquele que se apropria da leitura, que a toma para si, que é protagonista dessa leitura, que atribui sentidos ao que lê, que é capaz de entender como deve ler determinado texto. É, portanto, o leitor ideal. Ao que se deduz do documento, é possível dizer que há um certo alinhamento à educação literária, ao letramento literário, contudo, quando se busca uma sustentação que comprove tal alinhamento, as próprias habilidades relativas ao ensino da literatura parecem contradizer o que já fora dito.

Ao trazer o campo artístico-literário e defender a formação de leitores críticos, o documento confirma que a literatura pode contribuir para a formação humana, atribuindo a ela uma função de transformação:

Por fim destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo, e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2018, p. 141).

De alguma forma, a BNCC avança em comparação aos PCN (1998), pelo menos no que diz respeito às menções que faz à literatura e às tentativas de colocá-la em um lugar dentro da ordem do texto. Decerto, uma compreensão mais clara do documento e do próprio fazer docente passa pelas apropriações conceituais do que seja literatura e sob qual orientação ou

quais orientações se está amparado para realizar determinado trabalho com o texto literário em sala de aula.

Diante do que já se publicou sobre o documento e mais especificamente sobre *o lugar da literatura na BNCC*, vemos que os estudos são alinhados quando problematizam como a literatura é posta no documento. Recentemente, Cosson (2021) em *Tal BNCC, tal literatura?* faz discussões muito acertadas sobre a Base, baseada nos *detalhes*. Para o autor, “à primeira vista, a BNCC parece apresentar prescrições alinhadas com práticas consistentes de letramento literário na escola” (COSSON, 2021, p. 41). Pelos detalhes, elege a questão do conceito de literatura na BNCC e o lugar do ensino da literatura no documento. Ele conclui que há várias concepções de literatura que se cruzam e que o ensino da literatura é respaldado no texto escrito, corroborando a visão tradicional de que a literatura é um conjunto de obras que a escola preserva e tem o papel de transmitir. Nesse sentido, depreende-se a concepção dominante de ensino da literatura na Base. Diante disso, o autor mencionado afirma:

A capa de atualização que recobre o conceito de literatura e o lugar a ser por ela ocupado na escola não são suficientes para esconder os antigos preceitos da arte da escrita e da história da literatura nacional, ainda que agora submetidos à prática efetiva da leitura literária. Aspecto altamente recomendado em qualquer reflexão da área, a centralidade da leitura literária no ensino da literatura tem como preço o apagamento do conhecimento literário, tornado desnecessário pela fruição como prazer e deleite (COSSON, 2021, p. 48).

Concordamos com o autor em sua pertinente discussão acerca do lugar da literatura na Base. É nessa linha que vimos caminhando nas discussões até aqui estabelecidas nesta pesquisa. Em razão disso, fizemos um diálogo do documento com os PCN. Poderíamos dizer que a estrutura do texto, a organização de um campo de destaque para a literatura possa ser encarada como uma pretensa demonstração de que a literatura estaria em evidência. Contudo, essa evidência seria apenas enquanto leitura em detrimento do conhecimento literário.

As críticas ao documento merecem ser levadas à discussão com os professores da educação básica, a fim de que se possa alargar o debate e promover o ensino da literatura também vendo que esse ensino precisa estar para além da BNCC. Obviamente, não podemos abandonar a Base enquanto documento oficial, mas podemos a partir de uma visão crítica contribuir para que o lugar da literatura na escola ultrapasse-a e não se perpetue como tradição de textos escritos. Poderíamos pensar: Será que as práticas de leitura que fomentam o desenvolvimento da competência literária estão totalmente dissociadas da Base? Quando o professor faz o seu registro no diário de classe e lhe é solicitado colocar a habilidade da BNCC,

tendo ele trabalhado uma prática de leitura literária, que habilidade do campo artístico-literário responderia à sua necessidade no campo do preenchimento da habilidade? Mesmo que pareça incompatível aliar letramento literário à BNCC, o professor da educação básica que opta por dar o enfoque do letramento literário à sua prática vai fazer essa aliança, pelo menos num nível burocrático. Com isso não queremos extrair uma forçada aproximação, mas afirmar que enquanto professores da educação básica, podemos apaziguar a convivência do ensino de literatura centrada na experiência literária sem, contudo, negar a BNCC. Ainda que não se reporte diretamente ao letramento literário, a habilidade EF69LP46 (BRASIL, 2018, p. 155) que se refere ao campo artístico-literário, ensino fundamental, destinada para ser trabalhada do 6º ao 9º ano, contém a seguinte descrição:

Participar de prática de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, músicas e de filmes, cineclubes, festivais de vídeos, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades, de práticas e de manifestação da cultura de fãs.

Essas práticas de compartilhamento de leitura podem ser inseridas no planejamento das práticas de leitura com vistas no letramento literário, embora esse compartilhamento defendido na Base se refira à prática de compartilhamentos próprios da internet, das redes sociais, não se reportando à ideia de compartilhamento postulada pelo letramento literário, que pode ser traduzida como a partilha da experiência literária entre pares numa comunidade de leitores.

Partindo-se do princípio de que o compartilhamento nas redes sociais se dá como consequência de uma experiência de apropriação da leitura literária é possível se estabelecer um diálogo com a proposta do letramento literário. Dificilmente alguém compartilhará sobre uma leitura que nada tenha lhe dito, que não tenha passado por uma experiência pessoal. Essa experiência pessoal, a nosso ver, diz respeito àquilo que a leitura do texto “me causou”, a como “eu pude me ver e ver o outro nessa experiência”.

Se fizermos uma leitura atenta das habilidades do campo artístico-literário, vamos verificar que há a presença de muitas orientações teóricas acerca da literatura, assim como

perceber indícios que remetam para que esse ensino promova uma educação literária ou o letramento literário. A Base não se alinha nem se filia a uma determinada corrente da teoria da literatura. Ao contrário, faz uma miscelânea com essas teorias. Nessa acepção, dificulta o trabalho do professor. Guiado unicamente pela Base, ele vai repetir um ensino de literatura sem uma identificação expressa de orientação teórico-metodológica, que vai se apresentar com atividades também diversas, dificultando a mensuração do que está ensinando quando ensina literatura. Ademais, a Base deixa claro ao apresentar o campo artístico-literário que seu objetivo é formar o leitor-fruidor, a experiência estética, que considera os modos de produção, circulação e recepção das obras e o privilégio aos textos escritos, como podemos constatar no excerto:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, *ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra* (BRASIL, 2018, p. 155, grifo nosso).

A diversidade dos gêneros e das obras, apontadas pela Base, reforça a opção pelo texto escrito ao longo do percurso de escolarização. Isso é compreensível em uma sociedade grafocêntrica, porém textos não verbais, imagens e similares podem render ricos exercícios de práticas de leituras literárias, uma vez que é possível efetuar a transação não só com o texto escrito, numa relação comparativa ou de complementariedade, mas numa perspectiva de retextualizar a temática por meio do livre trânsito entre o verbal e o não verbal. O documento também reforça o cânone literário, ao mesmo tempo em que abre as possibilidades de trabalho com as culturas juvenis.

Essa diversidade é muito bem-vinda no trabalho com a literatura em sala de aula, entretanto é interessante que o professor atente para que a ambição de contemplar muitas obras, muitos gêneros não torne as aulas de literatura um imenso voo rasante sobre tudo, que no final do ano de escolarização ou do término do ensino fundamental o aluno não saiba com propriedade como foi sua experiência com a leitura literária. Nesse sentido, a pleiteada diversidade deve ser usada com critérios, a fim de que seja possível mensurar, no nível da competência literária, o desenvolvimento do aluno. Uma prática, a nosso ver, que muito pode dizer sobre a competência literária é proporcionar uma atividade, ao final de cada ano, que permita o aluno revisitar o que ele produziu ao longo do ano de escolarização. Talvez fazer uma coletânea do que escreveu sobre as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, uma

autoavaliação final. Isso, no entanto, demanda um trabalho direcionado a essa organização, desde o início do ano, em que seja fácil recuperar os registros sobre práticas de leitura. Nesse sentido, pode-se organizar as produções dos alunos em álbuns, portfólios, página criada na internet, dentre outros.

Poderíamos, numa pretensão mais imediata de entendimento sobre a presença da literatura na BNCC, perguntar-nos: que ensino de literatura se pode depreender da BNCC? sem a pretensão de fechar respostas, posto que deve-se prestar ao exercício da reflexão do professor e de interessados no tema, podemos afirmar que a literatura inscrita em um campo específico, o campo artístico-literário, parece oferecer um lugar de destaque a ela e do ponto de vista da organização do documento isso acontece. Porém, o seu caráter de segmento do ensino de língua é corroborado na base, na medida em que compõe os objetos de conhecimento da língua ao lado de outros campos. Por extensão, o lugar que ocupa corrobora outros documentos como os PCN, ainda que apresente inovações a exemplo do destaque que dá às culturas juvenis e à inserção de gêneros referentes às mídias digitais.

Há, portanto, a tentativa de coexistência do tradicional e do moderno: “percebe-se, claramente, que duas tendências buscam se equilibrar: tradição e inovação, disciplina e fruição, clássicos e bestsellers, antigos e novos (IPIRANGA, 2019). Essa tentativa de equilíbrio produz mais confusões que esclarecimentos. A nosso ver, o ponto crucial que desencadeia o “equilíbrio desequilibrado” é o fato de a BNCC tratar a literatura como uma manifestação artística, ao lado de tantas outras, embora tente com o adjetivo “especial” dar a entender que a literatura requer modos especiais de apreensão, como se infere do texto inicial que explica o campo artístico-literário, nos anos finais do ensino fundamental, realçando que o campo prevê: possibilitar “o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial”. Como se constata, a perspectiva do ensino da literatura é bastante generalista.

No capítulo seguinte, discutimos acerca das noções de literatura e currículo como reflexões necessárias quando se quer empreender uma proposta de leitura literária.

3 LITERATURA, CURRÍCULO E ENSINO: PRESSUPOSTOS PARA A UMA PROPOSTA CURRICULAR

Este capítulo traz algumas reflexões que consideramos básicas para empreendermos um planejamento de leitura literária em qualquer nível de escolarização. Conhecer algumas tentativas de conceituação da literatura é essencial para se escolher que noção se deve tomar para ensiná-la. Assim como, convém sabermos o que se entende por currículo e que noção desse termo vamos empreender em determinada proposta de ensino. Além das concepções sobre literatura e currículo, fizemos uma “parada reflexiva” nos documentos oficiais do município de João Pessoa-PB, a fim de balizarmos a proposta curricular para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental e marcarmos o nosso *locus* de exercício como professora dos anos finais do ensino fundamental no supracitado município, conforme já pontuamos na presente pesquisa.

3.1 O que dizem alguns autores sobre o conceito de literatura

As formulações teóricas sobre o conceito de literatura e de texto literário na contemporaneidade não dão conta dos desdobramentos do fenômeno que lhe é peculiar. A própria História da literatura demonstra a pluralidade dos enfoques sobre a definição do que seja literatura. Os olhares sobre o fenômeno literário são diversos e nem sempre apontam convergências. À pergunta “O que é literatura?”, não se tem resposta consensual. E isso é muito positivo porque caso houvesse uma resposta pronta seria reducionista e engessaria o processo de produção e estudo do que se chama obra literária, ou da própria experiência literária. Culler (1999, p. 28) problematiza:

Mas “O que é literatura?” poderia também ser uma pergunta sobre as características distintivas das obras conhecidas como literatura: o que as distingue das obras não-literárias? O que diferencia a literatura de outras atividades ou passatempos humanos? Agora, as pessoas poderiam colocar essa questão porque estariam perguntando a si mesmas como decidir quais livros são literatura e quais não são, mas é mais provável que já tenham uma ideia do que conta como literatura e queiram saber outra coisa: há algum traço essencial, distintivo, que as obras literárias partilham? (CULLER 1999, p. 28).

Decerto, não temos respostas cristalizadas. Perceber uma obra como literatura, só será simples se essa obra já é legitimada pelo cânone e por outras instâncias como as Universidades,

o mercado editorial. Na atual conjuntura, com a larga disseminação dos gêneros digitais, fica mais difícil se estabelecer fronteiras. Quaisquer respostas que dermos às perguntas formuladas pelo autor são passíveis de controvérsias. Por isso é mais sóbrio concordar com a ideia de que existem tentativas de conceituação do que seja literatura.

No livro *Teoria da literatura: uma introdução*, Eagleton (2003), no início do seu texto, sinaliza que não há conceito pronto e acabado para definir literatura, o que existem são tentativas de definição. Dessa forma, o autor discute o conceito de literatura, trazendo algumas noções que parecem consagradas como, por exemplo, a ideia de se conceber literatura como escrita imaginativa, como ficção, no sentido de oposição a fato. Nessa perspectiva, considera tal noção pouco útil visto que a literatura pode incluir escrita factual, mas também pode excluir a ficção.

Ao formalismo russo, dedica maior parte de sua discussão, refletindo sobre a maneira como esses teóricos definiram a literatura, ou seja, como uma linguagem afastada da fala do cotidiano, em que as estruturas linguísticas eram o centro da análise, e a forma não era a expressão do conteúdo, este é que estaria a serviço daquela. Assim, problematiza esses conceitos e mostra que definir literatura não é uma tarefa simples até porque o que é ou não tido como literatura numa época pode não o ser em outra e vice e versa. Tal problematização parece ser constante nos estudos em torno do tema. De fato, não há um conceito genuíno que abarque o fenômeno literário, dando conta do que ele é ou deixa de ser.

Compagnon (2014), quando discute sobre literatura e senso comum, afirma que “Não se trata de conciliar abordagens diferentes, mas de compreender por que elas são diferentes (COMPAGNON, 2014, p.22). Ora, cada abordagem das correntes teóricas dos estudos literários traz uma reflexão epistemológica dos estudos vigentes. Assim, o estruturalismo, por exemplo, refletia os estudos linguísticos de Saussure; o Formalismo russo refletia os estudos de Linguística e Poética, que era uma aplicação dos conceitos linguísticos à literatura. Nessa ótica, a literatura seria apenas uma organização da linguagem. Tal conceito é problemático porque ao centrar-se na forma, exclui-se o contexto de produção, a expressão autoral, a relação da obra com a realidade social, dentre outras questões.

Aguiar e Silva (2007) trata da evolução semântica do lexema literatura até o romantismo e aponta que tal evolução continuou depois desse período. Assim, poderíamos dizer que no século XVIII, literatura era o conjunto de obras de uma época, de um país, de uma região. Tal conceito se reverbera nos dias atuais. Pode ser também as obras que refletem determinado tema, como é o caso da literatura feminina; bibliografia sobre alguma temática; retórica; história da literatura; manual de história da literatura; conhecimento organizado sobre

o fenômeno literário, daí a denominação Literatura comparada, por exemplo. Essa polissemia da palavra corrobora a dificuldade de se estabelecer um conceito acabado sobre literatura. Tal empreendimento seria fadado ao fracasso principalmente em nossos dias, que temos uma gama de manifestações artísticas que participam do fenômeno literário.

Pensar o conceito de literatura nos tempos atuais corresponde a um convite a se desinstalar de qualquer conforto ou ideia de conceituação estática do termo até então. Nesse contexto, a reflexão de Abreu (2006) é de grande pertinência para o estudioso de literatura, sobretudo, para o professor pesquisador, que se encontra em exercício de suas funções na educação básica. A autora pensa a literatura a partir de uma reflexão sobre texto literário, literariedade e qualidade estética. Nessa perspectiva, o livro traz de forma leve discussões sobre questões como “Como definir literatura? Há uma qualidade estética objetiva nas obras? Há uma maneira correta de ler literatura?” (ABREU, 2006, p. 10). Sua defesa é a de que o conceito de literatura precisa ser discutido: “Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, possível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais” (ABREU, 2006, p.41).

A nosso ver, a escola é um espaço de resistência às mudanças, mas pode ser um espaço de resistência à perpetuação de modelos de ensino obsoletos. Portanto, refletir sobre a concepção de literatura nos dias atuais, é ponto de partida para o trabalho com a leitura literária em sala de aula. Na direção dessa reflexão sobre o que é literatura e outros desdobramentos, empenham-se importantes estudos sobre literatura e ensino.

Os estudos da teoria literária ao longo dos séculos têm demonstrado que conceituar literatura não é uma tarefa simples. Nessa seara, não se pode falar em linearidade, quando se busca a aplicação de conceitos aos textos literários, pois até mesmo a noção de aplicação de conceitos à obra literária é problemática, posto que o texto literário não está condicionado à teoria. Ao contrário, é ele que pelas suas peculiaridades põe em xeque a teoria, problematiza-a e abre espaço para outras formulações, que também não servirão para todas as obras de todos os tempos. Nesse âmbito, lembramos o ensaio “A consagração da impertinência”, de Gouveia (2011), no qual o autor discute, com muita propriedade, os limites da teoria do conto do século XX, apresentando contos do escritor argentino Jorge Luís Borges e do brasileiro Guimarães Rosa, como exemplos de narrativas que fazem rupturas com a teoria do conto do século XX. Nesse contexto, mostra que tais produções consagram a impertinência da teoria do conto do século XX. Nesse sentido, é possível entender que o texto literário não se molda necessariamente à teoria, podendo esta ser aplicada parcialmente e de forma problematizada ou até revogada (GOUVEIA, 2011) e, por conseguinte o conceito de literatura não é estático.

Os desdobramentos do conceito de literatura permitem-nos, na contemporaneidade, lidar com noções mais conciliadoras do termo. Para o letramento literário, pleiteado por Cosson (2020, p. 176), por exemplo, a literatura:

Trata-se de uma linguagem que usa a própria linguagem para dar sentido ao mundo e aos sujeitos, palavras que ao se apresentarem somente como palavras criam e recriam simbolicamente a existência de cada um de nós. É nesse uso muito próprio da linguagem e que faz parte da nossa condição humana que chamamos de literatura. São os vários avatares dessa linguagem que podem ser reconhecidos ao longo da história na forma de repertórios de obras e ferramentas de produção de textos e leitura. Em suma, para dizer de forma sintética, a literatura, tal como a concebemos no paradigma do letramento literário *é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e ao mundo que vivemos* (COSSON, 2020, p. 176, grifo do autor).

A literatura nessa acepção engloba muito mais manifestações da linguagem que sustente uma leitura literária, aqui entendida como a experiência de tomar para si algo. Quando lemos um texto e nele nos vemos e com ele aprendemos algo e a partir dele temos respostas até então não encontradas, podemos dizer que vivenciamos uma experiência literária, pois fizemos a experiência de torna-lo algo inerente a nós mesmos. É nessa acepção sem, contudo, abandonar as outras noções de literatura que empreendemos um trabalho de elaboração de uma proposta curricular passível de ser ampliada, atualizada no cotidiano do professor de língua portuguesa para anos finais do ensino fundamental, que tem a pretensão de formar leitor de literatura. Na acepção de literatura tomada pelo letramento literário, é possível que identifiquemos a literatura em todo lugar, no cotidiano da vida, desde uma piada contada, na forma como é contada, até os textos mais elaborados que constituem o cânone da literatura.

Em todas as acepções de literatura formuladas pelos autores, que aqui trouxemos, não são apontadas condições essenciais para que um texto seja dado como literário ou não. Nesse sentido, Candido (2004) aponta para uma distinção entre texto literário e texto não literário. Para o autor o que distingue se uma comunicação é literária, ou não, é a forma como ela é escrita. A literatura é uma necessidade do ser humano visto que dar forma aos sentimentos e assim permite organizar a desordem, o caos e é exatamente por isso que ela humaniza. Essa organização tem a ver com as estruturas textuais, com a manipulação do discurso, com a forma que assumem as palavras quando são trabalhadas pelo produtor do texto. Essa visão do autor é um dos caminhos que pode iluminar o trabalho com a literatura na escola. O critério da forma para constituir a literariedade nos parece bastante pertinente no quesito validação de uma obra

como literária, pois a partir daí, elege-se um critério distintivo para a escolha das obras que se poderia trabalhar na escola.

Ainda com relação à concepção de literatura, consideramos interessante pontuar o que afirma Vicent Jouve (2010) em entrevista. Ao ser indagado sobre sua opinião acerca da leitura poder mudar a vida dos homens, esse autor pontua em sua fala:

[...]nos limites dessa entrevista, eu diria que os textos literários nos levam a refletir sobre a maneira como nossas linguagens estruturam o mundo; nos ajudam a modelizar nossa existência pela experiência da realidade fictícia que proporcionam e enriquecem nossa relação com o real, quando ampliam a escala de nossas emoções e nos oferecem (às vezes) um ponto de vista original. Contudo, esses efeitos « positivos » dependem também da competência de cada leitor. Para apreciar um texto literário, é preciso um mínimo de cultura — sobretudo quando se trata de um texto antigo. É a razão pela qual a mediação do ensino é indispensável (JOUVE, 2010, p. 203).

O autor não nega a potencialidade de o texto literário de contribuir para a organização das experiências humanas, mas ressalva a necessidade de se observar a competência do leitor. Isso nos parece bastante pertinente porque somente o trabalho com a forma, a organização da linguagem não garante a experiência literária do leitor. O que agencia em nós o efeito estético, a experiência de fruição é o quanto entendemos determinada obra, o quanto podemos nos aproximar dela pelo caminho da apropriação. Essa apropriação dependerá muito do arcabouço de cultura, de experiências com a leitura literária. Em outra entrevista, Jouve (2019, p. 309) ao ser inquirido sobre o papel e a função do professor, no ensino de literatura, tendo em vista a problematização que esse autor constrói sobre a dimensão estética dos textos literários, ele responde:

Eu creio que é necessário distinguir o texto como “objeto estético” e o texto como “objeto de cultura”. Se o prazer estético se enfraquece, ainda que desapareça sob o peso do tempo e da História (dito em outras palavras, porque os gostos mudaram), o professor não pode fazer grande coisa. No entanto, um texto que não agrada mais pode interessar tanto como um objeto estético como um objeto de cultura. É aqui que o papel do professor é essencial: pertence a ele o papel de reconstituir o segundo plano (histórico, cultural, artístico), do qual depende o sentido primeiro do texto.

A fala do autor nos evidencia a importância da mediação do professor. Arriscaríamos dizer que é o professor o agente de maior importância no ensino da literatura. É ele que seleciona os textos, que planeja a aula, as práticas de leitura, que mobiliza os conhecimentos. Em última instância, ele diz o que é literário ou não, quando faz essas escolhas. A experiência de leitura é individual, mas o percurso é orientado. Nessa perspectiva, a formação do professor de literatura precisa estar pautada numa experiência de leitura de textos literários e na concepção do que é literatura.

Diante das acepções do termo apresentadas nessa subseção, cumpre-nos afirmar que para fundamentar a proposta curricular, objetivo da presente pesquisa, tomaremos a literatura como apropriação de sentidos, a partir de modos específicos de organização textual, para cuja apropriação no âmbito escolar requer procedimentos didáticos para a promoção da competência literária. Desse modo, evoca-se a noção de currículo como sistematização de aprendizagens essenciais oferecidas pela escola.

3.2 Currículo: o contexto escolar e a relação com o ensino da literatura

Geralmente, quando se pensa em currículo, o que salta à mente é a relação de disciplinas, de conteúdos, de objetivos e de avaliações que se desenvolvem na escola. É também isso e talvez seja essa noção a mais recorrente, quando se pensa em escola. Reis (2015) afirma que não é tarefa simples tratar do termo currículo, dada a variedade de posições que existem sobre esse conceito:

Muitas vezes ele se reduz a conteúdos a serem ensinados, que acabam por restringir-se a planos e programas de estudo. Outras vezes, é compreendido como tudo que ocorre na escola, de modo a formar as múltiplas identidades dos estudantes, o que lhe dá uma conotação tão ampla que acaba por confundi-lo com as várias dimensões do processo pedagógico (REIS, 2015, p. 16).

O que se pode inferir do que afirma a autora e das leituras sobre o tema é o fato de que o currículo são os conteúdos ensinados, são os planos e programas de estudo, mas não só isso. Dada à complexidade da noção do termo, tentar estabelecer uma definição simplória pode resultar em pulverizações e reducionismos. Posto que existem várias concepções acerca do termo, retratando diferentes formas de percebê-lo ao longo da história e de marcar seu território, a complexidade de tal definição pode ser justificada pelo fato de o conceito evocar múltiplas questões de cunhos filosóficos, sociológicos, pedagógicos e psicológicos (REIS, 2015).

Então, algumas perguntas-chave norteiam a elaboração de um currículo e são levadas em consideração na presente pesquisa: “o que ensinar”, “para que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”. Mesmo que o professor experiente tenha uma resposta pronta para tais perguntas, alçada nas práticas escolares, é necessário saber as acepções teóricas do termo, até porque não é o professor o único agente do currículo.

Uma das noções sobre o termo é a que defende que tudo ou quase tudo que acontece na escola é currículo. Nesse sentido, Sacristán (2013, p. 10) ressalta:

São poucos os elementos, fenômenos, atividades e fatos da realidade escolar que não têm qualquer implicação no currículo e não são afetados por ele. Problemas como o fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relação entre professores e alunos, a indisciplina em aula, etc., são preocupações e temas de conteúdos psicopedagógicos que, sem dúvida, de alguma maneira se relacionam com o conteúdo oferecido aos alunos e com a forma como ele é oferecido (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

De fato, os problemas apontados pelo autor têm relação com o currículo. O que se ensina e como se ensina são direcionamentos que podem mudar o rumo dos alunos com relação à sua permanência na escola, ao seu interesse e ao seu relacionamento com o professor. Porém, se for interpretado que todas as atividades realizadas no ambiente escolar estejam de alguma forma inscritas no currículo, corre-se o risco de se relativizar todo e qualquer acontecimento à categoria de currículo, e isso é um problema. Dessa forma, é importante entender que currículo tem a ver com conhecimentos sistematizados que têm a primazia de serem desenvolvidos na escola. Porém, isso implica também entender que, mais do que o conteúdo oferecido, deva-se refletir sobre a forma como eles são dados aos alunos. Isso não é uma responsabilidade apenas do professor, como já mencionamos, mas da escola como um todo e das secretarias de educação, cujas atribuições deveriam incidir mais no investimento de ações que auxiliassem o fazer do professor do que, por exemplo, na regulação do cumprimento das habilidades da BNCC, que, se diga de passagem, são exaustivas descrições como as que estão inscritas no diário de classe do professor (mostraremos mais adiante). Se todas essas questões têm a ver com currículo, seria muito mais interessante que o tempo do professor fosse muito bem aproveitado no foco do como fazer. É nesse sentido que se movimenta a contribuição do presente trabalho, cuja tônica privilegia o que, o como fazer e para quem se faz, de modo que se torna indispensável considerar as condições dos alunos. Quando se trata de “como fazer” não se fala em um sentido tecnicista do termo, mas sobretudo, da percepção da necessidade do aluno, como alguém que tem o direito a uma aprendizagem sistemática, qualificada e voltada para a construção da autonomia, da cidadania e fortalecimento da democracia, tendo como princípios norteadores a solidariedade, a justiça e o respeito.

