



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LITERÁRIOS**

JOSIANE DE ALMEIDA SILVA

**LITERATURA E ENSINO: ALTERIDADES E INTERSECCIONALIDADES NA
FORMAÇÃO DO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS**

**PORTO NACIONAL/TO
2022**

JOSIANE DE ALMEIDA SILVA

**LITERATURA E ENSINO: ALTERIDADES E INTERSECCIONALIDADES NA
FORMAÇÃO DO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Rubra Pereira de Araújo

Porto Nacional/TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586l Silva, Josiane de Almeida .
LITERATURA E ENSINO: ALTERIDADES E
INTERSECCIONALIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE TEXTOS
LITERÁRIOS. / Josiane de Almeida Silva. – Porto Nacional, TO, 2022.
107 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Letras, 2022.

Orientadora : Profa. Dra. Rubra Pereira de Araújo

1. Alteridade. 2. Formação do leitor literário. 3.
Interseccionalidades. 4. Literatura. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSIANE DE ALMEIDA SILVA

LITERATURA E ENSINO: ALTERIDADES E INTERSECCIONALIDADES NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS

Dissertação apresentada a Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Porto Nacional, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Foi avaliada para obtenção do título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: ____/____/2022.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rubra Pereira de Araújo - Orientadora, UFT – PPGL

Profa. Dra. Adriana Demite Stephani - Examinadora, UFT – PPGL

Prof. Dr. Flávio Pereira Camargo – Examinador, UFG – PPGLL

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, 2002, p. 180).

DEDICATÓRIA

A Deus, o escritor da minha história, que escreveu mais um capítulo chamado Mestrado.

A minha Estrela Dalva (in memorian), minha mãe, que sonhou esse sonho junto comigo, mas não pode vê-lo se concretizar, presencialmente. Conseguimos!

Ao meu pai Josias Coelho (in memorian), por me conduzir no caminho da Literatura, juntos construímos a mais linda memória literária.

As minhas irmãs, Josidalva e Josilene, minhas apoiadoras e incentivadoras, meu suporte tanto nos melhores momentos quanto nas horas difíceis!

Ao meu esposo Doriel, companheiro da vida e de estrada, por me apoiar durante a trajetória do mestrado.

Aos meus filhos, Denner, Vitor e Jade! Que nas suas lembranças, eu esteja sempre contando uma história para vocês!

Aos professores do PPGL, especialmente, professora Marisa Neres, Adriana Demite e ao professor Flávio Camargo pelas importantes contribuições na leitura e sugestões de aprimoramento da versão final desse texto!

A minha amiga Elisangela, que aprendi a amar mais ainda durante nossas viagens.

A Lucimar, um anjo no meu caminhar.

À direção, professores e funcionários da Escola Estadual de Ensino Médio Engenheiro Palma Muniz e aos funcionários e orientadores educacionais do polo UNINTER de Redenção – PA, onde encontro os verdadeiros mestres que inspiram o meu labor, pela compreensão das minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

À professora Rubra, que despertou as minhas memórias literárias, nas nossas primeiras interações, no curso de um componente curricular, no regime especial da Pós-Graduação.