Saviani (2016), focado na educação escolar e baseado nas relações entre escola, currículo e sociedade, faz uma discussão sobre a BNCC, refletindo sobre currículo, partindo da ideia corrente de que esse termo “é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa” (p. 55), estendendo-se à tendência dos especialistas em considerar o currículo como as atividades cumpridas com uma determinada finalidade, sendo,

portanto, tudo o que a escola faz. O autor problematiza essa visão com uma crítica bastante pertinente ao se referir ao calendário das escolas brasileiras e suas semanas comemorativas. Em meio a tantas comemorações, o tempo para se dedicar ao conhecimento sistematizado fica restrito e há uma perda no processo de aprendizagem desse conhecimento, que deveria ser essencial, e não secundário. Por essa razão, ele acresce ao conceito de currículo o adjetivo *nucleares*: “currículo é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p. 57, grifo do autor). Dessa forma, a escola estaria cumprindo a sua função, que é educar, formar crianças e jovens. Essa formação não é de qualquer modo, pois deve acontecer por meio do conhecimento sistematizado. Se tudo o que ocorre na escola for legitimado como currículo, corre-se o risco de que as semanas comemorativas, os jogos escolares e atividades similares tomem o lugar de conhecimentos que o aluno não vai encontrar fora da organização escolar. Portanto, seria interessante não só dizer o que é currículo, mas também dizer o que não é.

Concordamos com o autor quando acrescenta a noção de atividades nucleares, como fronteira para outras atividades de datas comemorativas, muitas vezes forçadas a entrar na grade curricular sem que tenha com os conhecimentos sistematizados uma relação mais profunda. A prática de enxertar toda e qualquer atividade ao currículo e “obrigar” o professor a fazer uma relação com o conteúdo já planejado, ao invés de promover a construção do conhecimento torna-o rarefeito. Trazendo o ensino da literatura para o bojo da discussão, convém dizer que muitas das vezes a literatura faz esse papel de enxerto. Um exemplo disso são as semanas temáticas que acontecem no calendário letivo do município de João Pessoa-PB (Ver anexo 1), a saber: Semana de enfrentamento à violência contra a mulher; semana da alimentação saudável; semana do meio ambiente; semana da educação para a vida; ECA na escola; além outros eventos comemorativos como o dia, a semana, o mês da consciência negra sem falar dos concursos de redação que aparecem, das olimpíadas, dentre outras questões, concurso do Ministério Público do Trabalho (MPT) sobre trabalho infantil⁶. São temáticas e ações importantes de serem trabalhadas nas escolas, entretanto requerem um planejamento prévio. Trabalhos dessa natureza demandam tempo, adesão, redimensionamento de tudo o que já estaria planejado no trabalho do professor. Seria o caso de instituição como o MPT contactar a escola antes, ou seja, na elaboração do material. O problema está em preparar tudo à revelia do

⁶ Os professores de Língua Portuguesa da escola em que a pesquisadora atua, em João Pessoa-PB, receberam uma série de materiais do Ministério Público do Trabalho: vídeos, slides, regulamentos para que seja feito todo um trabalho na temática do combate ao trabalho infantil, configurando-se como resultados produções de trabalhos escritos e outras atividades.

professor e depois entregar pronto para que o professor trabalhe com os alunos. Se o professor é tão importante nesse papel exatamente porque é ele que atua junto ao aluno e será ele o responsável pelo trabalho final, por que ele não é convocado para planejar esse trabalho junto ao MTP? São situações como essas que ao invés de colaborar para a aprendizagem do aluno, desarticulam o trabalho do professor e acabam por não atingir o objetivo esperado.

Para exemplificar como o fator datas comemorativas é valorizado na escola, convém pontuar que no modelo fornecido para o plano de ensino anual do professor consta uma lista de datas comemorativas. Além do mais, há uma forte investida nos planejamentos para que sejam trabalhadas essas datas. Apesar de se configurar como sugestão, algumas datas específicas são incluídas no planejamento, e os professores são orientados a fazer trabalhos direcionados a esses temas em suas aulas. É importante ressaltar que quando eles recebem indicações para elaborarem seus planejamentos, há de se considerar a intenção dos orientadores de facilitar o trabalho docente. Ou seja, a crítica que se faz não é ao orientador, mas à forma como a escola brasileira privilegia essas datas comemorativas, às vezes, em detrimento do que ela mesma preconiza para ser trabalhado em cada ano escolar.

Diante dessas constatações, seria interessante refletir sobre a seguinte questão: será que se fossem empenhados os esforços que são dispensados aos temas das datas comemorativas à promoção da leitura literária não seria mais efetivo para a formação do educando? Nesse sentido, a escola deve estar imbuída na certeza de que a literatura faz a diferença na qualidade da educação e ao mesmo tempo deve ter o propósito de desenvolver um projeto de leitura centrado na formação do leitor. Para tanto, pode se valer da BNCC (2018), tomando-a como objeto de reflexão sobre o ensino da literatura e fazendo escolhas para oferecer ao aluno aquilo que o documento não contempla, mas que está ao alcance do professor, no que tange à formação leitor de literatura. É nessa esfera de possibilidades de se pensar o conceito de currículo na relação com a prática pedagógica que se move o trabalho docente.

Os temas abordados nas supracitadas semanas temáticas são de muita importância e devem estar na pauta das escolhas curriculares da escola, contudo, é preciso refletir sobre elas para que não se tornem caricatas e até descontextualizadas da realidade do aluno. É importante refletir se é necessário que todos os professores de todas as disciplinas trabalhem ações voltadas para tais temas, ou ainda, se é necessária uma semana para isso. Seria interessante rever tal planejamento, ressignificar essas práticas. Ora, como falar de alimentação saudável com o aluno que vive a insegurança alimentar? Talvez fosse mais apropriado para ele discutir por que não tem o alimento e como a escola, o poder público devem ajudá-lo a suprir essa necessidade. A

sugestão de trabalhar poemas dessa natureza, a nosso ver, passaria pela questão reflexiva. Como exemplo podemos citar o poema “Não há vagas”, de Ferreira Gullar (2012, p. 55-56):

O preço do feijão
 não cabe no poema. O preço
 do arroz
 não cabe no poema.
 Não cabem no poema o gás
 a luz o telefone
 a sonegação
 do leite
 da carne
 do açúcar
 do pão

O funcionário público
 não cabe no poema
 com seu salário de fome
 sua vida fechada
 em arquivos.
 Como não cabe no poema
 o operário
 que esmerila seu dia de aço
 e carvão
 nas oficinas escuras

– porque o poema, senhores,
 está fechado:
 “não há vagas”

Só cabe no poema
 o homem sem estômago
 a mulher de nuvens
 a fruta sem preço

O poema, senhores,
 não fede
 nem cheira (GULLAR, 2012, p. 55-56)

Um poema dessa natureza oferece material para uma leitura reflexiva e responsiva por parte dos alunos. Nesse sentido, a prática de leitura exige uma mediação do professor que leve os alunos a experienciarem os sentidos do poema, a dialogarem com ele, a se verem representados, a se apropriarem desses sentidos, a refletirem sobre atitudes, lugar de fala. É a literatura sendo representação da realidade, dizendo aquilo que “eu” gostaria de dizer, mas não sabia como. Com certeza, surtirá mais efeitos de aprendizagem do que um texto que oriente sobre que frutas e legumes devem ser consumidos, qual é a base de uma alimentação saudável. Não basta dizer que frituras, refrigerantes, embutidos fazem mal à saúde, tampouco basta dizer

que frutas, legumes, verduras fazem bem. É preciso conhecer a realidade do aluno e prover suas necessidades mais urgentes. Para quem precisa “matar a fome” urge o alimento, depois de alimentado, segue-se a reflexão sobre o que comer. Não se trata de usar o poema para ensinar sobre alimentação, mas promover uma experiência reflexiva sobre o lugar do sujeito que o poema representa.

Nos planejamentos dos professores, quase sempre se orienta para que todos façam atividades referentes a esses temas. Ao professor de Língua Portuguesa, não raro, é orientado a fazer um cordel com os alunos sobre o assunto, levar poemas sobre essa temática. Quando nos preocupamos em enquadrar a literatura em um tema de ensino, fazemos uma agressão ao objeto artístico, pois essa literatura se presta a um serviço utilitário, saindo do seu lugar de objeto da arte, de fruição, de experiência literária para ser pretexto para ensinar sobre algo. O resultado quase sempre é desastroso. Fazer um poema nos moldes da literatura de cordel exige técnicas de construção. Seria preciso inserir o aluno, primeiramente, em uma prática contínua de leitura de poemas dessa natureza, de perceber, primeiro, no plano da fruição, como os ritmos, a sonoridade cooperam para a feitura do texto, para sua beleza. Não é simplesmente fazer rimas, mas o processo de criação tem a ver com significados e ressignificados. Chamar qualquer produção feita nessas condições de literatura de cordel é relativizar e desprestigiar essa arte. O aluno que tem o contato com a literatura sob essa perspectiva pode desenvolver antipatia, ao invés de entendê-la como objeto artístico, algo que lhe seja próprio. Nesse sentido, tende a ter indiferença a ela.

Não bastasse o seu papel inferiorizado de conteúdo da língua, no rol dos conhecimentos oferecidos pela escola e o seu lugar de apêndice, a literatura ainda é penalizada sob uma equivocada aparição nessas ações curriculares encabeçadas pelas datas e/ou semanas comemorativas. Não obstante ser considerada de muita importância para a formação do processo educacional do aluno, as políticas curriculares corroboram de forma contraditória um papel pequeno o que equivaleria na linguagem cênica a um figurante. Está na cena, mas não protagoniza nada. Talvez seja esse um dos motivos pelos quais temos tantas lutas inglórias no ensino escolar da literatura. Se há tantas pesquisas apontando caminhos, sugerindo metodologias para o ensino da literatura na educação básica, é motivo de reflexão pensarmos por que ainda persiste reiteradamente essa presença tímida da literatura nos currículos da educação básica. Por que a literatura na educação básica não tem status de componente curricular? Falamos de componente curricular porque entendemos que essa é uma via para prestigiar a literatura. Mas entendemos, também, que caso fosse um componente curricular os mesmos equívocos poderiam acontecer. Por que o avanço trazido pela BNCC foi situá-la em

um campo discursivo? O que pode ser feito para que a literatura tenha um lugar de destaque no currículo? Parece que o movimento que se deve empreender deva partir dos territórios de disputa (ARROYO, 2013). Os professores devem ter atuação autoral nos currículos, devem ser ouvidos não apenas através de questionários elaborados pelas secretarias de educação, mas sobretudo pela produção em sua área de atuação, pelo conhecimento técnico-científico e pela sua prática pedagógica.

Retomando Cosson (2013), é importante relembrar que o autor coloca em pauta que o professor das séries finais do ensino fundamental tem plena liberdade para trabalhar a formação do leitor, mas a sua formação não o preparou para essa tamanha liberdade. De fato, há mais liberdade para o trabalho do professor nos anos finais do ensino fundamental. O que vai ser ensinado ou construído como aprendizagem depende muito da formação do professor. Ele tem autonomia para elaborar seu plano de ensino anual. Porém, é importante lembrar que em meio a essa liberdade existem outras questões que engessam a prática do professor, a exemplo livro didático, do material impresso, tempo de dedicação do professor para preparação das aulas. Com relação ao livro didático, pode-se entender que se existe um livro subentende-se que há um material impresso para o professor usar em suas aulas e ele deve evitar o uso contínuo de textos impressos, deixando as impressões para as provas. É uma forma de economizar a tinta da máquina de xérox e o gasto de papel. Esse entendimento, que fazemos por inferência, no cotidiano de nossa prática demonstra que na rotina das escolas têm muitas demandas e que nem sempre é possível dispor das condições mínimas para efetivar uma aula em que o texto impresso para leitura é um recurso indispensável. Sabendo que nem sempre a escola tem como fazer o material impresso para todas as turmas, recai sobre o professor a máxima de que ele deve ser criativo.

Outra questão é o tempo de que o professor deve dispor para preparar suas aulas. A realidade de um professor de educação básica no Brasil comporta quase sempre o trabalho em duas unidades de ensino, somando uma carga-horária semanal em torno de sessenta horas de trabalho. Se for verificado na prática, demanda mais que isso. O ideal para se realizar um trabalho de excelência de qualidade seria a dedicação exclusiva e uma remuneração condizente com tal trabalho. Diante dos fatos expostos, podemos compreender que para a existência de professores que pelas lacunas de sua formação não sabem o que fazer com a liberdade que têm nos anos finais do ensino fundamental, existem também, em contrapartida, aqueles que sabem o que fazer, mas esbarram em outros fatores como o tempo para planejamento, estudo e acompanhamento do aluno, os recursos materiais, o aproveitamento dos planejamentos dos professores com aquilo que realmente importa na prática pedagógica. Na verdade, o professor

dispõe de um considerável tempo em sala de aula, mas a sala não é o lugar do improvisado, é o lugar de executar o que foi previamente planejado.

Com relação à carga-horária do componente curricular Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, a realidade do município de João Pessoa-PB é bastante favorável. Temos seis aulas semanais do componente em cada ano de escolarização. Cada aula tem 45 minutos, isso equivale a 4 horas e meia por semana para cada turma. Há, portanto, a possibilidade de que em um espaço-tempo dessas aulas sejam desenvolvidas práticas de leitura e escrita que privilegie a formação do aluno no desenvolvimento efetivo da experiência literária, através de estratégias, procedimentos e práticas leitoras que promovam o aperfeiçoamento da competência leitora dos alunos.

Contextualizados alguns conceitos de currículo, trazemos ainda as formulações de Young (2014), que defende a importância da teoria do currículo, assim como dos especialistas no tema, e reforça essa importância no debate sobre currículo escolar. Para ele, o currículo, se definido por resultados, competências ou avaliações não será capaz de fornecer acesso ao conhecimento. Os currículos são formas de conhecimento especializado: “Precisamos entender os currículos como formas de conhecimento especializado para podermos desenvolver currículos melhores e ampliar as oportunidades de aprendizado” (YOUNG, 2014, p. 197). Assim entendido, o currículo demanda produção de conhecimento especializado em que se leva em conta o conhecimento produzido por especialistas nas mais diversas áreas do conhecimento como também a que grupo se destina esse conhecimento.

Convém lembrar que essas acepções sobre currículo não acarretam exclusão de uma em detrimento da outra. Não se tem uma definição homogênea. Os próprios teóricos enfrentam tensões com relação ao objeto de uma teoria do currículo. Neste trabalho, a noção de currículo é atrelada à ideia de que ele deve ser construído pelo conhecimento dos especialistas da área, considerando as necessidades do grupo de aprendizes e em constante discussão com os órgãos de gestão governamentais. Nesse sentido, é pensado o ensino da literatura na escola de ensino básico. Deve-se também ter especial atenção para uma noção que consideramos muito importante na elaboração dos currículos que é a ideia da educação em valores (PONCE, 2009). Para a autora,

currículos que privilegiam a cognição e preocupam-se em avaliar conteúdos, estritamente compreendidos, têm constituído a tendência hegemônica entre as propostas curriculares. Redes estaduais, municipais e privadas de ensino têm trabalhado com propostas centralizadas de currículo, com aulas prontas, apostiladas, sequenciadas, fechadas em tempos determinados, que não preveem a presença dos sujeitos envolvidos na prática educativa, a não ser

como executores estritos da prescrição pedagógica. Também não se prevê a necessária transformação da escola em espaço de convívio democrático e solidário, de construção do debate sobre a vida pública. A construção do sujeito democrático, que vive e preza a democracia como um valor, tem sido apenas um discurso nessas propostas (PONCE, 2009, p. 11-12).

Nesse contexto, as contribuições das pesquisas relacionadas ao ensino da literatura somaram sobremaneira para que as reflexões acerca desse ensino chegassem aos professores da educação básica, seja nas elaborações curriculares, seja nas práticas cotidianas desses docentes. Uma das certezas é o fato de que a literatura educa e forma, e de que a escola é lugar para essa formação. Junto a esse fator, agrega-se a formação inicial e continuada do professor e os programas de incentivo à leitura. Ainda há muitos desafios como a circulação, a recepção e a apropriação das obras pelos alunos e pelos professores – investimento nos planejamentos de ensino e na preparação das aulas, entendimento de que ensinar literatura também é ensinar reflexões sobre os usos da língua, posto que a literatura é uma linguagem, investimento das secretarias e das escolas na promoção de eventos municipais de fomento à leitura.

Muitas vezes, sob o pretexto de não sacrificar os conteúdos de análise linguística e semiótica, a literatura fica em último plano, o que pode delegar aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental o contato apenas com alguma leitura de texto literário do livro didático, sem o devido tratamento que a literatura encerra. Para que os conhecimentos de literatura tenham um lugar de destaque na escola, na contramão da limitação que é dada pelos documentos oficiais, faz-se necessário um levante dos professores e da escola, numa articulação com as famílias dos educandos, com os funcionários das bibliotecas escolares e com todos os demais que formam a instituição escolar. Nessa acepção, a leitura literária, como um acontecimento que ultrapassa as fronteiras da escola, pode se tornar um evento que suscita a leitura do texto literário físico, retratado na página de um livro. Tanto a leitura do texto literário na página do livro como a própria experiência literária, na escola e fora dela, contribuem para a formação leitora do aluno. Consideramos, portanto, que a leitura do texto literário pode suscitar objetos de conhecimentos que estão para além do que aqui se descreve como conteúdo. Toda aula de literatura deve ter como ponto de partida o texto literário, seguida pelas idas e vindas a esse texto, ao contexto e ao intertexto. Esse movimento é necessário para formar o leitor. Nesse sentido, a leitura literária atenderia em termos de conceituação, ao que diz o glossário do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de autoria de Graça Paulino (s.d.)⁷, que informa:

⁷ Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. A linguagem se mostra não apenas um meio de comunicação, mas um objeto de admiração, como espaço da criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural (GLOSSÁRIO CEALE, 2014, *on-line*).

A leitura literária, portanto, seria aquela leitura que agrega a experiência literária. Isso pode acontecer pela leitura de textos considerados literários ou por outras linguagens que são atravessadas pela literatura. Assim, para além do texto escrito, é a experiência do sujeito com esse texto e as relações que ele pode fazer com outras linguagens que vão construir sua formação de leitor. Todavia, tal experiência não está dissociada de uma sistematização de conhecimentos ou de objetos de conhecimento, especialmente quando se fala de escola. Assim sendo, por meio da leitura da obra literária, os conteúdos de ensino acontecem sem que, necessariamente, sejam listados. Sabemos que o professor precisa registrar conteúdos em seu diário de classe. O seu planejamento da aula de literatura já lhe oferece previamente os possíveis conteúdos mobilizados com determinada prática. Assim, é possível traçar um esboço do que provavelmente aconteça, contudo, é importante lembrar que a experiência de leitura pode ir muito além do que se planeja previamente. Os conteúdos, *per si* não são condição para a leitura, mesmo porque o foco do trabalho com a literatura deve ser a experiência literária, a experiência estética. Além do mais, pela experiência do professor, também se pode ter o inverso – um professor que tenha um bom repertório de leitura de obras literárias pode fazer um diálogo de conteúdos com as obras.

As práticas de leitura e os possíveis desdobramentos em objetos de conhecimento a serem trabalhados demandam a identificação do perfil de leitor. A formação do leitor de literatura pressupõe essa identificação. Quando se constrói esse perfil de leitor do aluno, é possível se identificar questões de ordem social, econômica, familiar e de referências de leitura que o aluno possa ter – tanto no nível da experiência como na questão de ter alguém como referência de leitor – de suportes de leitura, também do contato ou não com livros, com bibliotecas, contato com ambientes como museus, cinemas e similares. Com o perfil dos alunos de uma sala de aula, por exemplo, já se pode ter uma ideia da comunidade de leitores com que

se vai trabalhar. Pode-se elaborar em torno de quinze questões que deem conta de coletar tais informações, sem esquecer, com quem o aluno mora, se estudou sempre em escola pública até o ano em que se encontra. Outras questões podem ser indagadas se o professor considerar necessário para obter mais informações. Ao investigarmos o perfil do leitor, estamos assumindo uma concepção de currículo voltada para a realidade do aluno e ao passo que consideramos suas dificuldades e estabelecemos ações que contemplem o seu desenvolvimento, o seu posicionamento crítico face à leitura, estaremos contribuindo para a formação desse aluno enquanto cidadão e ao mesmo tempo fortalecendo o exercício de democrático. É essencial que o aluno se perceba importante na construção do conhecimento, sinta-se sujeito de sua aprendizagem. Convém lembrar que a simples aplicação de um questionário não é suficiente para se ter um real perfil do leitor, principalmente no caso dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Uma observação mais acurada do professor nos primeiros meses do ano letivo, é importante para a real constatação desse perfil, haja vista que nos questionários, geralmente, os alunos dão respostas curtas e rasas. É a observação do desempenho do aluno nas atividades que cotidianas e nas aulas de leitura que vão constituindo o perfil mais aproximado do real.

As práticas de leitura que privilegiam o letramento literário oportunizam ao aluno se identificar como sujeito da aprendizagem, pois a leitura literária será algo que ele tomará para si, relacionará com a experiência do outro, à medida em que pode compartilhar suas experiências na sua comunidade de leitores. Essas nuances constituem o currículo, dão a ele uma face democrática e eficiente no trato com as necessidades de aprendizagem do educando. É mister entender que a escola é um lugar para se praticar justiça social. Quando se conhece o aluno, é possível oferecer o que ele precisa em termos de aquisição do conhecimento.

Uma concepção de currículo que nos parece bastante interessante é a de justiça curricular (SANTOMÉ, 2013). Para esse autor

a justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

As escolhas que fazemos sobre o que ensinar e como ensinar são decisões, atitudes políticas que afetam diretamente o nosso aluno. Por isso ser tão importante que o professor, que está na “ponta” do processo educativo, no contato direto com o aluno, tenha um olhar crítico

sobre o que os currículos prescrevem para os educandos, muitas vezes camuflado em um discurso de igualdade de condições de aprendizagem. Os conteúdos, práticas e experiências de leitura literária devem constar em um currículo que vise à formação do sujeito atendendo suas necessidades humanas de se relacionar com os bens simbólicos. Corroboramos que o acesso a obras literária de todos os níveis seja um direito do aluno. Sobremaneira, defendemos que os currículos deem lugar à literatura em todas as suas manifestações desde as mais simples às mais complexas e fomentem a experiência literária como uma necessidade a ser suprida, considerando que: “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (CANDIDO, In: LIMA *et al.* 2012, p. 7).

Diante das reflexões trazidas a respeito de currículo, entendemos que podemos caracterizá-lo como aprendizagens essenciais que a escola deve oferecer de forma a contemplar aquilo que o aluno não terá em outras instituições em que convive, a exemplo da família, das instituições religiosas. Ou seja, é o conhecimento especializado, que só a escola tem condições de oferecer. Nessa linha de pensamento, foi gestada a proposta curricular objeto desta pesquisa.

Na subseção seguinte, trataremos dos documentos curriculares do município de João Pessoa, nas duas décadas do século XXI, de 2004 à atual vigência.

3.3 Uma parada nos documentos curriculares do município de João Pessoa-PB

Em 2003, a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), através da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), construiu a proposta curricular da rede em versão preliminar, o que resultou no documento “Proposta Curricular da Rede de Ensino do município de João Pessoa: uma construção coletiva – Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)” (JOÃO PESSOA, 2004). A proposta é estruturada em eixos temáticos, como preconizavam os documentos em então vigência – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), assim como em conteúdos e em objetivos propostos. Os conteúdos eram organizados em torno dos eixos: linguagem oral, leitura, linguagem escrita e análise linguística. Reiteramos que na esteira dos PCN, a literatura aparece na lista de conteúdos de língua portuguesa, como corrobora a BNCC (2018). Para ilustrar a realidade do ensino da literatura, fizemos um recorte da distribuição dos conteúdos por série de escolarização, conforme aparece na proposta em questão.

Apresentamos os conteúdos de literatura da 5ª à 8ª série, considerando a distribuição nos eixos acima mencionados (exceto o eixo de análise linguística, que contém apenas referências ao conteúdo gramatical).

5ª SÉRIE**Língua oral**

Julgamento de personagem

Leitura

Leitura de textos ficcionais: contos, fábulas, mito, poema, texto dramático, tira (história em quadrinhos), livros paradidáticos, intertextualidade

Linguagem escrita

Narrativa real e ficcional, criação de poemas, de paródias e paráfrases

6ª SÉRIE**Língua oral**

Julgamento de personagem

Recitação de poesias

Leitura

Leitura de textos ficcionais: conto, fábula, romance, mito, crônica, poema, cordel, texto dramático, tira (história em quadrinhos), paródias, leitura de livros paradidáticos.

Linguagem escrita

Narrativa ficcional, construção de texto poético, construção de textos narrativos com discurso direto e indireto, paródias e paráfrases, intertextualidade

7ª SÉRIE**Língua oral**

Julgamento de personagem

Leitura

Leitura de textos ficcionais: tira (história em quadrinhos)

Linguagem escrita

Construção de textos poéticos

Paródias e paráfrases

Crônica

Conotação e denotação

8ª SÉRIE**Língua oral**

Julgamento de personagem

Leitura

Leitura de romances da literatura brasileira texto dramático, tira (história em quadrinhos)

Intertextualidade

Literatura de cordel

Leitura de romances de autores clássicos e atuais

Linguagem escrita

Narrativa ficcional (conto curto, crônica, paródia)

Estrutura da narrativa

Produção ou reprodução de poemas

Paródias e paráfrases

Intertextualidade

A proposta supracitada traz os conteúdos distribuídos nos quatro bimestres do ano letivo para cada série de escolarização, como um reforço para auxiliar o professor, fazendo-se

às vezes de um modelo para plano de ensino. Observa-se que é tendência em documentos dessa natureza limitar os conteúdos de literatura, enquanto que é notória a lista de conteúdos que se presta aos estudos linguísticos. A própria BNCC (2018) corrobora essa prática, quando coloca apenas 18 habilidades diretamente ligadas ao ensino da literatura, nos anos finais do ensino fundamental, no campo artístico-literário, enquanto que os outros campos, juntos, somam um número imensamente superior em favor do ensino de língua.

O conteúdo “Julgamento de personagens” é recorrente no eixo das práticas de linguagem oral, sendo possível inferir que o documento possa estar se referindo à estratégia didática, que se usa em qualquer disciplina, conhecida como “júri simulado”, da qual se pode trabalhar muitos aspectos da linguagem como: argumentação, discursos orais, apresentação em público, dentre outros aspectos. Se não se referir ao júri simulado, a questão se torna mais problemática porque seria reduzir uma leitura literária ao julgamento de uma personagem. Veiga e Fonseca (2018, p.163) assim definem júri simulado:

o júri simulado é uma proposta didático-pedagógica que permite aos participantes simularem um tribunal judiciário para arguirem acerca de uma determinada situação. Os componentes desta atividade são: juiz, vítima(s), advogado(s) de acusação, testemunha(s) de acusação, réu(s), advogado(s) de defesa, testemunha(s) de defesa e júri popular (VEIGA e FONSECA, 2018, p. 163).

Um exemplo emblemático de trabalho com júri simulado, no ensino médio, por exemplo, era o que se fazia para “condenar” ou “absolver” a personagem Capitu do romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Na nossa prática de atuação no ensino médio durante mais de duas décadas embora não tenhamos realizado Júri simulado, tivemos oportunidade de vermos essa prática sendo realizada por professores quando trabalharam a leitura da obra *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, cujo teor era saber se Capitu traiu, ou não, Bentinho.

O júri simulado é uma estratégia pedagógica que pode permitir a experiência leitora com o texto literário, porém, quando é colocado para o professor o julgamento de um personagem como conteúdo de ensino, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, parece uma ação isolada. Para “julgar” um personagem de uma obra, a primeira providência é a leitura apropriada da obra. É necessário todo um trabalho de mediação de leitura feito pelo professor em cujos desdobramentos esteja uma boa discussão sobre essa obra. Talvez nem seja preciso fazer julgamento nenhum de personagem, mas uma apreciação ou uma análise dos motivos que a levaram a ser como é. O aluno precisa ser incentivado à discussão de ideias. Assim posto, seria o caso de se questionar: como fazer uma análise psicológica de um

personagem de ficção? Como julgar e condenar um personagem de ficção? Tudo isso nos parece prestar um serviço contra a literatura na escola.

Outra questão que parece confusa na escola é a referência a livros paradidáticos para se referir a livros de literatura. Talvez essa “confusão” não seja tão prejudicial, se o equívoco for apenas de ordem de nomenclatura, ou seja, se alguém chama o livro de literatura, aquele, por exemplo, que está no catálogo do PNLD Literário (2020), de livro paradidático, esse equívoco não parece contar no resultado final, que é a leitura da obra literária, com suas qualidades estéticas. Porém, se o livro escolhido para a leitura dos alunos tem o objetivo de complementar a sedimentação de conteúdos curriculares, nesse caso, não houve leitura literária, mas “o emprego do texto literário como uma fonte, um conteúdo, um veículo mais ou menos eficiente, por conta de sua carga emocional ou delineamento retórico para resolver uma situação didática do ensino da língua, história, matemática ou qualquer outro saber disciplinarizado (COSSON, 2020, p. 193).

Além da presença do conteúdo “julgamento de personagem”, aparecem também de forma recorrente: paródia, paráfrase e intertextualidade. Esses são temas importantes para o estudo da literatura, todavia é preciso ter em mente que esses temas quando visto de forma isolada pouco têm a contribuir para a formação do leitor de literatura. A depender do conhecimento prévio do aluno, ele fará essas operações intertextuais durante a leitura. A intertextualidade é um conceito amplamente difundido por pesquisadores da Linguística textual e da Literatura. Costa Val (2006, p. 15) apresenta-o como um elemento de textualidade que “concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)”. Essa autora parte de estudos de outros autores para chegar a essa concepção. Na seara da crítica literária, os estudos de Julia Kristeva, tendo como “inspiração” o dialogismo bakhtiniano cunha o termo pela primeira vez. Fiorin (2006, p. 51) a firma que

esse vocábulo é introduzido como pertencente ao universo bakhtiniano por Julia Kristeva, em sua apresentação de Bakhtin na França, publicada em 1967 na revista *Critique*. A semiótica diz que, para o filósofo russo, o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações” (FIORIN, 2006, p. 51).

As percepções desses cruzamentos de citações se revelam na leitura através do conhecimento prévio que o aluno tem. Tomando como pressuposto a não neutralidade do discurso (BAKHTIN, 2003), e considerando o perfil de leitor, é quase impossível se ler um texto literário sem que este não nos remeta a alguma lembrança de algo que lemos ou vimos ou

vivenciamos. Quanto melhor for a mediação do professor no processo de leitura, maiores são as chances de se fazer analogias, de se acionar o conhecimento prévio do aluno em favor da experiência literária.

O documento em análise traz também como conteúdo a paródia e a paráfrase. Esses tipos de intertextualidade não farão muito sentido se estudados como conteúdos em si mesmos. Em um planejamento e/ou execução de aula, a intertextualidade não deve ser reduzida à classificação. Cosson (2020, p.184) afirma que “a intertextualidade só tem relevância enquanto uma operação do leitor e do autor para aprofundar e enriquecer a tessitura de sentidos da obra. Portanto, não vale a pena nem deve ser promovido o exercício qualificador e meramente detetivesco de caçar os intertextos de uma obra”. Os intertextos na construção de um texto dizem muito sobre o arcabouço de leitura e de conhecimento do autor, postos em circulação nessa construção textual, e do leitor, na medida em que este recupera sentidos a partir das relações que ele faz de outros textos.

Quando se parte para a produção de texto, no que se refere à experiência escolar dessa prática, é comum se solicitar que os alunos escrevam paródias, aqui entendido como colocar uma letra para se cantar com uma melodia de uma música conhecida, a exemplo do que acontece com as propagandas do comércio ou com as campanhas políticas nas eleições. Além disso, é muito comum também pedir para o professor fazer com os alunos um cordel sobre esse ou aquele tema, conforme já mencionamos. Ao professor de Língua Portuguesa quase sempre é dada a sugestão de escrever um cordel. Reiteramos isso porque em quase tudo o que acontece na escola em termos de evento como gincanas ou sugestões pedagógicas se indica o cordel ou uma paródia. Até para conscientizar os alunos de determinadas práticas como conservar o livro didático se clama a presença de um cordel. Não se pode formar leitor ou produzir registros como fruto de experiências literárias, levando o aluno a escrever “de encomenda”, até porque esse trabalho acaba sendo feito pelo professor, com pouquíssima participação do aluno. Essas atividades não contribuem para a formação do leitor de literatura, embora usem o texto literário.

O registro escrito é uma etapa essencial nas práticas de leitura do texto literário. O aluno não precisa necessariamente produzir o mesmo gênero estudado. Apesar de ser importante fazê-lo, não se pode ter em mente, como principal objetivo, a formação de escritores, embora as atividades de leitura literária devam tratar também desse tipo de produção, até para desmistificar a ideia de que escrever é um dom e somente os privilegiados podem fazer um poema ou escrever um conto. Formar leitor crítico e produtor de textos literários é uma atribuição significativa do papel da escola na formação do adolescente e do jovem.

O advento da BNCC trouxe aspirações de mudanças dentro do ambiente escolar, a circulação de informações em propagandas sobre a mesma já sinalizava que algo deveria mudar na prática do professor, pelo menos do ponto de vista da nomenclatura, dado que não mais se falaria em PCN, mas em Base. No final de 2017, foi promulgada a versão da Base com as orientações para a educação infantil, anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e, em 2018, o ensino médio. O ano de 2019 ainda foi marcado pelas orientações dos documentos anteriores e pelo contato com o novo documento.

Em julho de 2020, o município de João Pessoa-PB, através da SEDEC, publicou propostas referentes aos componentes curriculares para atender às necessidades do ensino remoto, em decorrência da pandemia de Covid-19. O documento presumia o alcance do 2º e do 3º bimestre letivo. A proposta para o ensino de língua portuguesa trata-se de um recorte da BNCC (2018) que traz a organização de objetos de conhecimento e habilidades para os anos finais do ensino fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma das finalidades do documento foi garantir uma certa unidade, em termos de organização dos objetos de conhecimento, para que a rede de ensino pudesse contribuir para amenizar os efeitos da mencionada pandemia na educação formal de seus alunos, visto que o ensino remoto não era uma realidade vivenciada no município de João Pessoa-PB nem nas escolas brasileiras, como afirma:

A primeira finalidade basilar das sugestões construídas, neste documento, é apresentar um plano de “unificação” curricular para o 2º bimestre (e/ou 3º bimestre) de 2020, no intuito de propiciar a todos os alunos da rede pública municipal de ensino o acesso a conteúdos básicos, mesmo que mínimos, em cada um dos anos finais do Ensino Fundamental e, a partir desse acesso, tentar amenizar as desigualdades quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, as quais têm se tornado ainda mais evidentes na atualidade, diante do atual quadro de pandemia e ensino remoto (JOÃO PESSOA, 2020, p. 7).

Os prejuízos ocasionados pela pandemia decorrente da Covid-19 são difíceis de mensurar, principalmente quando se considera que as escolas públicas não disponham de preparação para oferecer o ensino remoto, tampouco os alunos tinham condições para ter recursos como um bom celular e/ou computador e internet e um ambiente apropriado para estudar. Além do mais, muitos professores enfrentaram os desafios de manusear ferramentas de recursos tecnológicos com as quais não tinham afinidade até então. Apesar de todo o empenho, o retorno dos alunos foi tímido. Aquilo que era básico, mínimo, tornou-se difícil para a aprendizagem. Os “conteúdos básicos, mesmo que mínimos” tornaram-se desafiadores para quem tinha dificuldade de aprendizagem. O que se reflete nesse sentido não é a quantidade dos

conteúdos, mas é se efetivamente houve aprendizagem. Não se precisa recorrer a especialistas, numa primeira percepção, para constatar que a apropriação desses conteúdos não foi satisfatória. Isso implica dizer que não basta organizar currículos, é necessário criar condições para a aprendizagem.

No documento em questão, uma equipe de professores, escolhidos democraticamente (houve uma consulta aos professores para saber quem gostaria de participar da elaboração), elaborou as questões do questionário para a coleta de dados a ser respondido pelos professores da rede. Seguindo a BNCC, para cada campo foi escolhido dois gêneros textuais. Para o 6º ano, por exemplo, escolheu-se no campo artístico-literário os gêneros história em quadrinhos e contos. Cabe ressaltar que na condição de ensino remoto, no formato que majoritariamente foi desenvolvido, como os grupos de *Whatsapp* e pelo *Google Forms*, (Ver anexos) o texto literário seria um objeto de ensino e estudo talvez mais eficaz para aprendizagem dos alunos, ou que, a depender da abordagem do professor, pudesse chamar mais a atenção desses alunos para participarem das aulas, mas a ênfase à BNCC é o que parece ser mais importante. São nessas nuances que se pode ver que a literatura ainda sofre cerceamento na escola e por parte de professores e da escola.

O fato é que talvez isso explique parte das dificuldades que existem para sedimentar a importância da literatura na formação educacional dos estudantes. Não se nega essa importância, mas também não se coloca como prioridade. É possível que resultados comprovados, de leitura literária na escola, possam despertar o interesse de professores para o ensino da literatura, e que isso proporcione de alguma forma as escolhas curriculares no que diz respeito ao lugar da literatura e, conseqüentemente, haja um reflexo proveitoso nos documentos elaborados.

Em 2021, a SEDEC lançou a Matriz de Referência Curricular 2021/2022 para nortear o trabalho pedagógico das escolas. Ancorada na BNCC (2018), essa matriz se respalda no *Continuum* curricular (2021/2022) (JOÃO PESSOA, 2021) que prevê uma revisão aos objetos de conhecimentos e às habilidades do ano anterior:

Habilidades Revisitadas - Habilidades a serem retomadas de um ano/ciclo anterior e que necessitam ser trabalhadas junto às habilidades prioritárias, pois constituem pré-requisito para a aquisição, o fortalecimento, a ampliação e consolidação das aprendizagens. Habilidades Prioritárias - Habilidades definidas, dentre as várias estabelecidas pelo currículo oficial/prescrito, correspondente ao ano/ciclo em que o/a estudante está matriculado/a (JOÃO PESSOA, 2021, p. 4).

Além de trazer as habilidades previstas para as práticas de linguagem e para os objetos de conhecimento, traz também as chamadas “habilidades revisitadas”. A ideia de revisar as habilidades do ano anterior, a princípio nos soa como uma decisão justa a fim de reparar as deficiências ou até mesmo as ausências na aprendizagem, ocasionadas pelo período de ensino remoto. Não deixa de ser uma decisão curricular com vistas a esse fim. Essa visitação seria correspondente a um trabalho duplo tanto no plano burocrático como no efetivo exercício pedagógico. Não é simples colocar em prática esse duplo serviço. Primeiro porque não se sabe precisar até que ponto vai essa visitação. Não há limites que determinem o começo ou o término de cada uma dessas habilidades, bem como não é possível dizer qual delas será realmente prioritária. Pode ser que uma habilidade revisitada seja a prioritária, do ponto de vista da aprendizagem do aluno. Em segundo lugar, para recuperar o tempo perdido e o conteúdo não aprendido, utilizar revisitações às habilidades parece suavizar o problema, visto que demanda soluções mais eficientes como políticas públicas que envolvam contratação de professores para trabalhar os conteúdos não vistos, de modo que os resultados reflitam no desempenho do aluno, sua aprendizagem, em relação ao ano escolar que está cursando. O professor que está no 6^a ano, por exemplo, não pode dar conta de trabalhar habilidades prioritárias e habilidades revisitadas, a não ser que o caráter dessa revisitação seja apenas mencionar o conteúdo anterior, numa perspectiva de revisão. Isso, todavia, não garante a recuperação da aprendizagem. Na figura a seguir, temos um exemplo de habilidades revisitadas e prioritárias.

Figura 1 – Matriz de referência curricular - 2021/2022

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL			
PRÁTICAS DE LINGUAGEM ¹	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES REVISITADAS (5º ANO)	HABILIDADES PRIORITÁRIAS (6º ANO)
LEITURA (todos os campos de atuação)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	(EF19LP28) ² Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.
	Decodificação/Fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	
	Formação do leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	(EF19LP28) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. (EF19LP29) Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem

¹ Excepcionalmente, o componente curricular de Língua Portuguesa apresenta eixos de integração correspondentes às **Práticas de Linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).

² Os códigos alfanuméricos iniciados por EF19 dizem respeito às habilidades gerais estabelecidas pela BNCC para todos os anos (1o ao 9o) do Ensino Fundamental (conferir BRASIL, 2018, p. 72-83)

Fonte: Matriz de referência curricular (JOÃO PESSOA, 2021, p. 1)

Como se pode verificar na figura, as habilidades prioritárias são aquelas que se referem ao ano de escolarização em curso. Contudo, se o aluno não conseguiu desenvolver determinada habilidade do ano anterior, para ele, essa habilidade será prioritária, sob pena de ele não acompanhar a chamada habilidade prioritária preconizada pelo documento acima. Tudo isso torna o trabalho do professor complexo. Se o aluno chegou ao 6º ano e não sabe o que é um Substantivo ou um Pronome, é simples fazer uma revisão sobre Substantivos e Pronomes e registrar como efetiva revisitação às habilidades anteriores. Mas se ele não sabe decodificar os signos linguísticos, ou faz isso mal, como fazer para recuperar essa habilidade? Nos dois casos apontados, a visitação parece insuficiente. É preciso fazer um trabalho austero com aulas em horário oposto, com condições de aprendizagem para esses alunos. Os documentos de orientação são bem-vindos e norteiam a prática do professor, mas é preciso refletir sobre eles para que possamos praticar a justiça curricular (SANTOMÉ, 2013).

Enquanto professores da Rede, temos acesso a esses documentos, pois eles nos são repassados pela equipe técnica das escolas com o objetivo de serem observados e cumpridos. Na qualidade de pesquisadora, o acesso foi mais burocratizado, pois para dispor da consulta de documentos curriculares referentes aos anos finais do ensino fundamental, do município de João Pessoa-PB, foi orientado por um membro da SEDEC que era necessário que a pesquisadora formulasse o pedido através de um processo, na página disponibilizada pela Prefeitura de João Pessoa, através da qual seria possível o acesso aos supracitados documentos. No pedido, deveria constar o projeto de pesquisa, atestado de vínculo com a instituição em que a pesquisadora estava ligada e requerimento assinado pela aluna e pela respectiva orientadora. Assim procedemos e ficamos aguardando todos os trâmites burocráticos que durou cerca de um mês. É importante frisar que esse procedimento de investigar a existência de outros documentos foi feito por acreditarmos que provavelmente já existisse em curso uma elaboração das diretrizes curriculares, pós-BNCC, à qual pudéssemos ter acesso. Ao que tivemos como resposta a seguinte justificativa enviada por e-mail:

Conforme solicitação das senhoras Hildenia Onias de Sousa e Daniela Maria Segabinazi, informamos que a Proposta Curricular Vigente na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa encontra-se desatualizada (Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - Uma Construção Coletiva (5º a 8º série) - 2004), motivo pelo qual a Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa (SEDEC) por meio da Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação(DEGEF) tem envidado esforços desde o ano de 2021 para a sua atualização.

Na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, no ano de 2020 devido à pandemia da Covid-19, foi elaborado um documento Proposta Reestruturação Curricular Emergencial 2020”.

Nos anos de 2021-2022, a Divisão de Anos Finais tem realizado encontros formativos com os professores(as) dos 09(nove) componentes curriculares que atendem essa fase do Ensino Fundamental com o objetivo de elaborar coletivamente a Proposta Curricular com vista a sua publicação no ano de 2023.

Como forma de atender as demandas imediatas das escolas, foram elaborados documentos e diretrizes pedagógicas e curriculares para subsidiar os(as) professores(as) e as escolas, a saber:

1. Diretrizes para início do ano letivo 2021
2. Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os anos finais do ensino fundamental em tempos de ensino não presencial - 2021
3. Organização da volta às aulas presenciais por etapas - aspectos pedagógicos - agosto/2021
4. Orientações para o trabalho pedagógico no retorno presencial, nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental - setembro/2021
5. Orientações para o início do ano letivo 2022
6. Plano de Continuum Curricular - Disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas - 2021/2022

6.1 Matriz de Referência Curricular para o Continuum Curricular 2021/2022

São esses documentos que ora encaminhamos, como forma de contribuir com a pesquisa de doutoramento em tela.

Atenciosamente,

Maria José Candido Barbosa Divisão de Anos Finais

Nas Diretrizes para o início do ano letivo de 2021(JOÃO PESSOA, 2021) dentre outras demandas, foram fixadas diretrizes para o trabalho pedagógico, ainda no formato de aulas remotas, para o planejamento, avaliação, diário de classe, assim como para o retorno gradual das aulas presenciais. Com relação às Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os anos finais do ensino fundamental em tempos de ensino não presencial – 2021 (JOÃO PESSOA, 2021) houve especial atenção para a importância do currículo, do planejamento e avaliação, pondo em relevo as Diretrizes curriculares Nacionais, a BNCC como os documentos originadores e norteadores de todas as ações: do currículo da rede ao plano de aula do professor. A imagem e o discurso veiculado no documento ratifica a BNCC como o documento que deve estar no plano de aula do professor.

Figura 2 – Arte gráfica para enfatizar a ligação do plano de aula à BNCC



Fonte: Diretrizes Curriculares e Pedagógicas para os anos finais do ensino fundamental em tempo de ensino não presencial (JOÃO PESSOA, 2021, p. 9).

A figura acima corrobora a intenção de que os acontecimentos da sala de aula estejam intimamente ligados à BNCC. Não por acaso, as habilidades da Base são reclamadas no diário de classe, não bastando que o professor registre seu conteúdo, mas preencha também o campo destinado à referida habilidade, conforme podemos verificar na figura a seguir.

Figura 3 – Captura de tela do diário de classe no sistema Educasim

20:15 às 21:00

21:00 às 21:45

Data Aula

14/03/2023

Disciplina

Língua Portuguesa

☐

Esse Conteúdo é interdisciplinar?

Tipo de Conteúdo *

Por Conteúdo ...

Disciplina Associada

Objetos de Conhecimento *

Habilidades

Observações

Cancelar

Salvar

Fonte: Sistema Integrado Municipal - PontoID Technology (joaopessoa.pb.gov.br)

No diário de classe, se o professor registrar o tipo de conteúdo, é obrigado a colocar a habilidade da BNCC. Caso opte pela opção “Texto livre”, a habilidade não é necessária. A figura acima foi extraída do diário de uma turma de Ciclo III, isso porque as turmas de ensino regular ainda não têm horário fechado, em decorrência das dificuldades de fazer o horário dos professores. O sistema só permite o registro a partir de um horário cadastrado. O que equivale dizer que não é possível registrar nenhuma aula em horário oposto, caso aconteça, nem em outro data diferente do horário do professor. É um sistema inflexível para realidades flexíveis. Apesar das formações realizadas, muitos professores têm dificuldades em manejar esse sistema. Dentre tantas outras questões, não permite que o plano de ensino seja colocado na íntegra. Cada bimestre tem um plano.

Retomando os documentos curriculares do município de João Pessoa-PB, trazemos à baila as Orientações para o trabalho pedagógico no retorno presencial, nos anos finais (6º ao 9º ano) (JOÃO PESSOA, 2021) do Ensino Fundamental - setembro/2021 dispõem sobre a volta das aulas presenciais. Assim, enfatiza:

a retomada às aulas, no novo modelo escolar, com possibilidade de funcionar de forma presencial e remota, passa a exigir dos (as) professores (as), da equipe técnica e dos(as) gestores (as) um olhar ainda mais atento às necessidades didático-pedagógicas. Logo, fortalecer a interseção entre planejamento, currículo e avaliação passa a ser um elemento canalizador para fomentar estratégias pedagógicas condizentes com uma proposta educativa que contemple as características do contexto atual e a garantia de direitos de aprendizagem (JOÃO PESSOA, 2021, p. 15).

O cerne das orientações é o foco na dimensão social, política e pedagógica, visto que a Pandemia produziu além de fortes abalos emocionais, o empobrecimento de muitas pessoas. Nesse contexto, era necessário estar atento às necessidades dos alunos. Essa inferência pode ser feita do documento, que, contudo, não prevê nenhuma ação com relação ao acolhimento material das necessidades dos alunos. O documento dispõe também sobre o número de aulas de cada componente curricular. As aulas de Língua portuguesa no formato descrito pelo documento constam de 3 aulas presenciais, 2 em formato on-line e 1 de plantão pedagógico.

É importante ressaltar que na então conjuntura de retorno presencial gradual, muitas escolas do município de João Pessoa-PB estraram em reforma, o que acentuou o agravamento das recomposições de aprendizagem que, seja dito de passagem, como no cenário nacional, levará anos para que os prejuízos sejam diminuídos. As duas escolas de nosso exercício profissional: Escola Zumbi dos Palmares e Escola Cônego Mathias Freire passaram por

reformas, iniciadas durante a Pandemia, tendo suas conclusões nos meses finais de 2022. A rede tem esse déficit somado à Pandemia.

Tendo esboçado pontos que consideramos importantes para a reflexão sobre literatura, currículo e documentos oficiais do município de João Pessoa-PB, reafirmamos que a noção de literatura que assumimos na presente pesquisa por ocasião da elaboração da proposta curricular para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental é aquela que confirma a literatura enquanto linguagem, repertório de textos e obras, produção e interpretação de textos, pelos quais simbolizamos o mundo e a nossa própria existência (COSSON,2020) . O currículo, por sua vez, é tomado como uma decisão política, na qual fazemos escolhas sobre o que e como ensinar, considerando as necessidades do aluno, seu direito a uma educação de qualidade, baseada em valores democráticos, justos e solidários.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre o percurso da pesquisa e apresentaremos a proposta curricular para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental.

4 SOBRE A PESQUISA E A PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES

Este capítulo trata da caracterização, do itinerário e dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa, realçando seus aspectos considerados mais relevantes, traz reflexões sobre o ensino de literatura, sobre o professor de literatura e em seguida apresenta e discute a proposta curricular para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, com foco no letramento literário. Consideramos pertinente realçar o papel do professor, visto que as decisões sobre o que ensinar e como ensinar demandam de um posicionamento final desse profissional.

Inicialmente, planejamos realizar uma pesquisa de campo, caracterizada pela participação dos professores de algumas escolas do município de João Pessoa-PB, uma espécie de pesquisa-ação, o que seria, a nosso ver, talvez o caminho mais viável para a proposição de um trabalho a ser desenvolvido nas escolas. Defendemos que toda e qualquer proposta curricular deva ser construída com a participação do professor, pois todo o plano dessa natureza presume a participação democrática desses sujeitos, cuja contribuição é muito importante para que se organize de forma real e até certo ponto “definitiva” ações curriculares a serem desenvolvidas na escola. Essa prerrogativa não é assegurada neste trabalho, por razões inerentes à grande crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 e as limitações que esse acontecimento nos impôs, impossibilitando a realização desta pesquisa no *locus* das escolas municipais de João Pessoa-PB e com a presença dos professores. Poderia ter sido feita através de consultas, de forma virtual, entretanto, talvez o resultado participativo não lograsse êxito, dada a conjuntura emocional que os fatos à época desencadearam e pelo próprio desafio emergencial das aulas em caráter remoto. Isso faz da presente pesquisa menos uma proposição acabada e mais um roteiro direcionado ao trabalho do professor dos anos finais do ensino fundamental com a literatura, que pode vir a ser um ponto de partida e reflexão para se pensar outras questões do ensino curricular da literatura na escola. Fizemos um percurso formativo a partir do olhar da pesquisadora enquanto professora dos anos finais do ensino fundamental, enquanto leitora de literatura, que defende seu efetivo ensino na educação básica. Assim, se, por um lado, o trabalho carrega o ônus de não ser uma proposta feita a várias mãos, por outro lado, pode sinalizar outros caminhos para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental, a partir do que põe em discussão e formula para esse ensino. A proposta ancora-se no pressuposto de que o ensino da literatura é necessário na formação educativa do estudante;

a BNCC enquanto documento regulador, mesmo não tendo um lugar de maior destaque destinado à literatura, permite-nos pensar, a partir de objetos de conhecimentos e de habilidades do campo artístico-literário, um itinerário formativo para o ensino da literatura, cujo objeto é o texto literário; a inexistência de uma matriz curricular atualizada na rede municipal de João Pessoa-PB que abre espaço para a discussão e inserção de aprendizagens essenciais no campo do ensino da literatura.

4.1 Caracterização da pesquisa: abordagem, objetivos e procedimentos

Esta pesquisa caracteriza-se: quanto à abordagem, como qualitativa, visto que “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). No que se refere aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois “este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2007, p. 65). Além das consultas bibliográficas referendadas por Gil (2007), fizemos usos de documentos como Legislações da Educação, Currículos, Pareceres, dentre outros. Como se tratava de um objeto de estudo intrínseco à sala de aula e cotejando a necessidade de uma orientação voltada para a literatura, surgiu a ideia de elaborar uma proposta que centralizasse o seu ensino nos anos finais do ensino fundamental. Não se trata, pois, de elaboração de práticas de leitura com o texto literário, para serem desenvolvidas em sala de aula, mas de uma proposta de ensino da literatura com foco no letramento literário dos alunos de 6º a 9º ano, na qual descrevemos e comentamos proposições já feitas para esse ensino, à medida em que inserimos também algumas sugestões de ordem prática para serem refletidas e aprimoradas pelo professor de literatura dos anos finais do ensino fundamental.

O ponto de partida para a construção desta tese foi organizar um banco de textos sobre o ensino da literatura. Como o percurso da atividade docente da pesquisadora é sublinhado pela preocupação com o que e como ensinar literatura na educação básica, já havia uma coletânea de livros e textos em PDF e no formato E-book nos seus arquivos pessoais. Dessa forma, organizamos uma lista de pesquisadores já conhecidos, buscamos livros por eles publicados, assim como artigos publicados em revistas especializadas, os quais versassem sobre o ensino da literatura. Partimos dos pesquisadores mais conhecidos no nosso meio acadêmico, dos quais

já havíamos lido textos, feito fichamentos, participado de palestras e eventos. Trouxemos para leitura/releitura textos de pesquisadores como Rildo Cosson, Maria Amélia Dalvi, Hélder Pinheiro, Renata Junqueira, como também textos publicados pela orientadora deste trabalho, professora Daniela Segabinazi, além de outros pesquisadores. Fizemos a releitura de alguns desses textos para sedimentar o que já tínhamos em mente e para esclarecer algumas dúvidas de memória de leitura feita em outro período, como o curso de mestrado, por exemplo. Consultamos referências desses autores que nos remeteram a outras leituras mais específicas sobre o objeto de estudo. O desenvolvimento do texto confirma tais leituras, grande parte delas feitas para auxiliar nossa prática pedagógica e para alimentar nosso desejo de ser uma professora pesquisadora.

Na nossa experiência de leitura de textos sobre a temática relacionada à literatura e seu ensino, observamos que na segunda década dos anos 2000 havia uma farta incidência de textos, cuja contribuição se volta pra a formação do leitor de literatura, sublinhando a preocupação com a importância de que a literatura esteja na escola. Foi nesse ínterim que resolvemos fazer um recorte temporal para situarmos as publicações de teses em diferentes programas de universidades brasileiras. Feito o levantamento, lemos as partes do material que nos interessava e organizamos numa sequência anual. Com as leituras, fomos identificando trabalhos com palavras-chave: letramento literário, educação literária, ensino de literatura. Decorrente a isso, constatamos que as pesquisas realizadas no período do nosso recorte são marcadas pelo viés do letramento literário e da educação literária. Nesse contexto, seria interessante, a nosso ver, utilizar as nossas leituras sobre letramento, em sentido mais geral, para chegarmos ao letramento literário.

Prosseguimos no viés de levantamento de material sobre o tema, desta feita, interessava-nos saber sobre as pesquisas realizadas em universidades brasileiras na última década, período 2011-2020, assim como sobre os livros publicados. Para ambos os resultados, foram utilizados descritores como “ensino de literatura”, “educação literária”, “letramento literário” para a consulta através do Google Acadêmico. Primeiramente, foram coletadas as teses, seguindo-se à leitura dos resumos e de capítulos específicos sempre que se fizesse necessário. Após examinar os resumos, foi feito um agrupamento dos trabalhos nos três descritores acima mencionados, isso para organizar os estudos e até certo ponto nos fornecer dados sobre uma tendência que já havíamos constatado nas pesquisas que tratam do ensino da literatura: a educação literária e o letramento literário. Gostaríamos de saber se havia diferenças entre essas duas vertentes. Se um professor da educação básica, por exemplo, podia optar por uma dessas linhas de orientação para ministrar suas aulas. constatamos que esses temas mais se

aproximam do que se distanciam. No bojo das pesquisas consultadas, constatamos que esses temas mais se aproximam do que se distanciam.

Em se tratando dos livros publicados, foram feitas consultas em sites de editoras, as quais disponibilizam parte dos livros, que puderam ser lidos. Também foram consultados livros do acervo pessoal. Decerto, outras publicações ficaram de fora, não por ordem de importância, mas devido à economia das buscas. As informações obtidas, portanto, estão na base da construção do primeiro capítulo, que se convencionou chamar de fortuna crítica sobre o ensino da literatura.

No escopo desta pesquisa, consideramos necessária uma reflexão sobre a BNCC, já que esse documento é a orientação por excelência dos currículos das escolas brasileiras. Antes deste estudo, já havíamos procedido uma leitura do documento em busca das respostas para o lugar ocupado pela literatura. Considerando que era necessário a leitura com apropriação da Base, foi feito um fichamento do texto de forma mais sistematizada, já fazendo observações escritas para serem inseridas no texto da tese. Focamos na área de Linguagens, sobretudo, na seção do componente Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, onde a literatura está inserida. Fizemos, na ocasião, um levantamento de ocorrências das habilidades referentes ao ensino da literatura em cujo processo foram constatadas 18 habilidades referentes a esse ensino, conforme já apontamos em outro momento neste trabalho. Com mais atenção, procedemos uma releitura e dedicamos um capítulo da tese às discussões sobre esse documento.

Com foco na proposta curricular pleiteada neste trabalho, refletimos sobre os conceitos de literatura e de currículo, assim como sobre diretrizes curriculares do município de João Pessoa-PB, posto que é nosso lugar de exercício profissional e para onde convergem os resultados dos nossos estudos dia a dia, desdobrando-se em partilhas de saberes e de troca de experiências com os nossos pares e na própria aula que é preparada e ministrada para o aluno dos anos finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e adultos (EJA). Tomando como base os conceitos sobre literatura, currículo e a consulta aos documentos curriculares do município de João Pessoa-PB, elaboramos o terceiro capítulo. A este quarto capítulo, reservamos o percurso teórico-metodológico, no qual discutimos como o trabalho foi feito e que orientação foi tomada para isso. Uma vez construído esse percurso, passamos à elaboração da proposta, cientes de que a ação pedagógica mais delicada para o professor é o planejamento, pois exige tempo dedicado à leitura, maturação de ideias, elaboração de planos anuais e mensais de ensino, roteiros de aula.

Na atual conjuntura, o professor se encontra na responsabilidade de ensinar não apenas os objetos de conhecimentos propostos para o ano de ensino do seu componente curricular, mas

também na tarefa de recompor aprendizagens que o aluno não teve nos anos da pandemia causada pelo novo coronavírus. Há sérias lacunas a serem preenchidas, e a proficiência na leitura é, talvez, a mais importante delas. Temos alunos que fazem com dificuldades as decodificações dos signos linguísticos, não avançando para uma compreensão global do texto. Essa deficiência na leitura é detectada por todos os professores, fato que é reiteradamente discutido nos planejamentos de ensino da escola Zumbi dos Palmares do município de João Pessoa-PB, nossa unidade de ensino.

Portanto, o corpo do texto foi organizado no seguinte roteiro de abordagem: em primeiro lugar, situamos panoramicamente as publicações sobre ensino da literatura ao modelo de uma fortuna crítica; trouxemos o documento orientador do currículo em vigência (BNCC), mostrando como este trata a literatura; fizemos uma abordagem conceitual sobre literatura e currículo, passando pelos documentos oficiais do município de João Pessoa-PB, a saber: Proposta curricular da rede municipal de João Pessoa-PB (2004), Proposta de reestruturação curricular emergencial de língua portuguesa, para o ano de 2020 (2020), por ocasião da pandemia causada pelo novo coronavírus, Matriz de Referência Curricular 2021/2022, dentre outros; em seguida, mostramos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e, por fim, a Proposta curricular para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental. Para essa proposta, tomamos como base as salas de aula dos anos finais do ensino fundamental da Escola Zumbi dos Palmares, do município de João Pessoa-PB, essencialmente, pelo fato de que não se pode elaborar uma proposta curricular sem pensar numa escola, numa realidade, em determinada turma, determinado aluno. O aluno refletido na proposta é, portanto, o aluno das escolas municipais de João Pessoa, aqui representado pela escola Zumbi dos Palmares, nossa unidade de trabalho.

Posto em pauta o assunto, constatamos que a pesquisa estava esquematizada num esqueleto que partia do geral para o específico: fortuna crítica sobre ensino da literatura, considerações sobre a BNCC, concepções sobre literatura e currículo, visitação às orientações curriculares do município de João Pessoa-PB e elaboração da proposta curricular.

É importante esclarecer que não tivemos a ambição de apresentar um paradigma a ser seguido, tampouco se pretendeu oferecer um documento prescritivo que venha a atender a todas as necessidades dos professores de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Antes, objetivamos contribuir com a prática dos professores, através de um material que possa ser compartilhado, que possa vir a ser matéria para discussão de ideias e de experiências e, quiçá, até servir de ponto de partida para que o professor possa se sentir encorajado a partilhar suas práticas de sala de aula, publicando suas experiências, participando de grupos de pesquisa,

haja vista que a docência na educação básica não se restringe apenas às paredes da sala de aula da escola, e o professor desse nível de ensino pode e deve também ser um pesquisador. Portanto, a proposta se configura como uma possível alternativa, em cujas bases se ofereça um olhar voltado para a apropriação da literatura, considerando os textos reconhecidos como literários, mas também outras formas de linguagem do nosso dia a dia em que a literatura se faz presente, a exemplo das propagandas, do cinema e de tantas outras formas de elaborações discursivas que são literárias em suas construções e, acima de tudo, no modo como são lidas.

Também é nosso objetivo que a proposta construída seja uma possível resposta à organização do conteúdo de literatura nos anos finais do ensino fundamental, uma vez que com a carga horária de seis horas-aulas semanais, nessa etapa de ensino, a exemplo do município de João Pessoa-PB, é possível a organização das práticas de leitura, dos conhecimentos que essas práticas mobilizam, de modo a favorecer a formação do leitor de literatura e, concomitantemente, a formação do(a) cidadão(ã). Nesse sentido, tem-se em mente que essa formação do leitor requer união de esforços que não se estancam no professor. É, pois, um tecido produzido por muitas mãos. Ao professor, cabe o empenho de planejar bem suas aulas, as atividades de leitura, de mediação e articular a mobilização dos conhecimentos, executando-os em uma contínua teia de construção do saber e da ressignificação desses saberes para os alunos.

4.2 Reflexões e desafios sobre o ensino de literatura: o papel do professor

Vale ressaltar que o desenvolvimento da competência literária do leitor de literatura passa pela mudança de metodologia do professor, da organização dos conteúdos, porém, mais do que isso, é necessário uma mudança de posicionamento com relação à literatura, no sentido de que seja reclamada a sua presença em todos os anos de escolarização, como componente essencial para formar o arcabouço educativo do aluno e garantir que ele tenha o direito de receber tal formação durante toda a sua vida escolar, especialmente na educação básica. Nesse sentido, o trabalho com a literatura deve fornecer o contato com a representação de situações que se aproximem das experiências dos alunos e também correspondam a seu universo de expectativas e de possibilidades de satisfação da necessidade de fabulação, de modo que a literatura se constitua como experiência da qual o aluno se apropria.

Na contramão do trabalho do professor, é comum que se encontre nas salas de aulas dos anos finais do ensino fundamental, e no ensino médio, alunos que não se interessam pela leitura nem mesmo dos enunciados das questões que lhes são propostas no cotidiano escolar.

São ávidos por respostas prontas, não se detêm no processo da aprendizagem ou não estão dispostos a pensar, a dedicar tempo para ler e para refletir. Essa realidade não se restringe apenas aos alunos. Por diversas razões também professores se inserem nessas condições. Uma das questões desse desinteresse docente pode estar ligada às pesadas cargas-horárias, o que faz com que esse docente prefira atividades que não demandem tempo para reflexão, aulas que já estejam prontas, pois, nesse contexto, o que se quer é cumprir com essa carga-horária, demandando uma otimização daquilo que está pronto e arquivado no computador ou na memória, afinal, a experiência e a repetição fazem com que demos aulas inteiras em qualquer turma do nível ensinado, apenas com o pincel e o quadro, porém, com relação à prática de leitura do texto literário, não é possível fazer dessa forma.

Ressaltamos, também, que além das pesadas cargas-horárias, no caso das mulheres, principalmente, ainda se tem a casa, as demandas pessoais e da família, que tornam mais pesada a carga de trabalho. Já o desinteresse dos alunos em parte pode ser justificado pela metodologia das aulas ou até mesmo pela questão da rotina. Pensemos em um professor que tem seis aulas semanais em cada turma: dificilmente ele terá artifícios para se mostrar atraente em suas metodologias e mediações de leitura o tempo todo. Não é difícil que seu trabalho se torne rotineiro, até porque a escola, assim como a vida, é feita de rotina. Há uma diferença entre o professor que está quase todos os dias da semana na sala de aula e outra pessoa que venha à sala fazer uma oficina, por exemplo.

Outra questão a se observar são os gostos do professor e dos alunos. Muitas vezes, aquilo que é preferência do professor por leitura, geralmente, não traduz a preferência do aluno. Isso não significa que as leituras do professor não possam influenciar seus alunos. É preciso oferecer o que o estudante gosta, mas também mostrar a ele outras leituras, partindo do mais simples para o mais complexo. Dessa forma, os objetivos da leitura, os caminhos a serem percorridos devem estar bem claros para o aluno. Acreditamos que um caminho talvez interessante seja o da conscientização sobre a presença da literatura nas culturas dos povos, e também o entendimento de que a linguagem literária participa de muitas expressões da comunicação humana nas nossas vidas, desde aquele texto mais simples que nos fez rir por causa da forma como foi contado até aquelas elaborações mais complexas que consideramos como alta Literatura.

Ao longo dos anos, o trabalho com o texto literário na escola tem se prestado a um viés pragmático, no qual o aluno responde a questões sobre o texto e a aula de literatura se estanca nesse ponto. Muitas vezes, não se inicia com a orientação para que o aluno faça, antecipadamente, a leitura de modo que ele tenha um espaço solitário de encontro com a

experiência leitora, implicando-se nessa leitura, falta o espaço de compartilhar as experiências com os seus pares em sala de aula e o processo de escrita sobre o que se leu não acontece.

Quando se fala de um espaço solitário, convém lembrar que isso é um exercício para se conseguir a médio e a longo prazo. A leitura literária vai competir com as variadas possibilidades de outras leituras mais imediatas, com poucas reflexões, que estão latentes no mundo digital e nas redes sociais, por exemplo. Talvez aproximar essas leituras de outros acontecimentos linguísticos da vida possa tornar o evento da leitura literária significativo e permitir que o aluno dela se aproprie. É justamente na escola que esse aluno, com a ajuda do professor, pode se instituir enquanto sujeito leitor de literatura. A escola não deve ser um lugar estranho às relações com a experiência humana, mas um lugar de diálogo com essas experiências, de aperfeiçoamento delas. Nesse sentido, os meios digitais, os hipertextos não são concorrentes da literatura:

[...] nós que somos professores de literatura precisamos ter sempre em nosso horizonte de atuação, em primeiro lugar, que a literatura é uma linguagem e, como tal, transita por muitos meios, de diversas formas, com todos os recursos que estão à disposição do ser humano, até porque é pela linguagem da literatura que construímos espaços de liberdade para a existência de nós e do mundo que vivemos e que queremos viver. Depois, que o leitor literário se forma pela experiência da literatura, independentemente do meio utilizado, assim a questão a ser enfrentada no ensino da literatura é menos os diversos usos da literatura na Internet e mais o que se busca efetivar com esses usos, compreendendo que a função da escola é desenvolver a competência literária dos alunos (COSSON, *In*: KARLO-GOMES; ARAÚJO, 2020).

Portanto, a internet deve ser encarada como aliada no desenvolvimento da competência literária. Os livros de literatura impressos são muito importantes, mas, por si sós, não atendem às demandas dos alunos do século XXI, cujos comportamentos são impossíveis de serem analisados sem que se considerem os usos da internet. Talvez, saber que a dinâmica da sala de aula vai valorizar sua experiência pessoal seja um caminho para o aluno, ao longo do tempo, desenvolver a sua competência de leitura literária na escola. Se o leitor literário é formado pelas experiências de leitura da literatura, a internet não será empecilho para essa formação, antes, atuará como meio para que a experiência se efetive. Nessa direção, o desinteresse pelo texto escrito no papel, pode ser um ponto de partida para se estabelecer um diálogo com o texto digital. Convém ressaltar que o lugar da inquietação, do “desinteresse” pode ser um espaço para a literatura se apresentar como um convite à reflexão, ao exercício do pensamento crítico, à hora de ser ouvido(a), à hora de criar.

A indisposição para ler, para interpretar é um grande desafio para o professor de todas as disciplinas, e principalmente para o professor de literatura, porque é da leitura da obra que depende o desenvolvimento da aula. Não há aula fecunda sem o exercício da reflexão. Por isso, é tão importante que todos os professores, e a escola como um todo, se engajem na formação do leitor de literatura e busquem alternativas para fomentar esse aprendizado feito pela experiência de leitura e pelos modos como tal experiência deve acontecer. Assim como fazem parte da formação do aluno diversas manifestações artísticas e culturais, esportes e outros, a literatura, por sua vez, tem papel importante na formação humanística, ajudando na construção do repertório linguístico, cultural, na formação de opiniões, nas habilidades de escrita, no desenvolvimento da sensibilidade humana, na alteridade.

Em vista dessas reflexões, a proposta curricular aqui empenhada leva em conta: o desenvolvimento da competência literária nos alunos, a mudança de metodologia do professor – o que implica a mudança de atitude com relação à literatura –, os desafios de despertar o interesse do aluno pela leitura literária, o engajamento da escola e da família em um projeto de leitura com vistas na formação do leitor de literatura, ao mesmo tempo em que mira as expectativas de resultados qualitativos. Para isso se efetivar, é importante que o currículo escolar esteja a serviço da aprendizagem do aluno e que sejam levadas em consideração parcerias que se podem efetivar, principalmente com a família.

Reiteramos que o objetivo do ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental deve ser aprimorar a competência da linguagem literária, haja vista que o aluno não começa a desenvolver suas experiências literárias quando chega à escola. Tudo isso se configura como um desafio para o professor, principalmente quando se considera que no contexto das salas de aula em que se promove o ensino da literatura, há alunos que têm dificuldades de se envolver com a linguagem literária. Parecem impregnados de realidade e não estão dispostos, pelo menos no contexto escolar, a se permitir à fantasia, a navegar no imaginário, a se entenderem como necessitados do preenchimento que a arte promove na vida humana, através da literatura. Parte disso pode estar relacionado à metodologia das aulas, como afirmamos anteriormente, e à própria noção da função da escola, no sentido de que é o lugar que vai ensinar os conteúdos que vão lhe permitir conseguir uma vaga no mercado de trabalho.

É preciso que a formação do aluno da educação básica amplie os horizontes de expectativas desses alunos, que muitas vezes não passam da aspiração a uma vaga de trabalho em um supermercado. Resguardada a dignidade desse trabalho, outras opções de crescimento devem ser fomentadas e almejadas, assegurando-lhe que uma boa formação faz muita diferença e que eles têm direito a essa boa formação. Diante desses aspectos, cumpre-nos refletir sobre o

papel do professor e realçar sua atividade de mediação no processo de ensino da literatura. Nesse aspecto, faz-se necessário que tenha conhecimento do seu objeto de ensino. Fazer uma mediação de leitura literária também requer conhecimentos literários e um bom repertório de leitura. O ato de encaminhar o aluno para descobrir os sentidos postos em circulação em um texto, além de não ser o único caminho para a formação do leitor demanda do professor a postura de conhecedor do seu objeto de ensino, no caso, o texto literário. Isso é consenso entre os estudiosos do assunto. Somente a leitura do texto literário e a busca pelos sentidos do texto não garantem o aprimoramento da experiência literária. Enquanto sujeito dessa experiência, o aluno necessita manipular o texto através da leitura, de modo que entregue como resultado as respostas de sua apropriação de leitura, da sua experiência pessoal com a obra. Por isso, destacamos a importância de o professor conhecer bem seu objeto de ensino. Quando nos referimos a “conhecer bem”, não estamos falando somente do conhecimento estrutural dos textos poéticos e narrativos, mas também de um certo conhecimento de teoria e de crítica literária, principalmente, no que tange ao papel do leitor.

Como mostramos na primeira seção, existe um acervo de material sobre o ensino da literatura que pode contribuir diretamente para a prática do professor. Desse modo, ainda que esse professor não se debruce nos estudos literários em prol de um aprofundamento teórico-crítico, em tese, ele tem a quem recorrer para se tornar um professor mediador da experiência literária. Decerto, a formação do leitor de literatura na escola não é responsabilidade somente do professor de Língua Portuguesa, pois demanda empenho e investimentos também das secretarias de educação e da gestão escolar.

Lembramos que documentos como a BNCC preconizam a construção do conhecimento de forma cumulativa, aprofundando-se as abordagens à medida que se avança em cada ano de estudo. Nesse sentido, o estudo de narrativas pode ser feito sob um viés que não somente contemple os aspectos estruturais da narrativa literária. Sabendo disso, o professor pode e deve conduzir o aluno para além dos questionamentos de: quem é o personagem principal, onde se passa a história, em que tempo, o narrador participa ou não da história? Não prescindimos da importância dessas questões. Elas devem ser estudadas, porém é interessante que para um trabalho que se digne contribuir para a formação do aluno, invista-se em práticas de leitura que signifiquem para o aluno. Seria o caso de se promover encontros e experiências que propiciem um relacionamento com a literatura. Isso requer planejamento, sistematização, escolhas de textos escritos e também diálogos com outros suportes que não o livro ou o texto impresso, demanda também o conhecimento dos modos de ler o texto literário. Em *Círculos de leitura e letramento literário* (2020), Cosson apresenta e discute uma lista de práticas de leitura

literária que podem ser desenvolvidas na escola, ainda que tais práticas não sejam exclusividade da leitura literária, mas do ato de ler, como esclarece o autor (COSSON, 2020, p. 131).

Pensamos que a experiência com a leitura literária seja o que devemos cultivar no ensino fundamental, porém, é interessante que o estudante chame isso pelo nome de literatura. Acreditamos que um *status* de importância, da literatura, passe também por esse crivo, já que o texto que o aluno terá contato na escola passa por uma escolha ou uma aprovação do professor, por uma metodologia de leitura na qual se prevê, até certo ponto, a recepção. Nesse sentido, o papel do leitor é de protagonista e a experiência literária se sobrepõe ao próprio texto, como podemos inferir do excerto abaixo, de Santiago (2008):

A boa literatura é uma verdade bem contada... pelo leitor... que delega a si - pelo ato da leitura- a incumbência de decifrar uma história mal contada pelo narrador. [...] compete hoje aos olhos do leitor preencher os brancos e os vazios de que é também feito um texto literário [...]. Compete ao leitor empinar (como a uma pipa) e endireitar (como algo sinuoso) um objeto em palavras que lhe é dado de maneira corriqueira e aparentemente em desordem (SANTIAGO, 2008, p. 177).

Concordamos com as palavras do autor ao se referir ao leitor como aquele que “decifra”, que “preenche os brancos e vazios de um texto literário, que empina e endireita as palavras” (seja professor ou aluno). Acreditamos que de alguma forma os vazios que o leitor preenche têm a ver também com as relações de sentido que ele faz análogas às suas experiências de vida. Trazendo esse papel do leitor para o professor leitor de literatura e mediador de leituras do texto literário, podemos dizer que é imprescindível que esse professor seja o primeiro a lograr êxito no ato de preencher esses vazios, que, no dizer de Iser (1979), corresponderia ao leitor implícito ou à própria estrutura textual; para autores como Santos (2009), corresponderia ao leitor *de carne e osso*.

Uma compreensão mais clara da BNCC e do próprio fazer docente passa pelas apropriações conceituais do que seja literatura e sob qual orientação ou quais orientações se está amparado para realizar determinado trabalho com o texto literário em sala de aula, conforme mencionamos anteriormente. Nesse sentido, entender as movências do conceito de literatura é muito importante. É certo que os conteúdos ensinados na escola estão amparados em uma posição teórica; assim, quando um professor trabalha com um conto, por exemplo, e prioriza os elementos da narrativa, ele está amparado em uma corrente da teoria literária, no caso, a estruturalista. Para o professor que está na sala de aula da educação básica, ter ciência dos deslocamentos desses conceitos é importante até para que ele justifique sua prática e possa

transitar entre os espaços de adesão e de refutação de determinada orientação teórica, ou também num possível espaço de conciliação e de aproximação de determinados métodos.

Para o professor que está na sala de aula da educação básica, ter ciência dos deslocamentos desses conceitos é importante, até para que ele justifique sua prática e possa transitar entre os espaços de adesão e de refutação de determinada orientação teórica, ou também num possível espaço de conciliação e de aproximação de determinados métodos. Porém, de igual importância é refletir sobre o papel do professor da literatura, pois tal reflexão vai muito além do que esse profissional deva dominar em termos de conteúdos de ordem teórica e metodológica. Pensando nessa reflexão sobre o papel do professor, trazemos algumas contribuições dos autores Ceia (2012), Ginzburg (2012), Cosson (2013) e Oliveira (2017).

Em *Profissão: professor de literatura*, Ceia (2012) faz uma reflexão muito oportuna sobre a figura do professor de literatura no atual contexto. Embora parta da realidade universitária, insere também o professor da educação básica. Na realidade, não se pode separar as duas categorias, porque a atuação de um professor da educação básica é um reflexo de sua formação superior e de algum modo se reproduz o que se aprendeu. Ademais, a profissão de professor já traz de alguma forma um estigma de preconceito, face à desvalorização, ao desprestígio por que passa na sociedade. Para o autor, “um eterno problema do ensino da literatura é a forma como aprendemos a ensiná-la e como a ensinamos depois de possuímos um diploma acadêmico que nos legitima esse exercício” (CEIA, 2012, p. 196). Logo, receber um diploma que outorgue ao professor o direito de ensinar literatura não lhe confere um estado permanente de detenção de um saber, sobretudo quando se trata da literatura, cujo conceito é tão indefinido. Por mais qualidade que tenha um curso de licenciatura em Letras ou outro curso de formação de professor, ele não está livre de lacunas. Se a formação inevitavelmente tem lacunas e à literatura se depreende tentativas de conceituação, é preciso tomar o diploma como ponto de partida, e não de chegada. Nesse sentido, convém que a profissão de professor de literatura seja pensada na perspectiva de constantes releituras e, sobretudo, de revisão dos conceitos atinentes à literatura e ao seu ensino.

Ao discorrer sobre o ensino da literatura na universidade e também no ensino médio, Ginzburg (2012, p. 211) defende que

Um ensino de literatura de qualidade, no contexto brasileiro contemporâneo, deveria ser caracterizado por alguns elementos fundamentais. Estudantes poderiam estar sendo preparados para a reflexão crítica, sendo capazes de ler livros dos mais diversos gêneros e realizar atividades de paráfrase, análise e interpretação, incluindo examinar sua contextualização, e também indicar relações intertextuais com outros livros. Professores e estudantes poderiam,

em escolas e universidades, estar ativamente envolvidos em um permanente debate sobre livros, discutindo não apenas suas opiniões, mas os critérios que as fundamentam e o impacto dos debates que realizam (GINZBURG, 2012, p. 211).

O debate em torno da leitura de livros de literatura em lugar da leitura de capítulos, de fragmentos é bastante disseminado no campo dos estudos sobre ensino da literatura. Entretanto, esse problema ainda continua existindo nas escolas, muito provavelmente porque não é visto como um problema, mas como uma solução para se justificar a obediência ao currículo e às secretarias de educação. A escola básica sofre de um mal imediatista, como resultado da pressa do mundo contemporâneo. Dificilmente, alunos e professores querem vivenciar processos para chegar a resultados. A preocupação é chegar a esses resultados, se possível, sem passar pelo processo. Isso acontece com as atividades mais rotineiras da sala de aula. Ler, pensar, refletir demandam tempo, trabalho e esforço. Numa sociedade em que “tempo é dinheiro”, as atividades de leitura literária ficam à margem, mesmo porque estamos acostumados a estudar para os exames, não para a vida. Nesse sentido,

também em nosso processo histórico as pressões econômicas têm um enorme impacto nas condições de ensino e aprendizagem, levando à falta de clareza, por parte de estudantes e professores, sobre o alcance potencial da sala de aula, e à constante redução desse alcance, em perspectiva instrumental e imediatista (GINZBURG, 2012, p. 218-219).

Bem ou mal, o professor precisa justificar o seu salário e o estudante precisa concluir o ensino básico, seja para ingressar no ensino superior ou para ser introduzido no mercado de trabalho, com todas as limitações. No final das contas, a equação é extremamente injusta porque esse aluno terá poucas chances de ascender na vida por meio da educação.

No prefácio “A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada”, Cosson (2013) situa as atuações do professor de literatura do ensino superior ao ensino básico, caracterizando como se dá cada uma dessas atuações. Ao tratar do ensino médio, o autor toca em pontos nevrálgicos no ensino da literatura, pelo menos a nosso ver. Um deles é o ensino de história da literatura. Apesar das muitas discussões em torno dessa temática, o que se observa é que essa tendência se perpetua no ensino médio e é reforçada pelas obras didáticas, que, apesar de defenderem a bandeira da inovação, não resistem a uma análise mais atenciosa de interpretação. Outra questão abordada pelo autor faz referência aos anos finais do ensino fundamental:

[...] o professor de literatura das séries finais do Ensino Fundamental não precisa obedecer a programas pré-determinados de literatura como o seu colega de Ensino Médio. Nem há disciplina à parte ou indicação de conteúdo a ser ministrado. Precisa apenas dar continuidade à formação do leitor que vem das séries iniciais. O problema que enfrenta, entretanto, é que sua formação não o preparou para tamanha liberdade (COSSON, 2013, p. 19).

Consideramos de suma importância esse apontamento que o autor faz da realidade sobre o ensino da literatura, do professor de literatura. Certamente, a formação do professor não dá conta da preparação que esse professor precisa para lidar com tal liberdade e aproveitá-la em vista da formação do aluno. Em contrapartida, a formação continuada do professor pode contribuir para organizar as práticas de leitura em tempos-espacos que favoreçam o efetivo trabalho com a leitura literária.

O processo ensino-aprendizagem deve ser permeado pela experiência do professor que deve estar à mostra na forma como ele conduz, medeia o processo. Numa perspectiva freireana, Oliveira (2017, p. 150) afirma que, em um processo de ensino e de aprendizagem,

o professor deve colocar um pouco de si, daí a importância de estar profundamente envolvido com o objeto de ensino, ciente de que este objeto, no caso, tanto o estudante quanto a Literatura, é complexo e não pode ser redutível a alguma lógica exata ou específica, qualquer que seja.

Assim, pensamos que a ciência da complexidade do objeto de ensino do professor de literatura traz um pouco de tranquilidade na medida em que sabemos que é preciso fazermos bem a nossa parte, contudo, não podemos ter a ambição de sozinhos mudar uma estrutura, cuja engrenagem requer desconstruções profundas na sociedade, na história da educação e nas políticas educacionais.

Diante do que trouxemos nesta subseção, é possível inferir que é do papel do professor que demanda as decisões sobre o que ensinar e como ensina, incidindo diretamente na execução das decisões curriculares. Desse modo, é interessante refletir sobre os planejamentos de ensino, para que não fazermos de nossos planejamentos uma prática de engessamento da experiência literária em vista do cumprimento de competências e de habilidades ou sob o pretexto de que estamos oferecendo aos nossos alunos *aprendizagens essenciais*. Nas escolhas curriculares, propomos o ensino da literatura sob a orientação do letramento literário de acepção brasileira.

4.3 Os pressupostos teórico-metodológicos do letramento literário de acepção brasileira e a proposta curricular para os anos finais do ensino fundamental

Os estudos de letramento literário no Brasil, como já afirmamos em outro momento deste trabalho, têm em Graça Paulino sua reflexão inicial em que a autora define esse tipo de letramento como “a apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (ROSA, 2011, p. 193). Na atual conjuntura, o conceito de letramento literário encontra larga difusão nos trabalhos de Rildo Cosson, que em seus livros, em textos publicados em revistas especializadas e em entrevistas, corrobora a base conceitual definida por Graça Paulino e acrescenta explicações que esclarecem a compreensão da expressão “letramento literário”, no sentido de que não é mais um tipo de letramento, mas sim um tipo singular de letramento. Isso porque a literatura possui uma “função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” e, assim sendo, “precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2006, p. 17).

Corroborando o papel humanizador da literatura, o autor defende a mudança dos rumos da escolarização da literatura. Dentro do que podemos chamar de uma adequada escolarização da leitura literária, o autor propõe o letramento literário. A expressão é muito usada como verificamos por ocasião das teses levantadas nesta pesquisa. Quando fizemos o levantamento, tivemos dificuldades de estabelecer fronteiras entre educação literária, ensino da literatura e letramento literário, conforme mencionamos há pouco, o que nos fez perceber que tais concepções mais se aproximavam do que se distanciavam. Todavia, no decorrer da pesquisa, constatamos que para evitar o uso generalizado ou simplista da expressão, e ainda com o intuito de dar consistência ao conceito, a fim de que se possa discutir com outras definições, Cosson (2020) esclarece que o conceito de letramento literário foi consensualmente definido por ele e por Graça Paulino como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos (COSSON, 2020, p. 172). Dessa feita, o letramento na visão do autor é um processo e como tal acontece em toda a vida e, sendo de ordem individual e social, insere-nos em uma comunidade de leitores. (COSSON *apud* PINTO *et al.* 2021, p. 42) sugere que a sala de aula pode ser uma comunidade de leitores na qual o professor pode investir, compreendendo que

os laços dessa comunidade se constituem, se fortalecem e se ampliam pela experiência das leituras dos textos literários. Esses textos, por sua vez, devem contemplar as preferências dos alunos ao lado das suas necessidades de desenvolvimento como ser humano, o que não pode ser feito sem o diálogo

com a produção do passado que referencia e sustenta os textos do presente e sem o reconhecimento da escola como lugar de construção de repertório e formação do leitor literário.

Não é tarefa simples definir os textos da preferência do aluno e os textos que ele precisa para sua formação humana. Isso demanda o conhecimento e apropriação de um conjunto de observações que devem guiar a prática do letramento literário na escola, e estão de forma bem didática colocadas por Cosson (2020), quando discorre sobre o letramento literário como paradigma de ensino da literatura. Nesse contexto, o autor dispõe alguns conceitos que refletem como, na sua concepção, deve acontecer esse letramento literário. Em quadros demonstrativos, resumimos esses conceitos, obedecendo à disposição em que eles são organizados pelo autor. Tal organização dá-se em: *conceitos* (quadro 10), *organização* (quadro 11) e *cotidiano do ensino da literatura* (quadro 12). Cada categoria é composta de uma espécie de subcategorias. Assim, na categoria *conceitos*, apresentam-se: a concepção de literatura, o valor da literatura, o objetivo do ensino da literatura e o conteúdo ou o que se ensina quando se ensina literatura. Na categoria *organização*, são discutidos: metodologia, papel do professor, papel do aluno, papel da escola e lugar disciplinar da literatura. Na categoria *cotidiano do ensino da literatura*, são apresentados: seleção de textos, material de ensino, atividades de sala de aula, avaliação e crítica.

Quadro 10 – Paradigma do letramento literário (conceitos)

PARADIGMA DO LETRAMENTO LITERÁRIO (CONCEITOS)	
	<i>É uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos (p. 177).</i>
Valor da literatura	<i>O valor da literatura centra-se na experiência literária, que é, essencialmente, uma experiência de linguagem que quando manuseada por autores e leitores, constitui-se como única, pessoal e intransferível.</i>
Objetivo do ensino da literatura	<i>Desenvolver a competência literária no aluno (p.179).</i>
O que se ensina quando se ensina literatura (conteúdo)	<i>O conteúdo do ensino da literatura é a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias (p. 183). Portanto, no paradigma do letramento literário, ensina-se práticas de leitura com a obra literária, considerando-se o texto, o contexto e o intertexto.</i>

Fonte: Elaboração da autora, a partir de Cosson (2020).

Quadro 11 – Paradigma do letramento literário (organização)

PARADIGMA DO LETRAMENTO LITERÁRIO (ORGANIZAÇÃO)	
Metodologia	É compreendida entre o manuseio (que envolve a leitura e a produção de textos literários) do texto literário e o compartilhamento da experiência literária entre os alunos. Entre o manuseio e o compartilhamento existem “estações”, que se constituem como “paradas obrigatórias” no ensino da literatura na escola: encontro pessoal do aluno com a obra, leitura responsiva, leitura como prática interpretativa.
Papel do professor	Ao professor cabe planejar as atividades de leitura, oferecer caminhos para que os alunos se constituam leitores do texto de forma literária, conduzindo e mediando o processo de ensino e de aprendizagem, sem perder de vista a conjuntura das orientações teórico-metodológica do letramento literário.
Papel do aluno	O aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem de leitura literária. Assim sendo, dele se espera o empenho em colaborar com o processo de condução oferecido pelo professor. Caso se recuse por quaisquer motivos, a experiência literária não se efetivará. Nesse sentido, faz-se essencial que antes de se iniciar uma prática de leitura seja dado a conhecer ao aluno os passos que vão ser trilhados, esclarecido o seu papel e firmado acordos.
Papel da escola	Cabe à escola oferecer condições apropriadas de tempo, espaço e recursos para que a experiência literária seja vivenciada pelos alunos, considerando que a literatura como modo particular de linguagem contribui para a formação humana desse aluno.
Lugar da disciplina da literatura	Sendo um modo de ensinar literatura na escola, o letramento literário não requer uma disciplina curricular, uma vez que seu foco é a experiência literária. Não se trata, portanto, do uso do texto literário para resolver alguma situação didática de aprendizagem de determinado conteúdo.

Fonte: Elaboração da autora, a partir de Cosson (2020).

Quadro 12 – Paradigma do letramento literário (O cotidiano do ensino da literatura)

Fonte: Elaboração da autora, a partir de Cosson (2020).

PARADIGMA DO LETRAMENTO LITERÁRIO (O COTIDIANO DO ENSINO DA LITERATURA)	
Seleção de textos	A seleção de textos precisa atender às demandas da comunidade de leitores, ou seja, daquela turma, daqueles alunos específicos. Deve-se atentar também para a diversidade dos textos, cujas orientações não devem estar atreladas apenas à questão da classificação tradicional dos gêneros literários. A pluralidade dos textos demanda a busca em todos os sistemas do polissistema literário e fora dele.
Material de ensino	O material de ensino quando se concebe a literatura como uma linguagem é muito variado. Nessa acepção, dada a variedade de textos que podem ser objetos da experiência literária e que se ajustam às atividades pedagógicas com vistas no letramento literário são também muito diversificados: filmes premiados, vídeos da internet, canções, séries televisivas, publicidades, notícias de jornais,

	performance artísticas, peijas de cantadores de viola, <i>stand-up</i> , vídeos publicados em páginas pessoais e uma infinidade de manifestações que são atravessadas pela linguagem literária.
Atividades de sala de aula	As atividades de leitura literária consistem em práticas de leitura como as delineadas por Cosson (2006; 2014; 2020), dentre elas se destacam os círculos de leitura ⁸ .
Avaliação	No contexto do letramento literário, avalia-se o nível de competência literária dos alunos individualmente, assim como da comunidade de leitores em que estão inseridos. O ponto de partida deve ser o perfil de leitor. Deve ser observado o processo, os registros escritos das atividades, podendo ser feitas também autoavaliações. “O critério básico para determinar o nível de competência literária em um processo ou por meio de um produto não deve ser a busca da leitura do texto, mas como o leitor insere esse texto em seu repertório, relacionando-o com a sua experiência de vida” (COSSON, 2020, p. 205).
Crítica	<i>O paradigma do letramento literário é uma abordagem holística que se alimenta de contribuições diversificadas, advindas tanto de correntes literárias quanto educacionais contemporâneas, que vão da crítica da pesquisa cultural à literatura infantil como um campo autônomo nos estudos literários, do construtivismo à aprendizagem social, passando pela aprendizagem colaborativa, ativa, intercultural e contextual</i> (COSSON, 2020, p. 206).

Um currículo de leitura que se centre no letramento literário como orientação demanda do professor e da escola a compreensão clara dos conceitos que evidenciamos acima. Dessa forma, é interessante que seja feita a leitura da obra citada e de outras obras do autor, aqui também citadas, para que se possa estabelecer entre os pares um diálogo com propriedade sobre o assunto. A clareza das concepções de literatura, seu valor e seu objetivo de ensino e a compreensão clara do que se ensina quando se ensina literatura são pontos essenciais para o ponto de partida para se empreender e promover o letramento literário na escola. É nesse sentido que construímos uma proposta curricular estruturada através de ações que devem ser consideradas para que as práticas de leitura aconteçam em sala de aula, visando a contribuir para a promoção do letramento literário. Em primeiro lugar, indagamo-nos: Como desenvolver a competência da leitura literária nos adolescentes e nos jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental? Apesar de não se ter receitas para isso, muitas publicações trazem experiências de leitura na educação básica que apresentam sugestões de práticas direcionadas aos modos de ler, de interpretar e de suscitar o gosto por tal leitura. O percurso desta pesquisa nos mostrou o quanto o ensino da literatura tem sido objeto de estudo de pesquisadores

⁸ Mais adiante elencamos algumas práticas de leitura, cujo foco é o letramento literário.

brasileiros de todas as regiões do país, sobretudo, nos últimos anos. O letramento literário aparece em muitas pesquisas de tese, em artigos de revistas especializadas, como um tema muito caro aos pesquisadores. Entretanto, adotar o letramento literário como paradigma de ensino é diferente de usá-lo como orientação metodológica para realizar leitura de textos literários na escola. Logo, é indispensável que se considere seus pressupostos teóricos, que adotam uma noção própria de literatura, de objetivo de ensino e dos papéis do aluno e do professor como os sujeitos diretamente envolvidos nas práticas de leitura.

Sabemos que há muita ansiedade em torno da formação do leitor, muitas esperanças e muitas frustrações também. Em geral, deseja-se que o aluno se torne leitor de literatura para cumprir objetivos generalizados como expressar-se melhor, ampliar o vocabulário, escrever melhor. Isso transposto para a escola tende a se perder ou a se incorporar aos diversos usos transitivos do verbo ler (SOARES, 2005), de modo que já não se tenha a referência de qual concepção de leitura e de literatura está sendo usada para ensinar. Quando se define a concepção teórica do nosso objeto de ensino, os caminhos serão melhor definidos. De alguma forma, queremos que o aluno se aproprie da leitura do texto literário. No letramento literário, a apropriação é bem mais do que conhecer a obra, saber como o autor escreveu, dominar as nomenclaturas dos textos narrativos, saber o tipo de narrador, personagens ou outras categorias do texto literário. É, antes de tudo, uma relação pessoal, que acontece no momento da leitura, uma experiência individual, intransferível, embora tenha seu momento de aparecer coletivamente na comunidade de leitores. Nessa esteira, um projeto de formação do leitor literário com bases do letramento literário deve responder à pergunta inicial, trilhando os passos que atendam a ações que enumeramos a seguir.

1. Identificação do perfil do leitor;
2. Formação da comunidade de leitores ou comunidades literárias;
3. Planejamento de práticas leitura com textos literários, compartilhamento de leitura na comunidade de leitores, registro escrito sobre a prática de leitura;
4. Estratégias de mediação de leitura literária;
5. Disponibilização de textos para a formação de uma estante literária
6. Mobilização de conhecimentos a partir da leitura literária.

O perfil de leitor literário dos alunos dos anos finais do ensino fundamental pode ser traçado a partir das possíveis investigações sobre as leituras literárias feitas na escola ou fora dela. Nesse sentido, buscam-se as memórias não apenas das obras que o aluno leu, mas do que essa leitura provocou nesse sujeito leitor. Que significados trouxeram para sua vida? Pode ser que as experiências literárias não tenham acontecido na escola, mas talvez no seio da família

ou no grupo de amigos. Por isso, é interessante indagar se há alguma história contada de que o aluno se lembra, o que assistia há poucos anos, de que brincadeiras gostava e/ou gosta, se vê filmes, séries e por que gosta desse tipo de entretenimento. Que músicas escuta, por que gosta dessas músicas etc. Acreditamos que é pertinente levantar dados sobre outras formas de arte, como música, cinema, vídeos, séries que ele tenha assistido e sobre as experiências com essas artes, ou seja, como as experiências podem ter sido constituídas como uma experiência literária. Essas questões podem ser respondidas em uma conversa informal com os alunos e, em seguida, de forma escrita. Todavia, um simples questionário não é suficiente para captar um fenômeno tão complexo como é a experiência leitora, pois as respostas podem ser muito reduzidas e/ou não oferecerem material necessário para a formação do perfil. Pode-se obter esse retrato usando-se diversas ferramentas – o questionário seria uma delas, mas só seria eficiente se acontecer em conjunto de outras formas de captação dessas informações, como, por exemplo, escutar a experiência de leitor do outro, produzir textos que retratem essa marca.

Em “O texto que me instituiu: um outro perfil de leitor”, Cosson (2021) apresenta um perfil alternativo de leitor:

Trata-se da escrita de um texto de cunho memorialístico que apresenta o impacto de textos literários na história do leitor[...] o suporte conceitual que adotamos vem do paradigma do letramento literário, no qual se defende que a leitura dos textos literários nos constitui como sujeitos na linguagem, ou seja, os textos literários alimentam o nosso imaginário e nos dão palavras com as quais construímos simbolicamente a nós e ao mundo (COSSON, 2021, p. 3).

Apesar de o texto tratar de resultados sobre uma experiência de leitura com o mesmo nome em uma turma de pós-graduação, é possível se chegar a uma versão adaptada para servir aos anos finais do ensino fundamental, em que nos deparamos com leitores em formação. Assim como não é suficiente um questionário, uma produção de texto falando sobre as experiências de leituras também poderia não alcançar o objetivo de chegarmos a um perfil de leitor literário de alunos nos anos finais de ensino fundamental. Esse é o momento em que eles estão sendo formados, sendo constituídos como leitores. Será o professor mediador da leitura literária um dos responsáveis para ele constituir suas futuras memórias de leitura. Nesse caso, é interessante que as práticas de leitura sejam significativas na medida em que propiciem a vivência com o texto, de modo que o aluno compartilhe suas leituras, participe do compartilhamento do outro

e produza um texto escrito sobre essa vivência. Como exemplo disso, elaboramos o quadro a seguir⁹.

Quadro 13 – Perfil de leitor – atividades sugeridas

PERFIL DE LEITOR	ATIVIDADES SUGERIDAS
Questionário	Questionários com questões objetivas e dissertativas
Construção de texto com memórias de leitura	Roteiro para produção de um texto sobre as memórias de leituras literárias
Entrevistas entre alunos	Entrevista com poucas perguntas para serem respondidas oralmente e depois transcritas
Retrato falado e escrito por meio do depoimento do aluno	Depoimentos orais gravados e transcritos

Fonte: Elaboração da autora a partir de Cosson (2020).

Essas sugestões podem ser ampliadas, adaptadas de acordo com as peculiaridades da turma. O nosso objetivo não é formar uma lista extensa de atividades, mas fomentar a reflexão para que o professor insira mais possibilidades, de modo que possa construir o melhor retrato possível de suas turmas. Ainda que seja indicado para ser feito no primeiro dia de aula, convém ressaltar que, a nosso ver, a captação dessas informações pode levar mais tempo, mesmo porque o aluno dos anos finais do ensino fundamental precisa mais da condução do professor do que um aluno de ensino médio, por exemplo. Uma atividade única pode não fornecer o retrato verdadeiro da turma, que é a comunidade de leitores.

As turmas de escolarização dos anos finais do ensino fundamental devem ser constituídas como comunidades de leitores ou comunidades literárias, pois serão com elas que o professor realizará as práticas de leitura. Por essa razão, é de capital importância se definir o perfil de leitor. As comunidades de leitores se instituem pelas práticas de leituras vivenciadas. Não se trata de nivelar os alunos, mas de promover a experiência literária, em cujas diferenças reside a riqueza dessas experiências.

Quadro 14 – Comunidade de leitores ou comunidades literárias

Fonte: Elaboração da autora (2023).

COMUNIDADE DE LEITORES OU COMUNIDADES LITERÁRIAS	
Anos de escolarização	Expectativas
6º	Espera-se que essa comunidade se desenvolva considerando as experiências de leitura dos anos anteriores, constituídas não só na escola, mas na vida, o que deve ser considerado novas dinâmicas de leitura como disposição para outras dinâmicas de leitura.

⁹ Todos os quadros elaborados nesta seção visam à organização didática. Não são modelos fixos.

7º	No 7º ano, o aluno já deve apresentar suas expectativas de leitura literária, tomando por base o que vivenciou no ano anterior, na escola ou fora dela. Aos alunos que não estão inseridos no projeto de leitura da escola, deve-se promover sua inclusão junto à comunidade de leitores, através do engajamento às práticas de leitura. À medida em que fazem parte da turma e participam das atividades, já são inseridos na comunidade de leitores.
8º	Considerando-se que o aluno já tenha um caminho até certo ponto experienciado, pode-se inserir leituras com um grau maior de complexidade, textos de maior extensão no caso das narrativas, de maior exercício de abstração.
9º	O aluno do 9º ano é aquele que está prestes a ingressar no ensino médio, portanto, deve ampliar seus horizontes de leitura literária, já se considerando um leitor de literatura, com uma base de engajamento cultural. A essa comunidade de leitores devem ser oferecidas possibilidades de textos literários que demandem maior exercício de criticidade e de engajamento.

É a comunidade de leitores que vai balizar as escolhas textuais, os tipos de práticas de leitura e o processo de mediação do professor. Com base nessas demandas, poderão ser pensadas as práticas que mais se adequam a determinada turma. Essas práticas devem ser escolhidas previamente, assim como os textos que irão ser trabalhados e os passos para a realização delas. O planejamento deve ser feito com antecedência, para que se possa traçar as etapas do desenvolvimento que deverá constar da leitura antecipada e individual do aluno, do desenvolvimento da prática de leitura na comunidade de leitores, e do registro escrito de um texto literário. Desta feita, não há como se fazer prática de leitura para o letramento literário de forma improvisada.

Cosson (2020) reverbera que *o manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos* são fundamentais na prática de letramento literário. O manuseio é constituído do encontro pessoal do aluno com a obra, da leitura responsiva e da leitura interpretativa. O compartilhamento, por sua vez, abarca a troca de experiências sobre a leitura literária vislumbrando seu caráter de aprimorá-la e de enriquecê-la. Os primeiros passos a serem observados são: que turma? Que prática? Que texto literário? Quanto tempo é suficiente para realizar essa prática? Em seguida, procede-se a escolha do texto. É importante pontuar que essa sequência não é estanque, podendo ser alterada, de acordo com a disposição que o professor considerar pertinente.

O próximo passo será a elaboração do desenvolvimento da prática, que deverá contemplar a leitura integral do texto escolhido. Essa leitura poderá ser feita em casa ou na biblioteca, na sala de aula, com o ambiente disposto para isso e com os encaminhamentos

necessários. Lido o texto, o professor poderá conduzir os alunos a expressarem seu processo de transação com o texto. Feito isso, poderá dar o comando para que escrevam a partir da leitura, de modo que também promova a leitura interpretativa. Essa escrita poderá tomar a forma de gênero que o texto suscitar ou outras formas. Esse texto, que será entregue ao professor, deverá ser compartilhado com os alunos no suporte que melhor se adequar à sua veiculação.

Cada prática demanda um planejamento específico, o que deve ser mantida e inalterada é a transação do aluno com o texto, a chamada leitura responsiva e interpretativa do texto e o compartilhamento na sua comunidade de leitores. A seguir, elencamos uma sequência de exemplos de práticas de leitura literária, que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar, muitas delas já aplicadas por pesquisadores e por professores na realidade de variados públicos de alunos. No quadro a seguir, disponibilizamos algumas práticas de leitura. Algumas delas foram trazidas do escopo da produção de Rildo Cosson (2006; 2020; 2021; 2022), outras foram adaptadas para esse trabalho, porém o que há em comum nessas estratégias é o fato de que elas têm em vista promover o letramento literário na escola.

As oito primeiras práticas de leitura, elencadas no próximo quadro, podem ser ampliadas pela leitura de textos específicos sobre planejamento, desenvolvimento e resultados dessas práticas. Para isso, indicamos o *e-book Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico* (2022), obra organizada pelos professores Rildo Cosson e Josete Marinho, publicada pela editora da UFPB. Nesse material, encontram-se textos muito consistentes com as estratégias de leitura planejadas e aplicadas, com vistas na experiência literária. Quanto às demais, foram pensadas a partir da nossa prática e das nossas leituras de textos literários. Vale observar que essas práticas não são estanques. A elas podem ser somadas uma diversidade de atividades, a exemplo de oficinas literárias, produção de material para exposição em eventos culturais, pequenas exposições em sala e na escola (varal de poesias, recitais, chás/café literários, dramatizações, simulações de programas de auditório, rodas de leitura, leituras itinerantes), além de outras atividades.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Reiteramos que toda prática de leitura em sala de aula que vise à formação do leitor literário com foco no letramento literário precisa necessariamente passar pelos polos

Quadro 15 – Sugestão de práticas para leitura literária

SUGESTÕES DE PRÁTICAS/ATIVIDADES PARA A LEITURA LITERÁRIA		
PRÁTICAS DE LEITURA	COMENTÁRIO	PAUTA DE PLANEJAMENTO
Hora do conto	É uma prática de leitura que consiste na contação de uma história. Nessa acepção, são muito bem-vindos os causos, as histórias retratadas nos folhetos de cordel, os contos populares, as histórias bíblicas.	Escolha do texto; elaboração das etapas para execução da prática (motivação para a leitura, modos de ler, direcionamento para a participação do aluno, parte escrita, apresentação das experiências na comunidade de leitores)
Cadáver esquisito	Essa prática de leitura consiste em trabalhar o texto poético, oportunizando ao aluno a elaboração de poemas a partir de estímulos oferecidos pelo professor.	Escolha do texto, elaboração das etapas de execução; elaboração de questões acerca do texto, divisão da turma em grupos, que recebem e executam os comandos do professor para a produção de um novo texto; apresentação dos textos produzidos na comunidade de leitores.
Círculo de leitura	Os círculos de leitura consistem em encontros vivenciados por um grupo de leitores, a fim de partilharem a leitura de uma obra. Nesse encontro, não se tem a leitura mais apropriada da obra, mas todas as vivências são consideradas importantes para aprimorar a experiência de leitura da comunidade de leitores.	Escolha da obra, organização dos grupos, estabelecimento dos ambientes de leitura, dia, horário, definições sobre as etapas, discussões sobre a obra, avaliação e autoavaliação.
Correspondências literárias	Essa estratégia de leitura como o próprio nome já sinaliza trata de correspondências que são feitas pelos alunos a partir da leitura de um texto literário. Nesse caso, pode ter como foco os personagens, o autor, a depender dos direcionamentos que o professor dará.	Escolha do texto, definição de como pretende trabalhar, quanto tempo gastará na atividade, encaminhamentos para leitura: encaminhamento para a produção de cartas, de acordo com o planejamento feito, direcionamento das cartas aos alunos, de forma que elas sejam trocadas e lidas em sala de aula.
Leitura protocolada	Visa à apresentação de um texto literário através da leitura por partes sequenciadas. Nesse percurso, o aluno constrói inferências, que vão sendo comprovadas, ou não, no decorrer da leitura.	Escolha do texto, elaboração de perguntas para guiar o percurso da leitura, divisão do texto em partes que serão apresentadas aos poucos para os alunos, de modo que façam inferências por escrito, que em seguida

		devem ser discutidas. Isso se dá em todas as partes do texto até o seu desfecho. No final da prática, pode-se fazer uma avaliação e uma autoavaliação dessa prática.
Meme e leitura literária	Essa prática possibilita o trabalho com a intertextualidade e a formação do pensamento crítico. Na medida em que usa a literatura numa perspectiva de diálogo com outras manifestações artísticas, como a música, as performances, por exemplo, permitem que se traga à tona questões que podem ser pautas na sala de aula, como valorização da mulher, direitos humanos, combate ao racismo, além de usar um gênero textual da esfera digital bastante conhecido na contemporaneidade, como é o caso do meme.	Escolha dos textos, sendo um performático e os memes que se relacionam com a performance. Pode-se discutir a performance, os memes na sua relação com a performance e como parte escrita da prática, o aluno deve ser orientado a produzir um meme, relacionando-o a uma obra literária.
Leitura literária e jogo dramático	Trata-se da leitura de um texto literário imprimindo as vozes e as dramatizações que suscitam sua leitura.	Escolha do texto, leitura silenciosa, leitura coletiva com observância de como utilizar a voz (ritmo, tom), avaliação da prática (momento em que se pode observar o texto escrito dos alunos sobre as suas vivências durante a prática).
Leitura literária e recursos imagéticos	Visando a relacionar a leitura do texto literário escrito com a leitura de textos imagéticos que sugiram uma integralidade narrativa, essa prática amplia as dimensões da leitura como decodificação e possibilita o exercício da compreensão de textos imagéticos, à medida que colabora para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. A leitura de imagens configura-se como um instrumento eficaz para contribuir com a prática do letramento literário no ambiente escolar.	Nessa prática os textos literários(imagens e texto escrito) escolhidos devem manter um diálogo de modo que se complementem no processo de atribuição de sentidos e de apropriação pelo leitor. O aluno pode receber o texto de forma antecipada e produzir um texto a partir das imagens fornecidas. Em seguida, procede-se a leitura do texto verbal escolhido, discute-se e compara-se os três textos.
Cordel da hora	Essa prática deve ser realizada com a leitura de folhetos de cordel, podendo partir da escolha do cordel que o aluno considera como o “cordel da hora”, partindo da execução da leitura individual ao exercício de uma performance em sala. Presume-se que seja oferecida uma diversidade de folhetos que o aluno deva ter acesso.	Escolha dos folhetos de cordel, divisão de grupos, leitura antecipada, leitura, direcionamento com procedimentos de leitura, escolha de um recitador para ler ou recitar partes do texto de que mais gostou e em seguida construir comentários escritos para postagem em grupo de

		whatsapp da turma ou outros meios digitais.
Guia literário	Consiste em uma prática em que os alunos lerão um texto literário escolhido pelo professor e a partir da temática suscitada ou do perfil de determinado personagem serão encaminhados a pesquisar sobre outros textos que tratem do mesmo tema e /ou retratem personagens parecidos. O objetivo é ampliar o arcabouço de leitura de textos literários.	Escolha do texto, divisão da turma em grupos, direcionamentos para a leitura, de modo a suscitar nos alunos outras leituras literárias. A responsividade dessa leitura deve ser indicar as experiências de leitura do grupo à turma, que formarão um guia de leitura literária.
Marcas de leitor	Essa prática tem o objetivo de retratar o comportamento do leitor no momento da transação com o texto. O texto literário lido dá origem a outro texto através das marcas que o leitor imprime no ato de ler, seja por anotações nas margens do texto ou por buscas de outros textos no momento da leitura ou até mesmo pelo abandono desta em favor de outra atividade.	Escolha dos textos que pode ser feita em colaboração com alunos e professor. O leitor receberá apenas instruções para ler o texto, fazendo anotações que ache importante sobre a leitura: grifos, escritas de margem, desenhos, “pulos” de parágrafos ou de páginas. Anotadas a descrição e as justificativas de como leu o texto e entregues ao professor, o próximo passo pode ser um mapeamento de comportamento leitor da turma. Pode ser feita uma espécie de cards literários.
Viagens pelo Brasil	Essa prática tem objetivo de “conhecer” lugares e costumes brasileiros retratados pelo texto literário: músicas, pinturas, texto escrito, filmes, roteiros turísticos, dentre outros. Essa prática pode ser feita com o professor de Geografia, assim como o de História	Escolha do texto ou dos textos, elaboração do direcionamento para a leitura, pesquisa sobre o lugar ou os costumes retratados pela(s) obra(s), fotos do lugar, que complementem a leitura, depoimentos de pessoas que já foram ao lugar, produção de um texto que retrate esse lugar na visão do aluno.
Entrevistas literárias	Consiste em entrevistas simuladas ou reais a autores ou a personagens. Para entrevistar alguém da história narrada, é preciso ler a obra com propriedade. Essa leitura pode ser feita na perspectiva de fazer a dinâmica de ser repórter por um dia, por uma semana, por quanto durar o processo de leitura e escrita.	Escolha do texto, encaminhamentos para a leitura, produção escrita sobre a leitura, elaboração de perguntas e respostas para uma entrevista com o autor da obra ou com personagens. Conforme se possa, seria interessante trazer um jornalista para uma palestra com a turma.
O repente e a literatura	Essa prática visa à leitura, apreciação e criação de textos-respostas para uma	Escolhas de vídeos para serem exibidos em sala de

	performance repentista em vídeo ou a partir de uma performance ao vivo. Os vídeos podem ser selecionados nas redes sociais. Seria interessante selecionar vídeos de adolescentes e de jovens que fazem tais performances, para que fossem exibidos em sala de aula, discutidos e, em seguida, criados os textos-respostas aos repentes. Deve ser mostrado que o repente não se dá “tão de repente assim”, exige elaboração, treino.	aula. Caso se consiga, seria interessante gravar depoimentos dos autores das performances para serem exibidos para os alunos. Deve-se escolher também canções de repentistas para que se faça a leitura. Nessa perspectiva, pode também ser feita a comparação com os poemas de cordéis.
Literatura e xilogravura	A leitura de gravuras nos textos populares são componentes para a interpretação do texto assim como recursos para a criação de narrativas. Nesse prisma, uma prática de leitura literária pode intercambiar elementos da oralidade para a feitura de xilogravuras em forma de oficinas, assim como leituras responsivas a partir do contato com a obra.	Escolhas e exposição de xilogravuras para que os alunos vejam, discutam entre eles, apreciem as obras. Se possível, trazer um autor de xilogravuras à sala de aula para falar de sua arte para os alunos e mostrar como é o processo da sua técnica, a relação que faz com a poesia. Essa atividade pode ser feita em diálogo ou na sequência da estratégia Cordel da hora.
O intruso	Consiste na criação de um personagem que vem para alterar a ordem dos acontecimentos de uma história, a partir da leitura de um texto literário. Pode ser feito em grupos, de modo que ao final sejam comparados o intruso de cada grupo.	Escolha do texto, encaminhamentos para a leitura, compartilhamento das experiências de leitura em sala. A leitura responsiva consiste em criar um personagem para entrar na narrativa e alterar o destino dos personagens da história lida.
O demiurgo	O aluno vai ser um demiurgo, um pequeno Deus que vai mudar o destino final de uma história trágica. A partir da leitura de um ou de mais textos literários, cujo final seja trágico, pode-se criar um novo caminho para os personagens não terem o fim que têm em determinada narrativa, ou vice-versa. Nessa prática, apenas o final é alterado, conservando os mesmos personagens.	Escolha do texto, encaminhamentos para a leitura, elaboração de passos para o compartilhamento na comunidade de leitores. Escrita responsiva dos finais das histórias.
Alfândega literária	Essa prática deve ser construída a partir de personagens que devem passar por uma alfândega literária, em que o aluno tem que apresentar no mínimo, um certificado de experiência literária. Cada grupo de alunos deve se organizar para as perguntas que o fiscal irá fazer sobre as obras literárias escolhidas e lidas para obter esse certificado. Em seguida, ele receberá o visto de que pode passar pela alfândega.	Escolha dos textos, encaminhamentos para a leitura e compartilhamento na comunidade de leitores. Pode ser simulada uma alfândega na sala de aula, em que os alunos escolherão quem vai passar pela alfândega e o que vai dizer para convencer o fiscal ou os fiscais. Esses fiscais

		“sabem tudo” sobre as leituras feitas, não é possível enganá-los.
Parada literária	É uma prática de leitura que pode ser feita ao mesmo tempo em toda a escola. Será escolhido dia e hora e período, se quinzenal ou mensal. O planejamento dessa prática deve envolver todos os professores, que, antes de apresentarem o texto aos alunos, vivenciaram a experiência de leitura e o compartilhamento entre si. A ideia é que os professores da escola tenham a sua parada literária antes dos alunos. A equipe técnica e a gestão podem ser envolvidas nessa prática.	A escolha do texto e o planejamento da prática deve ser feita por todos os professores e equipe envolvida, de modo a privilegiar o manuseio do texto pelo aluno e o compartilhamento da experiência que pode ser feita em sala de aula e de forma intercambiada com as outras salas.
Literatura e <i>Slam</i>	Essa estratégia envolve a performance de poemas, geralmente com temas de acentuada relevância social por tratarem de resistência, de lugar de fala de minorias.	Ao lado dos textos performáticos com vídeos, pode-se escolher poemas que ofereçam proximidades temáticas para que sejam lidos de forma crítica e resultem em uma escrita e produção de outros vídeos pela turma.

assinalados por Cosson (2020). Logo, o planejamento da prática deve atender ao manuseio da obra, compreendido na leitura do texto, na leitura responsiva e se efetivar no compartilhamento.

Existe um repertório longo de práticas que podem ser criadas pelo professor e testadas por ele nas suas salas de aula. Além das que elencamos aqui como possibilidades, podemos ainda nos referir a outras que envolvam mídias digitais, como os *spots*, *jingles*, *booktuber*, *vlogger*, *playlists*, *blogs*, *fanfics*, dentre outros. As possibilidades de trabalho com a literatura na escola são muito variadas, o que aqui fizemos se constitui apenas como uma amostra, cujo foco é o desenvolvimento da competência da leitura literária dos alunos. Tais práticas exigem uma condução cuidadosa do professor no curso do seu desenvolvimento. Em seguida, chamamos a atenção para algumas estratégias de mediação às quais devemos ficar atentos ao desenvolver uma experiência de leitura literária na escola. No quadro abaixo, enumeramos algumas estratégias que podem ser observadas quando da mediação da leitura literária.

Quadro 16 – Estratégias de mediação da leitura

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE LEITURA	
Criação de vínculo afetivo	É importante que o professor estabeleça vínculo afetivo com o a turma, pois isso ajudará até mesmo na questão da disciplina, do compromisso com as atividades.

Escuta e valorização da fala do aluno	Tudo o que o aluno fala sobre o texto deve ser valorizado, mesmo que não tenha a ver com o que o texto põe em circulação em matéria de sentidos. As respostas que divagam, que se afastam dos limites de interpretação do texto são matérias para a recondução do pensamento e para inserção na dinâmica de experiência de leitura.
Atitude de acolhimento ao invés de cobranças	A leitura, uma vez estando na escola, torna-se escolarizada e se constitui como objeto de “cobrança” no sentido de que os alunos devem fazer isso ou aquilo porque é para atribuir nota. Com a promoção da leitura literária, deve-se adotar procedimentos que envolvam o combinar, o acordar com os alunos, com a turma. A nota será atribuída, mas o mais importante é o processo do qual o aluno participou para chegar à nota.
Demonstração de encantamento com os livros, com a literatura, com a experiência literária	O professor deve acreditar nas experiências literárias que o constituiu leitor de literatura. Ao levar uma prática de leitura para a comunidade de leitores da sala de aula, presume-se que já tenha experimentado com propriedade aquele texto, aquele acontecimento. Portanto, partilhar suas experiências de leitura é muito importante para “contagiar” a turma.
Respeito à integralidade das obras	O respeito à integralidade da obra deve ser observado. O aluno tem direito de conhecer o texto na íntegra. A condução de uma prática, de um modo de ler um texto não será completo se a obra for fragmentada.
Instigação progressiva e concatenada de raciocínio, que leve o aluno a pensar e a chegar a uma resposta ou respostas, ou ainda a outras perguntas	A condução do professor precisa se mostrar coerente de modo que estimule o aluno a pensar de forma organizada. As contradições devem ser mostradas e reordenadas em prol da organização do pensamento.
Respeito à entonação e ao tom de voz exigido pela leitura	Quando oralizados em sala de aula o tom de voz e a entonação na leitura devem ser observados, pois isso contribui para a circulação dos sentidos dos textos.
Preparação do espaço físico para a leitura	Sempre que possível, é interessante dar uma disposição diferente às carteiras, preparar o ambiente para a aula de leitura.
Paciência para entender o processo de cada aluno	A experiência literária não vai acontecer da mesma forma para todos os alunos nem na mesma intensidade. Talvez haja alunos que se demonstrem indiferentes à leitura por muitos motivos, dentre eles porque não gostou do texto, preferia outro gênero. Isso, contudo, deve servir para o redimensionamento de práticas quando for o caso, ou para fazer o aluno refletir que, muitas vezes na escola e na vida, nem tudo acontece como queremos.
Atitude não moralizante diante da literatura	O que está em pauta é proporcionar ao aluno a experiência literária.
Problematização de conteúdos que porventura possam desrespeitar os direitos humanos ou as liberdades individuais, ou veicular quaisquer manifestações de preconceito	Toda e qualquer fala ou falsa inferência que se faça que venha a ser contrária ao respeito deve ser problematizada.
Postura de educador face o processo de mediação	A mediação também é um processo educativo. Assim sendo, o professor não deve perder de vista essa noção.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Acolhimento de opiniões contrárias e reflexão de que nesse processo o aluno pode chegar a uma compreensão que o professor não tenha chegado	O aluno pode chegar a conclusões que o professor sequer tenha imaginado. Isso deve ser reconhecido e enfatizado em prol da valorização da experiência literária.
---	--

As estratégias da mediação de leitura serão aperfeiçoadas à medida em que vão sendo concretizados os progressos nas experiências de leitura literária. O professor saberá detectar que tipos de práticas de leituras podem ser feitas em determinada turma. A escolha do professor passa pelo critério do discernimento, pois provavelmente não logrará êxito uma prática que exija um processo de argumentação e organização como por exemplo o seminário socrático numa turma de anos finais de ensino fundamental¹⁰.

O comportamento do professor mediador da experiência literária condiz com a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, com a pedagogia de projetos, com traquejos para a resolução de conflitos, com a capacidade para se autoavaliar e redimensionar sua prática sempre que necessário, assim como com paciência para não atropelar o processo de transação do aluno com o texto, antecipando descobertas ou respostas que o aluno precisará descobrir pela mediação, e não pela resposta pronta, pela solução antecipada.

O trabalho do professor além de todas as observâncias que exige o trato com a leitura literária precisa ser subsidiado por recursos, dentre eles a posse do texto literário seja no suporte livro ou em outras linguagens e suportes. Para tanto, consideramos essencial que a escola disponha de uma estante literária, que configura não só a posse física do livro por meio da biblioteca, mas a sua disponibilização em meios digitais. Os livros devem ser objetos de consumo do aluno e do professor. Para isso, precisam estar disponíveis para serem manuseados. Ensinar o aluno a utilizar o livro de forma responsável também é tarefa da educação escolar. É importante se “despir” da sacralização que esse objeto adquire ao chegar na escola e lhe dar um caráter de consumo responsável. A vida da biblioteca não são apenas os livros, são os leitores. Uma proposta de leitura do texto literário, a nosso ver, não se faz sem livros, enquanto objetos de consumo de estudantes e de professores. Por isso, elencamos algumas obras que poderão ser utilizadas para promover a experiência do letramento literário. São livros e textos que têm o potencial de se tornarem objetos de experiência literária para alunos e professores. Nessa direção, propomos a formação da estante literária. Na formação dessa estante, podem ser inseridos gêneros diversos, desde os tradicionalmente reconhecidos como literários até aqueles que não são reconhecidos como tal, mas se tornam pelos modos como podem ser lidos. Assim,

¹⁰ Sobre seminário socrático, recomendamos a leitura de “O seminário socrático como prática de leitura literária” (FERREIRA; SOUSA, *In*: COSSON; LUCENA, 2022).

poesia, conto maravilhoso, lenda, mito, cordel, teatro infanto-juvenil, canção, contos populares, contos literários, crônicas, memórias literárias, causos, relatos de viagem, adaptação de textos, filmes, novelas, minicontos, conto de suspense, vídeo-poemas, textos publicitários, *slams*, *rappers*, cordéis, textos da Bíblia, performances e tantos outros textos da esfera escrita e da oralidade podem se prestar à experiência literária. Ainda que a experiência literária aconteça de variadas maneiras durante a vida, a escola precisa oferecer ao aluno textos escritos em diversos suportes, dentre eles está o livro, a obra escrita. A leitura do livro impresso de literatura continua sendo muito importante para a formação do leitor literário. A posse do livro pode ser um estímulo à leitura, em casa e na escola. No guia do PNLD Literário (BRASIL, 2020, p. 8), lê-se:

Sabe-se que o livro literário é um importante recurso para a promoção de práticas de leitura literária na escola. É através dele que nossos(as) alunos(as) podem ter acesso à Literatura e à oportunidade de ampliar seu repertório cultural, suas práticas de linguagem e de letramentos. Através do livro literário, também, nossos(as) estudantes podem ampliar sua compreensão do mundo que os(as) cerca, ter acesso a diferentes pontos de vista e ao potencial transformador e humanizador da Literatura.

Nesse excerto, estão contempladas algumas razões para se ler literatura e também para que a escola faça usufruto desse aprendizado. Não se trata de restringir as experiências de leitura literária somente ao texto escrito, mas de otimizar a posse do livro e a apropriação da leitura em um contexto de diálogo com outras linguagens. Os livros do PNLD Literário são importantes recursos para as aulas de literatura – que seja reiterado: precisa ter como foco a leitura do texto na perspectiva da experiência literária. Esses livros podem constituir parte da estante literária de que o aluno pode dispor na escola¹¹.

Na sequência, a título de sugestão, apresentaremos uma lista de livros que podem compor a estante literária de um projeto de ensino da literatura no paradigma do letramento literário. Também inserimos filmes e séries, pois colaboram para a experiência literária. É importante lembrar que os livros, filmes e séries aqui elencados não foram selecionados em consonância com as práticas de leitura apresentadas, o que também não impede que sejam

¹¹ Para composição dessa estante, utilizamos títulos da composição do PNLD – Literário e contamos também com o apoio do professor e escritor Severino Rodrigues (IFPE), como também consideramos nossas experiências literárias.

utilizados no desenvolvimento de qualquer prática de leitura que vise ao aprimoramento da experiência literária.

Quadro 17 – Sugestão de obras literárias: à guisa de uma Estante literária

ESTANTE LITERÁRIA – LISTA DE LIVROS	
LIVROS	AUTOR
Fahrenheit 451	Ray Também inserimosBradbury
Vito Grandam	Ziraldo
Vida de droga	Walcyrr Carrasco
Cuidado, garoto apaixonado!	Toni Brandão
Fala sério, mãe!	Thalita Rebouças
Estou aqui se quiser me ver	Tânia Alexandre Martinelli
Um lençol de infinitos fios	Susana Ventura
A mocinha do mercado central	Stella Maria Rezende
10 mil voltas ao meu mundo	Severino Rodrigues
Duelo do Batman contra a MTV	Sérgio Caparelli
A droga da obediência	Pedro Bandeira
Fruta no ponto	Roseana Murray
Iluminuras	Rosana Rios
Clarice	Roger Mello
O fazedor de velhos	Rodrigo Lacerda
Fragosas brenhas do mataréu	Ricardo Azevedo
A infância acabou	Renato Tapajós
Justino, o retirante	Odette de Barros Mott
A linha negra	Mario Teixeira
Ana Z., aonde vai você?	Marina Colasanti
Outro dentro da cabeça	Maria Valéria Rezende
A ilha perdida	Maria José Dupré
O mistério do cinco estrelas	Marcos Rey
Eles não são anjos como eu	Marcia Kupstas
A turma da rua quinze	Marçal Aquino
A casa da madrinha	Lygia Bojunga
Os anjos contam histórias	Luiz Antônio Aguiar
Histórias guardadas pelo rio	Lúcia Hiratsuka
Todos contra D@nte	Luís Dill
O escaravelho do diabo	Lúcia Machado de Almeida
Palmares de Zumbi	Leonardo Chalub
Medley ou Os dias em que aprendi a voar	Keka Reis
Meu pé de laranja lima	José Mauro de Vasconcelos
O serviço de entregas monstruosas	Jim Anotsu
O barbeiro e o judeu da prestação contra o sargento da motocicleta	Joel Rufino dos Santos
O gênio do crime	João Carlos Marinho
Aquela água toda	Anzanello Carrascoza
Os olhos cegos dos cavalos loucos	Ignácio de Loyola Brandão
A aldeia sagrada	Francisco Marins
A chave do corsário	Eliana Martins
Cantigas de adolecer	Elias José
Mestres da paixão	Domingos Pellegrini
O Karaíba	Daniel Munduruku
Conectadas	Clara Alves

Sala 1208	Caio Tozzi
O rapaz que não era de Liverpool	Caio Riter
De olho nas penas	Ana Maria Machado
O olho de vidro do meu avô	Bartolomeu Campos de Queirós
A hora do amor	Álvaro Cardoso Gomes
Namíbia, não!	Aldri Anunciação
Luna Clara e Apolo Onze	Adriana Falcão
Godi: Um menino chamado liberdade	Fábio Ferreira
O poder ultrajovem	Carlos Drummond de Andrade
Minha vida não é cor-de-rosa	Penélope Martins
A sobrinha do poeta	Stella Maris Rezende
Tempo das cerejas	Márcia Maia Conforti
O amor nos tempos do blog	Vinicius Campos
Os vivos, o morto e o peixe-frito	Ondjaki
Viver é feito à mão/ Viver é risco em vermelho	Nilma Lacerda
Borboletas na chuva	Neusa Sorrenti
Chica, Sinhá!	Carlos Alberto de Carvalho
Chapeuzinho esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial	Ethel Johnston Phelps
Os olhos do cão siberiano	Antonio Santa Ana
Fragmentos chineses	Franz Kafka
O menino negro	Camara Laye
Caderno italiano	Boris Schnaiderman
Janela mágica	Cecília Meireles
Lendas brasileiras para jovens	Luís da Câmara Cascudo
Epitácio Pessoa em quadrinhos	Neide Medeiros
Tudo tem princípio e fim	Marina Colasanti
Auto da Compadecida	Ariano Suassuna
Memórias quase póstumas de Machado de Assis	Álvaro Cardoso Gomes
A banda na garagem	Moacyr Scliar
Minha vida com Boris: a comovente história do cão que mudou a vida de sua dona e do Brasil	Thays Martinez
O livro que ninguém vai ler	Sylvia Orthof
A cachoeira de Paulo Afonso	Castro Alves
A Chegada De Lampião Ao Inferno (Folheto)	José Pacheco
Romance Do Pavão Misterioso (Folheto)	João Camelo De Melo Rezende
O Cavalo Que Defecava Dinheiro (Folheto)	Leandro Gomes de Barros
As Perguntas do Rei e as Respostas de Camões (Folheto)	Severino Gonçalves de Oliveira
7 dias de Forró no Reino da Bicharada (Folheto)	Marcelo Soares
História da Donzela Teodora (Folheto)	Leandro Gomes de Barros
A Vida de Cancão de Fogo e o Seu Testamento (Folheto)	Leandro Gomes de Barros
Confissão de Caboclo (Folheto)	Zé da Luz
Viagem a São Saruê (Folheto)	Manuel Camilo dos Santos
Livro das simpatias	Antonio Barreto
Chove na cidade	Fernando A. Pires
A árvore: Os três caminhos	Janaína Tokitaka

O Cachorro dos Mortos (Folheto)	Leandro Gomes de Barros
História de Juvenal e o Dragão (Folheto)	Leandro Gomes de Barros
Futebol no Inferno (Folheto)	José Soares
Fuga da biblioteca do Sr. Lemoncello	Chris Grabenstein
Uma longa caminhada até a água	Linda Sue Park
10 mil voltas ao meu mundo	Severino Rodrigues

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 18 – Estante literária(Sugestão) – Lista de filmes

ESTANTE LITERÁRIA (SUGESTÃO)– LISTA DE FILMES	
FILMES	DIREÇÃO
Enola Holmes	Harry Bradbeer
Quatro vidas de um cachorro	Lasse Hallström
Matilda	Danny DeVito
A escola do bem e do mal	Paul Feig
Dia do sim	Miguel Arteta
Confissões de uma garota excluída	Bruno Garotti
Interestelar	Christopher Nolan
Cruella	Craig Gillespie
Sociedade dos poetas mortos	Peter Lindsay Weir
De Repente 30	Gary Winick
Jogos vorazes	Francis Lawrence, Gary Ross
Os meninos que enganavam Nazistas	Christian Duguay
O menino que descobriu o vento	Chiwetel Ejiofor

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 19 – Estante literária (Sugestão) – Lista de séries

ESTANTE LITERÁRIA(SUGESTÃO) – LISTA DE SÉRIES	
SÉRIES	AUTORES
Stranger things	Matt Duffer e Ross Duffer
Modern Family	Christopher Lloyd e Steven Levitan
Anne with and E	L. M. Montgomery, Moira Walley-Beckett, Kathryn Borel, Naledi Jackson
The good place	Michael Schur, Demi Adejuyigbe, Megan Amram

Fonte: Elaboração da autora (2023).

As obras aqui relacionadas constituem uma estante básica aos anos finais do ensino fundamental, que deve ser atualizada periodicamente, de acordo com os interesses demandados das turmas com as quais se vai trabalhar e com as estratégias escolhidas. Uma prática de leitura mobiliza muitos conhecimentos, que devem ser avaliados qualitativamente. Esses conhecimentos ultrapassam aquilo que comumente se poderia pautar como conteúdos de literatura, como se pode ver nas prescrições curriculares. A formação educativa do estudante numa perspectiva literária vai muito além do que aquilo que prescrevem documentos curriculares, como a BNCC, para o ensino da literatura. A avaliação de uma prática de leitura no letramento literário presta-se àquilo que diz respeito à competência literária dos alunos,

como: cumprimento de tarefas, obediência aos turnos de fala, colaboração em grupo, questionamentos, produção escrita, anotações de leitura. Quando se escolhe um texto e se realiza com ele uma prática de leitura, esse texto, ao ser lido, acionará muitas formas de aprendizagens, que vão depender do conhecimento prévio dos alunos, das inferências que vão fazer. Detectar que conhecimentos foram mobilizados é uma prática de interesse do professor, uma vez que isso lhe ajudará a organizar os objetos de conhecimento para efeito de registro no diário de classe ou relatórios que porventura possam surgir. Elencar conhecimentos em forma de conteúdo não é uma atribuição do processo de letramento literário. Quando se participa de uma prática de leitura que vise à promoção da leitura literária, aprende-se muito: saber ouvir, respeitar os turnos de fala, compreender, interpretar, fazer associações, valorizar a experiência do outro. São mobilizações diversas de saberes e em diversos momentos. Uma forma de constatar as aprendizagens é na avaliação e na autoavaliação das práticas.

Os objetos de conhecimento da literatura, caso se queira constatar são observados pelo professor no percurso das práticas, emanam das leituras feitas e das relações que se podem estabelecer com o conhecimento técnico do professor e com seu repertório de leitura, com a leitura crítica da BNCC (2018). Enfatiza-se que os conhecimentos veiculados nas práticas de leitura são necessários para o trabalho burocrático do professor, para uma espécie de prestação de contas, caso venha a ser interpelado sobre os conteúdos numa reunião de pais, por exemplo, ou numa eventual indagação da equipe técnica da escola. Do planejamento das estratégias de leitura à execução das práticas e o produto final constitui-se um processo. Aqui, tentamos organizar esse processo.

Apresentamos em quadros um esboço de compreensão sobre estratégias de letramento literário, que se estende, continua na escola com um lugar em que se deve instituir, com o aluno inserido em uma turma, tendo o contato com o texto, vivenciando a prática em sala de aula, sua comunidade de leitores e produzindo o texto escrito. Para melhor compreensão, procuramos de forma didática estabelecer algumas ações importantes no letramento literário na escola: perfil de leitor, organização das comunidades de leitores ou comunidades literárias, estratégias de leitura, estratégias de mediação e obras literárias dispostas ao modelo de uma estante e, por fim, acrescentamos a noção de mobilização dos conhecimentos, visto que, ao entrar na escola, a literatura se torna escolarizada e, como tal, organizar o que se desenvolveu, o que foi trabalhado não se torna, a nosso ver, um problema para a formação do leitor, pelo contrário, coopera para a organização do trabalho do professor e dá um caráter sistematizado a esse trabalho.

Assim, a formação do perfil de leitor na escola dar-se-á por um conjunto de atividades que objetivem as buscas para se identificar que leitor literário em formação se tem na turma e,

a partir daí, que decisões tomar sobre as escolhas textuais, e as atividades a serem desenvolvidas. As práticas sugeridas constituem conjuntos de estratégias e atividades de leitura, testadas por pesquisas, sugeridas por especialistas e professores da área e outras elaboradas para comporem esta pesquisa. Sabe-se que a formação do leitor de literatura demanda a existência de obras literárias, tanto física quanto digitalmente. Nesse caso, é importante formar estantes literárias na escola, seja na biblioteca, seja na sala de aula em forma de prateleiras para que faça parte do convívio dos alunos o objeto de consumo livro – estratégias de mediação que são as formas de atuação do professor mediante determinada prática de leitura. Faz parte da mediação do professor o conhecimento de obras para serem indicadas para leitura, tanto aquelas que serão realizadas na comunidade de leitores, como as que demandarão do interesse dos alunos.

Um desafio para o professor dos anos finais do ensino fundamental é elevar a leitura literária para além das respostas resumidas e pragmáticas às questões que são propostas para conduzir a leitura do texto, como é comum dos manuais didáticos até os dias atuais. Quando o professor entrega um texto para o aluno ler em casa, oferecendo-lhe uma condução, o que geralmente acontece é que esse aluno responda às questões e dá o trabalho por concluído. Convém, portanto, que o docente estabeleça critérios e passos para a leitura, e principalmente que essa leitura passe por um momento de discussão em sala de aula. Não se trata de apenas ensinar literatura através de textos, mas de mudar uma tradição de leitura baseada em perguntas e em respostas reducionistas, pragmáticas e que não priorize o viés estético da literatura. Portanto, é preferível promover as condições para a experiência literária a estabelecer habilidades para serem trabalhadas.

Quando se trata de proposta curricular, entendemos que se presume um percurso formativo a ser efetivado ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Há, portanto, a necessidade de que se apresente aprendizagens para serem alcançadas nos quatro anos da etapa final desse ensino. Para tanto, ensinar literatura considerando o letramento literário, inclui o manuseio de textos literários, as práticas de leitura, os objetivos formativos, e uma perspectiva de diálogo com a BNCC, haja vista que, em última instância, é cobrada do professor a observância a esse documento. Pensamos em objetos de conhecimento que esse documento traz para o ensino da literatura e a sua inserção em práticas de linguagem. Lembramos que as práticas de linguagem na BNCC ocorrem em todos os campos no âmbito da leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica.

Na sistematização da proposta que fizemos, elegemos três práticas de linguagem: a oralidade, a leitura e a produção de textos. Não colocamos em evidência a análise linguística/semiótica por considerarmos que as atividades nesse eixo são possíveis de serem

realizadas no âmbito da produção textual, uma etapa muito cara para o letramento literário, o qual tem como imprescindíveis os registros escritos como resultado da leitura. Nesse sentido, o texto produzido pelo aluno deve ser revisado, editado. Na ocasião da revisão desses textos, podem ser feitos levantamentos sobre as questões de ordem linguística, de reflexão sobre os usos da língua escrita, convenções de escrita que podem ser ensinadas a partir do texto do aluno. Logo, a prática da produção de textos mobiliza não só o momento da escrita, mas a prática da revisão textual, da reescrita, que potencializa a mobilização da análise linguística/semiótica.

Passamos à apresentação da sistematização do percurso formativo para o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental, considerando o aprimoramento da competência literária. Para tanto, desenvolver a competência literária, como algo que se consegue a longo prazo, presume o desenvolvimento de outras competências, como por exemplo: ler, escutar e produzir textos literários, observando o contexto de produção, circulação e recepção; apropriar-se da leitura de textos literários como fruto da experiência pessoal de leitura e do enriquecimento produzido pelo compartilhamento dessa leitura na comunidade de leitores; desenvolver a capacidade crítica de escolha, conforme os objetivos de leitura do texto literário.

Para propiciar ao aluno dos anos finais do ensino fundamental, o contato com a diversidade de textos literários, elegemos textos para que a partir deles sejam articulados os conhecimentos atinentes ao ensino da literatura, considerando o desenvolvimento da experiência literária, que pode ser articulado por uma das práticas de leitura semelhantes às que nos referimos no quadro 15. A escolha dos textos corrobora a noção de que o ensino de literatura deve partir da leitura de um texto literário. Nesse caso, os saberes são agenciados a partir da leitura desses textos, e isso implica conhecimento especializado tanto de quem elabora os currículos como de quem os executa.

Dessa forma, o que colocamos em pauta como saberes essenciais para os alunos da etapa final do ensino fundamental permite que o estudante chegue ao ensino médio com uma considerável bagagem de leitura literária e que esses conhecimentos dialoguem com outros saberes na escola e na vida. Escolhemos os textos literários, pensando na faixa etária dos alunos, nos possíveis contatos com a literatura nos anos anteriores do ensino fundamental e também considerando o trabalho do professor nos bimestres do ano letivo. Por essa razão, fornecemos um número de textos não inferior a oito e não superior a dez, pois acreditamos que, a exemplo da rede municipal de João Pessoa-PB, nas aulas de Língua Portuguesa destinadas pela grade curricular, que são seis, é perfeitamente possível trabalhar duas modalidades de textos literários em cada bimestre e assim contribuir para garantir o lugar da literatura. É importante pontuar

que as modalidades de textos literários escolhidos em todos os anos de escolarização, para além do que está sistematizado como objetivos formativos e objetos de conhecimentos, destacamos a importância de que o texto literário seja colocado na perspectiva de diálogo com outros textos de outras manifestações artísticas como “cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos”(BRASIL, 2018, p. 169).

Quadro 20 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 6º ano

OBJETIVOS FORMATIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GÊNEROS LITERÁRIOS	PRÁTICAS DE LEITURAS	RELAÇÕES COM AS HABILIDADES DA BNCC
ORALIDADE				
- Participar de discussões em sala, respeitando turnos de fala, emitindo apreciações sobre leitura de textos literários. - Ler textos literários em voz alta - Fazer leitura de poemas, conforme tom exigido pelo texto - Escutar/Contar histórias utilizando recursos como podcasts, fantoches e outros recursos. - Fazer leituras de obra literária, de forma capitulada e colaborativa. - Fazer leitura de poemas narrativos.	- Discussão oral, conversação espontânea sobre textos literários - Leitura oralizada de textos literários diversos - Dramatizações de leitura - Escuta e produções de textos orais - Contação de histórias: o que contar, como contar, por que contar e para quem contar... - Escuta de Podcast com contação de histórias - Leitura capitulada de textos de teatro infanto-juvenil - Leitura oralizada de poemas narrativos	- Diário de leitura literária - Histórias em Quadrinhos - Fábulas - Lendas - Poemas narrativos	- Leitura literária e jogo dramático - Círculos de leitura - Hora do conto - Cordel da hora	(EF69LP44) (EF69LP45) (EF69LP46) (EF69LP47) (EF69LP48) (EF69LP49) (EF69LP50) (EF69LP51) (EF69LP52) (EF69LP53) (EF69LP54) (EF67LP27) (EF67LP28) (EF67LP29) (EF67LP30) (EF67LP31) (EF67LP32) (EF67LP33)
LEITURA				
- Ler, de forma orientada, textos literários selecionados pelo professor, considerando procedimentos, estratégias e práticas de leitura pertinentes a cada texto. - Compreender o uso peculiar da linguagem literária. - Fazer leituras orientadas de Histórias em Quadrinhos. - Compreender e utilizar recursos peculiares às HQs.	- Características da composição do gênero diário - As especificidades das Histórias em Quadrinhos - Histórias em Quadrinhos e mídias digitais - A composição textual nas fábulas - Para além da moral das fábulas - Critérios para seleção de fábulas: autores, moral, personagens - Fábulas brasileiras - Lendas brasileiras - Caracterização das lendas	- Cordel - Contos fantásticos - Crônica literária - Teatro infanto-juvenil	- Leitura literária e recursos imagéticos - Varal de poemas - Formação de antologias a partir de poemas lidos	

- Diferenciar a fábula de outros gêneros de textos literários pela natureza da sua composição. - Selecionar fábulas a partir de autores. - Inferir outras interpretações das fábulas além da moral indicada.	- Personagens das lendas - Literatura paraibana - Diferenças entre um poema e uma narrativa - Quando um poema é narrativo - Estrutura do texto em poema: versos, estrofes, rimas... - Tipos de estrofes - Sextilhas - Folhetos de cordel - As histórias contadas nos cordéis - A estrutura do texto nos folhetos de cordéis - Literatura paraibana de cordel - O que é uma cordelteca - Formando uma cordelteca - Por que chamamos alguns contos de contos fantásticos... - Leitura comparativa de contos fantásticos - Crônicas literárias - Elementos da narrativa - As especificidades da crônica literária - As especificidades do texto teatral - Os personagens no texto teatral - Falas e rubricas		e comentados pelos alunos	
PRODUÇÃO DE TEXTOS				
-Construir ao longo do ano letivo o diário de leitura literária. -Produzir HQs. -Elaborar, comentar e publicar textos literários -Revisar/editar textos -Reescrever textos	-Construção de diário de leitura literária -Produção de Histórias em Quadrinhos -Elaboração de textos literários -Produção de comentários -Reescrita de textos -Revisão/edição de textos			

-Produzir registro de leituras a partir de direcionamento dado pelo professor. -Tomar nota de informações sobre leitura, mediante execução de prática de leitura literária, conforme direcionamento dado pelo professor. -Utilizar recursos tecnológicos para publicar, compartilhar e comentar textos literários.	-Produção de registros de leitura como composição de práticas de leitura para o letramento literário -Tomada de nota -Publicação de textos em redes sociais			
--	---	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 21 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 7º ano

OBJETIVOS FORMATIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	TEXTOS LITERÁRIOS	PRÁTICAS DE LEITURAS SUGERIDAS	RELAÇÕES COM AS HABILIDADES DA BNCC
ORALIDADE				
- Participar de discussões em sala, respeitando turnos de fala, emitindo apreciações sobre leitura de textos literários. - Ler textos literários em voz alta - Fazer leitura de poemas, conforme tom exigido pelo texto - Fazer leituras de sonetos, com atenção para tom, musicalidade, rimas... - Ler poemas com formas livres. - Conhecer e utilizar o seminário como meio de apresentação de leitura de obras literárias.	- Discussão oral, conversação espontânea sobre textos literários -Leitura oralizada de textos literários diversos -Leitura oralizada de poemas -Dramatizações de leitura -Escuta e produções de textos orais -Seminários de leitura literárias -Compartilhamento de experiências de leitura em sala de aula	- Romances infanto-juvenis - Contos de suspense e terror - Poemas de forma fixa:	- Cadáver esquisito - Hora do conto - Círculos de leitura - Leitura protocolada	EF69LP44) (EF69LP45) (EF69LP46) (EF69LP47) (EF69LP48) (EF69LP49) (EF69LP50) (EF69LP51) (EF69LP52) (EF69LP53) (EF69LP54) (EF67LP27) (EF67LP28)
LEITURA				

- Fazer leituras, de forma orientada de romances juvenis e demais textos literários selecionados para este ano de escolarização, considerando procedimentos, estratégias e práticas de leitura. - Ler e analisar, sob a orientação do professor, contos de suspense e terror selecionados. - Fazer inferências sobre personagens e situações apresentadas nos contos de terror. - Conhecer como a composição dos textos literários se utiliza das figuras de linguagem - Conhecer sonetos de autores brasileiros e paraibanos. - Reconhecer a estrutura do soneto - Ler, de forma autônoma, cordéis com maiores extensões, a exemplo daqueles que são considerados ou nominados como romance na literatura de cordel. - Ler e analisar poemas de formas livres - Conhecer poemas visuais - Realizar leituras de contos populares, considerando estratégias e práticas de leitura que permitam a apropriação desses textos - Fazer leituras orientadas de autobiografias. - Conhecer mitos da tradição ocidental. - Ler e relacionar mitos com outros textos. - Ler e conhecer a história dos mangás. - Selecionar mangás.	- Roteiros de leitura, mediante o texto escolhido - Romance juvenil: contexto de produção, circulação e recepção - Contos de suspense e terror: contexto de produção, circulação e recepção - A Literatura e o sobrenatural - Leitura e análise de comentários de fãs de contos de suspense e terror - Planejamento de leitura de contos de suspense e terror - A estrutura do soneto - Figuras de linguagem e Literatura - A produção contemporânea de sonetos - Literatura paraibana - Leitura de romances em cordel - A produção e adaptação de textos literários para a literatura de cordel - Poemas de forma livre: escrevendo poemas sem métrica e sem rimas - Leitura e análise de poemas visuais - Contos populares: contexto de produção, circulação e recepção - Seleção de contos populares para organização de antologia - Leitura de autobiografias: conhecendo o gênero e analisando experiências -A criação dos mitos - A relação do mito com a cultura dos povos - Leitura de mangás	- soneto e cordel - Poemas de forma livres - Poemas visuais - Contos populares - Autobiografias - Mitos - Mangás	- Leitura literária e jogo dramático - Literatura de cordel e xilogravura - Leitura literária e recursos imagéticos - Leitura protocolada - O intruso - Literatura e fanfics	(EF67LP29) (EF67LP30) (EF67LP31) (EF67LP32) (EF67LP33)
---	--	--	---	--

	- Diferenças entre mangás e história em quadrinhos			
PRODUÇÃO DE TEXTOS				
- Elaborar, comentar e publicar textos literários - Revisar/editar textos - Reescrever textos - Produzir registro de leituras a partir de direcionamento dado pelo professor. - Tomar nota de informações sobre leitura, mediante execução de prática de leitura literária, conforme direcionamento dado pelo professor. - Utilizar recursos tecnológicos para publicar, compartilhar e comentar textos literários. - Construir uma autobiografia a partir de suas experiências literárias. - Ler e conhecer o contexto de produção de mangás - Produzir mangás.	- Elaboração de textos literários diversos - Produção de poemas em cordel - Produção de poemas de forma livre - Produção de comentários - Reescrita de textos - Produção de registros de leitura como composição de práticas de leitura para o letramento literário - Tomada de nota - Publicação de textos em redes sociais - Revisão/edição de textos - Comentários de fãs de contos de suspense e terror - Produção de textos para fanfics - Criação de mangás			

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 22 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 8º ano

OBJETIVOS FORMATIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	TEXTOS LITERÁRIOS	PRÁTICAS DE LEITURAS SUGERIDAS	RELAÇÕES COM AS HABILIDADES DA BNCC
ORALIDADE				
- Participar de discussões em sala, respeitando turnos de fala, emitindo	- Discussão oral, conversação espontânea sobre textos literários	- Romance juvenil	- Cadáver esquisito	EF69LP44) (EF69LP45)

apreciações sobre leitura de textos literários. - Ler textos literários em voz alta - Fazer leitura de poemas, conforme tom exigido pelo texto - Organizar apresentação de seminários de leitura literária. - Debater sobre leituras literárias. - Entrevistar autores paraibanos. - Escutar palestras e formular perguntas orais sobre o tema em pauta. - Expressar-se sobre impressões e pontos de vistas em leituras literárias.	- Leitura oralizada de textos literários diversos - Dramatizações de leitura - Escuta e produções de textos orais - Seminários de leitura literária - Debates sobre leituras de obras literárias - Entrevista com autores paraibanos - Palestra com autores de obras: poetas, ciberpoetas... - Apresentação oral em eventos literários como feiras literárias, feiras culturais, eventos escolares	- Contos contemporâneos - Minicontos - Haikai - Crônicas visuais - Poema concreto	- Círculos de leitura - Leitura protocolada - Meme e literatura - Leitura literária e recursos imagéticos	(EF69LP46) (EF69LP47) (EF69LP48) (EF69LP49) (EF69LP50) (EF69LP51) (EF69LP52) (EF69LP53) (EF69LP54) (EF89LP32) (EF89LP33) (EF89LP34) (EF89LP35) (EF89LP36)
LEITURA				
- Ler de forma de autônoma e/ou orientada romances da literatura juvenil. - Conhecer os meios de produção da literatura juvenil e as características dessa produção, observando como circulam entre os jovens e como esses jovens leem tais textos. - Compreender a noção de contemporâneo na literatura. Selecionar contos contemporâneos, mediante critérios como autor, temática. - Reconhecer a importância da literatura produzida por mulheres. - Ler e expressar-se a respeito de textos da literatura africana e da temática do povo negro. - Conhecer e analisar textos de autores pertencentes aos povos originários.	- Romance juvenil: produção, circulação e recepção - Literatura paraibana - O conceito de contemporâneo na literatura - Contos contemporâneos - Literatura e identidade - A produção literária feminina - A literatura africana - A literatura produzida pelos povos originários - Gênero e literatura - Minicontos - A leitura de minicontos: construindo sentidos para o não dito - Haicais - Leitura e análise de Haicais	- Biografia romaneada - Ciberpoemas - Fábulas contemporâneas	- O demiurgo - Alfândega literária	

- Conhecer a representatividade de gênero na literatura - Desenvolver as extensões de sentidos postos em circulação nos minicontos pela ausência das palavras. - Ler e analisar haicais. - Ler e analisar poemas visuais. - Conhecer poemas concretos da literatura brasileira e estabelecer relações de sentidos para esses poemas. - Conhecer as peculiaridades do gênero biografia romanceada. - Ler em meios digitais ciberpoemas e tecer comentários. - Conhecer a produção de alguns ciberpoetas. - Ler fábulas contemporâneas selecionadas, mediante procedimentos e estratégias de leitura. - Conhecer a produção de fábulas contemporâneas	- Contexto de produção e circulação dos haicais - Os recursos visuais nas obras literárias - Leituras e análise de poemas visuais - As configurações dos poemas concretos - Procedimentos para leitura de biografia romanceada - Construção composicional da biografia romanceada - Ciberpoemas: características, meios de circulação - Ciberpoetas - Fábulas contemporâneas: produção, circulação e recepção - A produção de fábulas contemporâneas no contexto brasileiro			
PRODUÇÃO DE TEXTOS				
- Planejar roteiros para realização de entrevistas, palestras, debates, feiras culturais... - Produzir Haicais, observando o contexto de produção e circulação desses poemas. - Produzir, publicar e comentar poemas visuais. - Comentar poemas concretos. - Produzir poemas concretos. - Produzir fábulas contemporâneas.	- Planejamentos de roteiros escritos para realização de entrevistas, palestras, debates, feiras culturais... - Entrevistas escritas com autores paraibanos - Criação de poemas visuais - Criação de poemas concretos - Produção de biografia romanceada			

	- Produção de fanfics sobre romances juvenis - Produção de ciberpoemas - Criação de poemas concretos - Produção de fábulas contemporâneas			
--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Quadro 23 – Sistematização do percurso formativo nas aprendizagens de literatura para o 9º ano

OBJETIVOS FORMATIVOS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	TEXTOS LITERÁRIOS	PRÁTICAS DE LEITURAS SUGERIDAS	RELAÇÕES COM AS HABILIDADES DA BNCC
ORALIDADE				
- Participar de discussões em sala, respeitando turnos de fala, emitindo apreciações sobre leitura de textos literários. - Ler textos literários em voz alta - Fazer leitura de poemas, conforme tom exigido pelo texto - Organizar apresentação de seminários de leitura literária. - Debater sobre leituras literárias. - Entrevistar jovens autores produtores de Slams. - Expressar-se sobre impressões e pontos de vistas em leituras literárias. - Entrevistar jovens leitores sobre suas experiências de leitura literária. - Participar de discussão em sala.	- Discussão oral, conversação espontânea sobre textos literários - Leitura oralizada de textos literários diversos - Dramatizações de leitura - Seminários de leitura literária - Debates sobre leituras de obras literárias - Entrevistas com jovens poetas de Slams - Apresentação oral em eventos literários como feiras literárias, feiras culturais, eventos escolares - Exposição oral sobre leitura de textos literários - Entrevistas com jovens leitores - Discussão sobre leituras literárias em sala	- Literatura e Slam - Narrativas de viagem - Epístolas - Fanfics literária - Novela - Vídeo-poemas - Contos realistas	- Literatura e Slam - Círculos de leitura - Leitura protocolada - Meme e literatura - Leitura literária e recursos imagéticos - O demiurgo	EF69LP44) (EF69LP45) (EF69LP46) (EF69LP47) (EF69LP48) (EF69LP49) (EF69LP50) (EF69LP51) (EF69LP52) (EF69LP53) (EF69LP54) (EF89LP32) (EF89LP33) (EF89LP34) (EF89LP35) (EF89LP36)

- Ministrar microaulas expositivas, acerca de obras literárias previamente selecionadas. - Comentar oralmente performance de Slams	- Apresentação de microaulas sobre leituras literárias - Discussão orientada sobre leituras de textos literários		- Alfândega literária - Entrevistas literárias - Guia literário - Marcas de leitor - Viagens pelo Brasil - Correspondências literárias	
LEITURA				
- Conhecer procedimentos de leitura para a leitura do texto literário. - Utilizar textos bíblicos na perspectiva da literatura. - Conhecer contos brasileiros construídos a partir de textos bíblicos. - Utilizar recursos da intertextualidade na leitura de textos literários. - Compreender os Slams como manifestação literária de resistência - Participar de batalhas de Slams - Ler, selecionar e analisar narrativas de viagem. - Conhecer a literatura epistolar. - Compreender o contexto de produção, circulação e recepção das epístolas. - Ler e analisar textos da literatura epistolar. - Ler e analisar fanfics. - Ler e analisar novelas literárias. - Ler e comparar textos literários. - Analisar vídeos-poemas. - Ler e analisar contos realistas.	- A interpretação do texto literário - A Bíblia como arquétipo do texto literário - A intertextualidade na obra literária - Literatura e repente: a poesia de resistência e denúncia através do Slam - A literatura de viagem no contexto brasileiro - Procedimentos de leitura para narrativas de viagem - Narrativas de viagem na literatura: selecionando textos - Literatura e escrita epistolar - A literatura epistolar: conceitos, representações - Leitura e análise de correspondências literárias - Literatura e fanfics: a escrita de outros textos literários - A novela literária - Caracterização do gênero novela literária - Leitura comparativa de obras literárias - Vídeo-poemas - Contos realistas			

	- Literatura paraibana			
PRODUÇÃO DE TEXTOS				
- Planejar roteiros para realização de entrevistas, palestras, debates, feiras culturais... - Criar poemas para performance (Slams) - Produzir fanfics a partir de obras lidas. - Produzir correspondências literárias para personagens de narrativas literárias.	- Planejamentos de roteiros escritos para realização de entrevistas, palestras, debates, feiras culturais... - Criação de Slams - Produção de fanfics sobre romances juvenis - Elaboração de correspondências literárias			

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Na sistematização acima, utilizamos os conhecimentos advindos das leituras sobre a fortuna crítica acerca do ensino da literatura, a nossa leitura da BNCC, as considerações a respeito dos conceitos de literatura e de currículo, assim como usamos como referência de aplicação as nossas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa-PB. Como vimos na terceira seção, esse município até a conclusão da presente pesquisa não atualizou sua proposta curricular. Esperamos que na ocasião de sua atualização seja resguardado o lugar da literatura e que o que aqui foi discutido possa de alguma forma estar presente na elaboração desse documento, já que se tem tanto material disponível para a leitura e a reflexão dos professores de literatura e de pessoal envolvido com a Educação.

Em suma, reiteramos que esta pesquisa traduz a nossa inquietação pelo lugar da literatura na escola, pelo direito de que os alunos leiam e se apropriem de textos literários de qualidade estética. Podemos dizer que isso é uma luta junto a todos os que escrevem sobre o tema, todos os que estão citados diretamente ao longo do texto, os que estão nas entrelinhas e também os que não foram citados, dada a economia do trabalho. Retrata-se aqui, com acertos e falhas, o lugar de professora construído ao longo de muitos anos de ensino na educação básica e de reflexões constantes sobre nossa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os problemas atinentes ao ensino da literatura na escola são decorrentes de muitos fatores. Não se pode responsabilizar somente o professor, ou somente as políticas governamentais de leitura, ou ainda os currículos. Todos os envolvidos com a Educação têm sua parcela de responsabilidade. O comprometimento de muitos pesquisadores e de professores da educação básica, que se interessam pela escola, e que acreditam no potencial formativo da literatura e na necessidade do seu ensino tem reverberado em forma de pesquisas e de discussões para que a literatura tenha um lugar de destaque nessa instituição.

Esta pesquisa mostrou que temos um cabedal de produções significativas que contribuem para o ensino da literatura, pleiteando uma educação literária ou o aperfeiçoamento das experiências literárias, como é o caso do letramento literário. É consenso que a literatura contribui para a formação do sujeito e que a escola deve lhe dar lugar. Nesse sentido, o lugar da literatura na escola demanda a existência de um bom acervo de obras e um professor que faça a mediação das leituras de modo a permitir que o aluno desenvolva experiências de leitura com o texto literário capazes de levar esse aluno a se apropriar desse texto, a compartilhar suas experiências e a ter responsividade sobre essas leituras. É nesse contexto que o letramento literário comparece como uma alternativa eficiente, uma vez que se traduz como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009 *apud* ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 67) – *processo* porque acontece durante toda a vida e, embora não comece nem termine na escola, tem nela um lugar de aperfeiçoamento; *apropriação* porque se refere a tornar próprio, tomar para si, embora seja também uma prática social. A experiência literária, é, pois, o cerne do letramento literário. Nesse sentido, cabe à escola, promover essa experiência.

A promoção da leitura literária dá-se através de práticas de leitura com o texto literário, cujo procedimento demanda a leitura do texto num processo de manuseio e de compartilhamento, fazendo-se um movimento em que se vai do texto ao contexto e ao intertexto, e esse movimento permite o desenvolvimento da competência literária, que é em síntese a experientiação da linguagem literária. As práticas de leitura literária mobilizam conhecimentos que podem ser inseridos no currículo, de modo que se tenha uma proposta de ensino curricular de literatura. Na escola, não se concebe essa experiência sem que haja livros, textos que são objetos dessa leitura. Mesmo que os livros impressos, os textos escritos não sejam os únicos objetos de leitura literária, eles são essenciais, porque permitem o acesso ao

arcabouço cultural de que são portadores, pelas experiências de leitura que os consagraram ou pelo valor que têm na cultura letrada ou grafocêntrica.

Sobre a presença dos livros de literatura na escola, é importante destacar o papel de programas de fomento à leitura, como o PNLD – Literário, que consiste na distribuição de livros de literatura para os alunos e para a biblioteca das escolas, a exemplo também de outros programas dessa natureza que o antecederam, como foi o *Literatura em minha casa*. Esses programas não são efetivos em si mesmos, pois não garantem que a distribuição aconteça equitativamente nem que esses livros serão manuseados pelos alunos através de práticas significativas de leitura. Uma possibilidade para a circulação e para a apropriação dessas leituras é um projeto de leitura da escola, uma possível adesão a uma formação do leitor literário, de modo que se possa formar nas escolas comunidades de leitores para manusearem esses livros.

É verdade que doravante se terá um desafio bem maior, em vista dos prejuízos causados na aprendizagem dos alunos em decorrência da pandemia de Covid-19, encontramos alunos no 6º ano com sérias deficiências de leitura do ponto de vista até mesmo da decodificação dos signos linguísticos. Tais prejuízos vão demandar investimentos, propostas alternativas para que os estudantes do ensino básico que deixaram de ascender na sua aprendizagem sejam levados adiante e possam ter seus direitos de aprendizagem garantidos pelo Estado. É possível que uma proposta contínua de leitura literária possa contribuir para que esses alunos desenvolvam competências linguísticas e literárias, que deixaram de ser trabalhadas nos anos letivos de 2021 e de 2022. Nessa direção, a proposta do letramento literário é uma alternativa que pode contribuir para a formação leitora dos estudantes de modo significativo.

Como pudemos observar nas leituras feitas e refeitas no curso desta pesquisa, existem algumas questões que marcam as discussões em torno do tema ensino da literatura, sejam de formas positivas, ou não. Algumas delas até certo ponto superadas, outras ainda persistem. Dentre essas questões, pode-se marcar: a escola como um lugar privilegiado para se aprimorar as experiências de leitura do aluno; os programas governamentais de incentivo à leitura, que têm feito a diferença na distribuição de livros, mas é preciso um programa de leitura nas escolas que garanta a circulação, a recepção e a apropriação das leituras pelos alunos, pois esses alunos gostam de ler, eles não gostam, muitas vezes, do que a escola oferece para que eles leiam nem da forma como é lido.

A existência de livros na escola, por si, não garante a formação do leitor de literatura. É preciso um projeto que envolva toda a escola, que permita os alunos *andar entre livros*, no

sentido de que as práticas de leitura do texto literário sejam uma constante e que estabeleçam a transação do aluno com o texto. Nesse sentido, o currículo, as escolhas sobre o que e como ensinar literatura precisam estar bem claras. O estudante precisa ter o contato com a obra literária, e os textos literários devem ser lidos na íntegra. A relação do aluno com a escola e com os livros de literatura deve ser significativa. Não basta oferecer livros, tampouco respaldar que a leitura é importante.

A leitura literária tem que ser um acontecimento de vida e, para que isso aconteça, um caminho que pode ser promissor são as práticas de leitura literária. O professor mais do que ninguém sabe da sua turma, dos seus alunos, nesse sentido, a escola também deve estar consciente de sua obrigação de oferecer as condições para o trabalho efetivo do professor. É certo que muitas vezes as falhas da nossa formação nos impedem de ter clareza para realizarmos uma boa mediação. Os cursos de Letras e de Pedagogia, que formam professores para o ensino básico, ainda não oferecem uma formação que dê conta da necessidade de que o professor se forme enquanto leitor de textos literários e com cabedal teórico-metodológico para atender às demandas de formação do aluno leitor de literatura. As deficiências da formação e a inadequada escolarização da leitura literária acabam por prejudicar a formação do leitor de literatura, que por muitas vezes presta-se a leituras fragmentadas transportadas para o livro didático ou pelo pretexto para as lições gramaticais. Somado a isso, os documentos curriculares corroboram um ensino em que a literatura é um segmento do ensino de língua.

Outra questão refere-se à biblioteca escolar e a seu funcionamento. É muito comum nas escolas básicas a presença de professores readaptados para cumprirem funções que competem a bibliotecários, ou ao menos a pessoas com formação para lidar com organização, estrutura e funcionamento desse ambiente. Aos professores readaptados, na realidade do município de João Pessoa-PB, é exigido que façam um projeto para trabalhar com o aluno. Por melhor que seja o empenho, o trabalho com o projeto vai demandar desse professor saberes e competências que talvez ele não domine. Nesse sentido, trabalhar a leitura literária na escola torna-se um desafio, uma vez que as condições básicas para isso é que a escola ofereça um professor com formação adequada para mediar essa leitura e uma biblioteca com um bom acervo e o funcionamento efetivo.

Concluído o percurso desse trabalho, podemos afirmar que se renova a nossa prática docente, assim como a maneira de ver a literatura e a sua importância ampliam-se, de modo que o sentido de ser professora adquire novos contornos. Embora se tenha uma longa caminhada na docência, sempre é tempo de aprender, de se renovar, de dar sentido à vida, e nada melhor que a literatura para nos fazer adentrar no nosso mundo e no mundo dos outros sem deixar de sermos

nós mesmos, ao mesmo tempo em que ficam as contínuas reflexões acerca das condições de aprimoramento das experiências literárias e críticas, tanto do professor quanto do aluno. Ou seja, assim como nossos alunos, nós, professores, temos muito o que aprender para conseguirmos chegar a níveis mais profundos de crítica sobre o que lemos, sobre o que ensinamos e sobre o que aprendemos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- AGUIAR E SIVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. 8ª ed. Coimbra, Edições Almedina, 2007.
- ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier da Anunciação de. *O ensino de leitura literária nas vozes de professores de Português recém-formados*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2016.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. *Poesia na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2018.
- ANTUNES, Benedito. Principais tendências do ensino de literatura no Brasil: abordagem preliminar. *Anais do XV Congresso Internacional ABRALIC*. UERJ, Rio de Janeiro, 2017.
- ARAGÃO, Cleudene Oliveira. Literatura e formação inicial e continuada do professor leitor literário: um entre-lugar ou um não-lugar? *XII Jogo do livro e II Seminário Internacional Latino-americano*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os Pensadores).
- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Fernando et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, Deusa Castro Barros. *Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais, 2014.
- BATHES, Roland. *O prazer do texto*. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BENVENUTI, Juçara. *Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011.
- BOBERG, Hiudéa Tempesta Rodrigues. STOPA, Rafaela. *Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação*. Curitiba-PR: Editora CRV, 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais*. Educação Básica. CNE. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal /Secretaria Especial de Editoração e Publicações/ Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília, 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DCEI, 2013.

BRASIL. *Lei 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Secção I. Edição Extra – 26/06/2014, p. 1. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Traduzido do inglês pelo Centro de Informações das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) Disponível em: <file:///undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. *[Constituição (1988)]*. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. 2017. Altera as leis 9394, d de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais de Educação, Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5. 52, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 26, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União. Brasília 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. 2018.

BRASIL. *Relatório Brasil no PISA 2018*. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Inep/MEC. Brasília-DF, 2019.

BRASIL. *Resolução/CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Republicada por ter saído com incorreção no DOU de 10-2-2020, Seção 1, páginas 87-90. Incorpora as correções aprovadas na Sessão Extraordinária do Conselho Pleno, realizada no dia 11-3-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2020*: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD Literário - 2020 – Ensino Fundamental anos finais*. Secretaria de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2020. Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia digital – PNLD 2020 Literário*. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_literario_Apresentacao.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. *Síntese das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. CNE/CEB, s/d.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4ª edição, reorganizada pelo autor. Duas Cidades/Ouro sobre Azul, São Paulo/Rio de Janeiro, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de. *et al.* (Orgs.). *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

CARDOSO, Rosimeiri Darc. *Livrarias e escolas: espaços de mediação*. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. Martha, Alice Áurea Penteado (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, ANEP, 2006.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. *A leitura literária em espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012.

CAVALCANTE, Rita de Cássia. *Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em Letras de uma instituição pública de ensino superior do Sul do Brasil*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

CEIA, Carlos. Profissão: professor de literatura. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 195-214, jan./jul. 2012 (ISSN 2179-3948 – online).

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Portugal: DIFEL, 2002.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHIAPPINI, Lúgia. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

COELHO, Eliane Siqueira Costa. *A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta definida por ações*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo – RJ, 2019.

COIMBRA, Ludmila. *O letramento literário no livro didático de espanhol: tem pedra no caminho?* Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, 2018.

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

COMPANGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1 ed. 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flavia Brocchetto (Orgs.) *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013).

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. “O texto que me instituiu”: um outro perfil de leitor. Todas as Letras – *Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2021. DOI 10.5935/1980-6914/eLETOL2113426.

COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. In: PINTO *et al.* (Orgs.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

COSSON, Rildo. LUCENA, Josete Marinho de (Orgs.). *Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico*. João Pessoa-PB, Editora UFPB, 2022 (E-book).

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DAIBELLO, Claudia de Oliveira. *Leitura de literatura como experiência pessoal na escola: possibilidades de práticas em sala de leitura*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2020.

DALLA-BONA, Elisa Maria. *Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*. Tese(doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória-ES, 2010.

DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. *Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)? DLCV*, João Pessoa, v. 8, n2, jul/dez, 2011.

DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia [et al.]. *Literatura e educação: história, formação e experiências*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DALVI, Maria Amélia [et al.]. *Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018.

DANTAS, Fabio de Sousa. *Leitura da poesia de Augusto dos Anjos: da imanência estética ao(s) diálogo(s) transcendente(s)*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

DELORS, Jacques *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. 1998. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução de José Carlos Eufrázio. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

DEZOTTI, Magda. *Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ao 6º ano do ensino fundamental*. Universidade Federal de Pernambuco. CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

DOMINGUES, Chirley. *Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no Ensino Médio, é possível?* Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

ENES FILHO, Djalma. *Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula*. Curitiba-PR: Appris, 2018.

FONTES, Nathalia Soares. *A literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá – MS: 2019.

FORMIGA, Girlene Marques. *Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 28 ago. 2022.

FRANCELINO, Pedro Farias; SEGABINAZI, Daniela Maria (Orgs.). *Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências*. João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2015.

GERHARDT, Ana Flávia. AMORIM, Marcel Alvaro de. *A BNCC e o ensino de literatura*. Campinas-SP: Pontes, 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GINZBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. Anpoll, 1(33). 2012. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i33.637>

GRIJÓ, Adriana Antolini. *Quem conta um conto aumenta um ponto?* Reflexões sobre a adaptação de clássicos da literatura para crianças e jovens leitores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017.

GOUVEIA, Arturo. A consagração da impertinência: Machado de Assis, Borges, Guimarães Rosa e a teoria do conto. In: GOUVEIA, Arturo e SEVERO, Sulenita (Orgs.). *Machado de Assis desce aos infernos*. 2 ed. Coleção Ambiente 4. João Pessoa: Ideia, 2011.

GULLAR, Ferreira. *Melhores poemas*. Seleção Alfredo Bosi. São Paulo: Global, 2012.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: JAUSS, Hans Robert et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2 ed. Revista e ampliada. Seleção e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. *Rev. de Letras*, nº 38 – Vol. (1) – Jan./jun. – 2019.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa: uma construção coletiva – Ensino fundamental (5ª a 8ª série)*. João Pessoa-PB, 2004.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). *Proposta de reestruturação curricular emergencial de língua portuguesa*. João Pessoa, 2020.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). *Matriz de referência curricular*. João Pessoa, 2021.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). *Plano de Continuum Curricular: disposições curriculares, pedagógicas e avaliativas*. João Pessoa-PB, 2021.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). *Diretrizes para o início do ano letivo 2021*. João Pessoa-PB, 2021.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). *Diretrizes curriculares e pedagógicas para os anos finais do ensino fundamental em tempos de ensino não presencial: olhar, acolher, fortalecer e consolidar*. João Pessoa-PB, 2021.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). *Orientações para o trabalho pedagógico no retorno presencial, nos anos finais (6º ao 9º Ano) do Ensino Fundamental*. João Pessoa-PB, 2021.

JOUVE, Vicent et al. Entrevista com Vincent Jouve, autor de *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. LEITURA EM REVISTA Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio n.1, out., 2010.

JOUVE, Vicent. Leitura e literatura: entrevista com Vincent Jouve. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS. Feira de Santana*, v. 20. n.2, p. 307-311, outubro – dezembro de 2019.

KLEIMAN, Angela Bustos (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Vilaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. *A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil*. Tese (doutorado). Campinas – SP, 2018.

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil na escola: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa. Zilberman, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

LEAHY-DIOS, Cyana. *A educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Ligia Chiapini Moraes. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEITE, Kátia Maria Barreto da Silva. *Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

LEURQUIN, Eulália. COUTINHO Fernanda (Orgs.). *Literatura e ensino*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2018.

LIMA, J. R. Aldo. *Letramento poético no ensino fundamental*. Recife: Ed. FASA, 2011.

LIMA, Bonfim Queiroz. *Leituras que se entrelaçam: um estudo sobre as relações entre o leitor ficcional, o leitor real e o letramento literário no ensino médio*. Universidade Federal de Tocantins, Araguaína, TO, 2019.

MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. *Percursos da literatura: ensinar contando histórias*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2014.

MÜGGE, Ernani. *Ensino Médio e Educação Literária: propostas de formação do leitor*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras – Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, BR-RS, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades no século XXI. *Educar em Revista*. Número 52. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.

NASCIMENTO, Gilles Villeneuve Souza. *Letramento literário e cordel: o ensino de literatura por um novo olhar*. Curitiba-PR: Appris, 2019.

NAVAS, Diana. CARDOSO, Elizabeth. BASTAZIN, Vera. (Orgs.). *Literatura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC, CAPES, 2018.

OLIVEIRA, André Luis. O professor e a Literatura. *Papéis*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens- UFMS. Campo Grande | MS Vol. 21 | Nº 42 | 2017.

OLIVEIRA, Antonia Sergiana Tavares de. *Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza-CE, 2020.

OLIVEIRA, Gabriela Rodela de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

- OLIVEIRA, Virgínia de Sousa Avila. *Um estudo de caso do letramento literário em famílias de camadas populares*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.
- OURIQUE, João Luís Pereira (Orgs.). *Literatura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação*. Santa Maria-RS: Unijuí, 2015.
- PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. *Referenciais curriculares para o ensino médio da Paraíba: linguagens, códigos e suas tecnologias*. João Pessoa – PB, 2006.
- PASSOS RAMALHETE, Mariana. *A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI: o tropeço, a trapaça e o deleite*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação, 2019.
- PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 17, núm. 1, 2004, p. 47-62. Universidade do Minho.
- PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aracy *et al.* *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE: Autêntica, 2005.
- PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina. RÖSING, Tania M. K. *Escola e literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- PAULINO, Graça. *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUF Pel, 2010.
- PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017.
- PEREIRA, Maria Elisa Matos. CAVALCANTE, Moema. CABRAL, Sara Regina Scotta. *Metodologia de ensino da literatura*. Curitiba-PR: Intersaberes, 2013.
- PINHEIRO, Hélder. Nóbrega, Marta (Orgs.). *Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos*. Campina Grande: EDUFCG, 2014.
- PINTO, Francisco Neto Pereira. MELO, Márcio Araújo de. *Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura*. Campina Grande: EDUFCG, 2016.
- PONCE, Branca Jurema. A educação em valores no currículo escolar. *Revista e-curriculum*, São Paulo v.5 n.1 Dez. 2009.
- REIS, Geovana. *A gestão do currículo escolar na rede municipal de ensino de Goiânia: entre “obrigações” curriculares e práticas “autônomas”*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCHA, Michelle Patrícia Paulista da. *Para chamar de nossa: literatura e ensino a partir da epistolografia de Veríssimo de Melo*. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

ROSA, Cristina Maria. Letramento Literário. *Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, p. 188-195, set. 2011.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Tradução Alexandre Salvaterra. Revista técnica Miguel Gonzales Arroyo, Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIAGO, Silviano. *Meditação sobre o ofício de criar*. Aletria, v. 18, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação*. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre -RS: Penso, 2013.

SANTOS, Carmem Sevilla Gonçalves dos. *Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface*. Recife: Bagaço, 2009. (Coleção Teses).

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA Renata Junqueira de. *Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Oton Magno Santana dos. *A literatura e a escola: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio de escolas públicas de Salvador (BA)*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2017.

SAVIANI, Demerval. *Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular*. Revista de Educação. Ano 3. n. 4, 2016.

SEGABINAZI, Daniela Maria. *Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI*. Tese de doutorado. João Pessoa, 2011.

SEGABINAZI, Daniela Maria. Leituras nas aulas de língua portuguesa? Onde está o texto literário no ensino fundamental e médio? In: FRANCELINO, Pedro Farias. SEGABINAZI, Daniela Maria (Orgs.). *Língua, literatura e ensino: concepções, diálogos e convergências*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SENNA, Miguel Angelo Braga. *A poesia nos livros didáticos: contribuição para um processo educativo emancipatório*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação, 2014.

SILVA, Débora Cristina Santos e; CAMARGO, Goiandira Ortiz de; GUIMARÃES, Maria Severina Batista (Orgs). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cânone editorial, 2012.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. *A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil*. Tese (doutorado). Campinas – SP, 2018.

SILVA, Renato Caixeta da. Pesquisas sobre livros didáticos de línguas: reflexões. *Anais do SILEL*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, Silvio Pereira da. *Literatura e ensino: o estudo da literatura contemporânea no livro didático de nível médio no Brasil e na Argentina*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, 2015.

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

SIQUEIRA, Ebe Maria de Lima. *Literatura sem fronteira: por uma educação literária*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras, 2013.

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

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA et al (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Daniel Aldo. *Educação literária e o estranho*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Goiânia-GO, 2013.

SOUSA, Henrique Eduardo de. *Letramento literário na escola: o poema na aula de língua portuguesa no ensino médio*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Letras, 2013.

SOUZA, Héber Ferreira de. *Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos*. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de. FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2011.

STEPHANE, Adriana Demite. *Atividades de Leitura literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica*. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2014.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. *Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC 2017.

TAVELA, Maria Cristina Weitzel. *Análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora*. Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, 2013.

TAUFER, Adauto Locatelli *et. al.* *Escrita criativa I: diferentes perspectivas teórico-metodológicas*. Jundiaí-SP: Paco, 2019.

UCHIGASAKI PINHEIRO, Kimiko. *Educação literária: leitura cênica do Travesseiro dos sonhos uma peça das peças do Nô moderno, de Yukio Mishima*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 2020.

VAZ, Artur Emilio Alarcon. MARTINS, Cláudia Mentz. PIVA, Mairim Linck (Orgs.). *Práticas de ensino de literatura: do cânone ao contemporâneo*. São Paulo: Horizonte, 2018.

VEIGA, L. A.; FONSECA, L. R. O júri simulado como proposta didático-pedagógica para a formação inicial do professor de geografia na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Geousp – Espaço e Tempo* (Online), v. 22, n. 1, p. 153-171, mês. 2018.

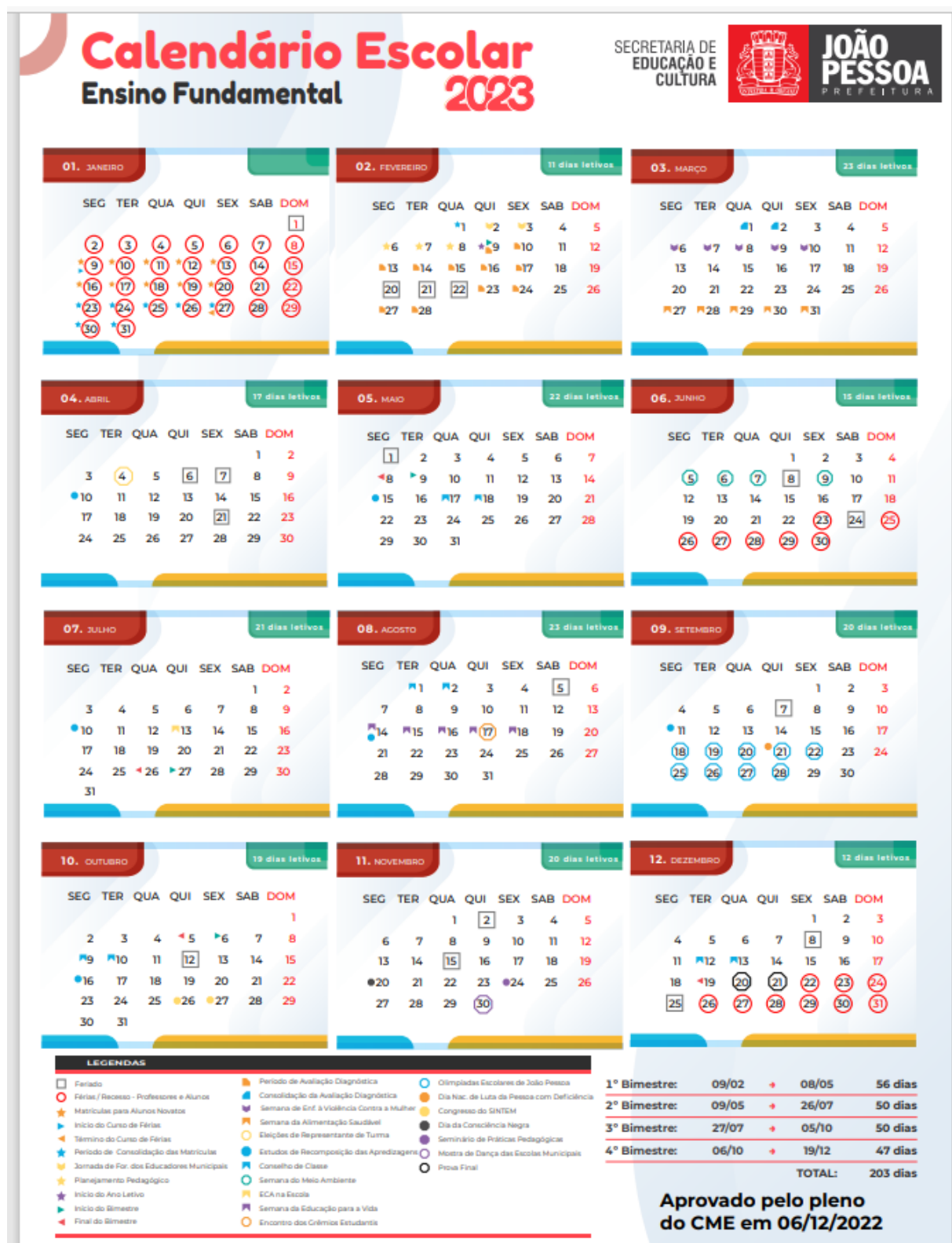
VERÍSSIMO, Luís Fernando. *O gigolô das palavras*. Editora L PM 1996.

YOUNG, Michael. Currículo: o que é e por que é importante. Tradução Leda Beck. In: *Cadernos de pesquisa*. V. 44 n. 151 jan. /mar. 2014.

ZAMBONI, Fausto José da Fonseca. *Literatura, ensino e educação liberal*. Universidade Estadual Paulista-UNESP, Assis, 2011.

ANEXOS

Anexo 1 – Calendário Escolar 2023 – Ensino fundamental



Anexo 2 – Questionário para coleta de dados para proposta de reestruturação curricular emergencial 2020 por ocasião da pandemia da Covid-19

Seção 1 de 9

Coleta de dados para elaboração de Proposta de Reestruturação Curricular Emergencial (PRCE) - Disciplina: Língua Portuguesa - Prazo para devolução do questionário respondido: 25 de junho

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – [SEDEC](#)
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR

Olá, caros colegas!

O objetivo desse questionário é coletarmos o maior número de informações possíveis sobre as condições de trabalho, nesses tempos de isolamento social e de ensino remoto, bem como as preferências de vocês quanto à seleção e à organização dos conteúdos que devem ser trabalhados no 2º bimestre, na rede pública municipal de ensino de João Pessoa, no nosso caso, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa.

Nosso principal intuito é sugerirmos uma Proposta de Reestruturação Curricular Emergencial que atenda não apenas às necessidades da maioria dos professores, mas, sobretudo, às necessidades de nossos alunos, cientes de que é impossível atendermos às expectativas individuais.

Para elaboração da proposta, selecionaremos as opções mais votadas, atentando para quatro pontos propostos pela [BNCC](#): campos de atuação, gêneros textuais, conhecimentos linguísticos e temas contemporâneos transversais, pois sabemos que os eixos indicados pela [BNCC](#): leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica, já fazem parte do cotidiano das aulas da referida disciplina.

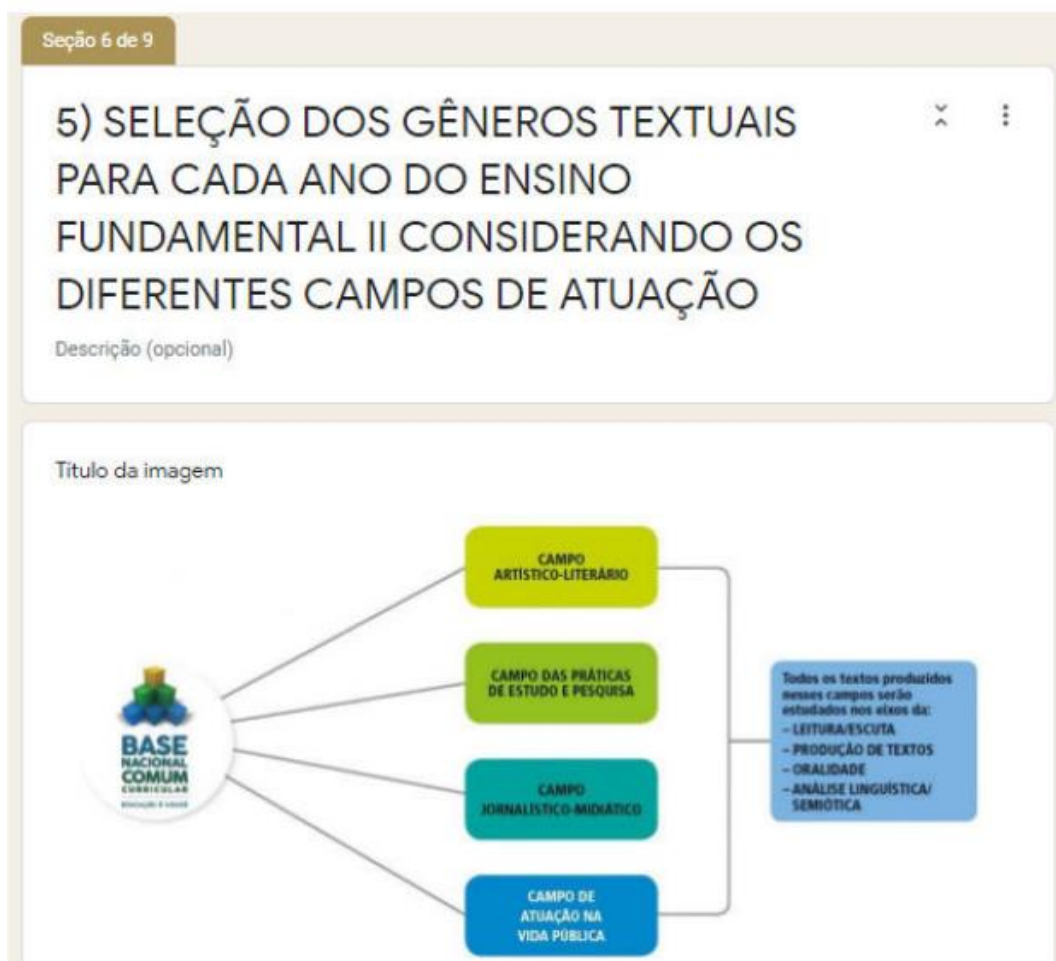
A coleta de dados será feita do dia 22 a 25 de junho de 2020.

Desde já, agradecemos a valiosa colaboração de todos.

Atenciosamente.

Comissão de Reestruturação Curricular de Língua Portuguesa.

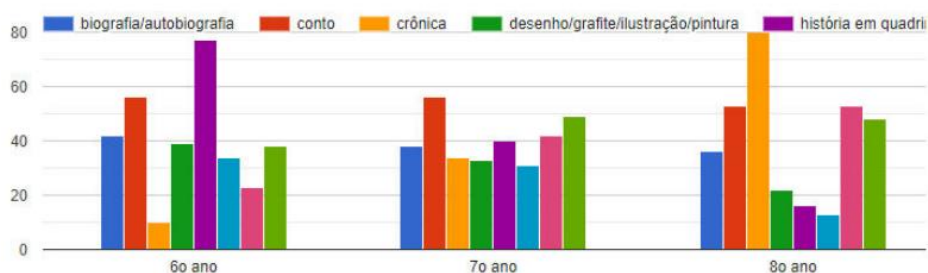
Anexo 3 – Pergunta referente à seleção dos gêneros literários trabalhados no campo artístico-literário



Anexo 5 – Quadros contendo gráficos com os resultados das respostas dos professores com relação aos gêneros do campo artístico-literário

5) SELEÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA CADA ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II CONSIDERANDO OS DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO

5.1) Considerando o campo ARTÍSTICO-LITERÁRIO, selecione dois (02) gêneros textuais ou conjuntos de gêneros que, em sua opinião, devem ser trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental II no 2o bimestre do ano letivo de 2020, na rede pública municipal de João Pessoa? (IMPORTANTE: Se necessário, arraste a seta que se encontra abaixo da questão para sua direita para visualizar todas as opções.)



5) SELEÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA CADA ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II CONSIDERANDO OS DIFERENTES CAMPOS DE ATUAÇÃO

5.1) Considerando o campo ARTÍSTICO-LITERÁRIO, selecione dois (02) gêneros textuais ou conjuntos de gêneros que, em sua opinião, devem ser trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental II no 2o bimestre do ano letivo de 2020, na rede pública municipal de João Pessoa? (IMPORTANTE: Se necessário, arraste a seta que se encontra abaixo da questão para sua direita para visualizar todas as opções.)

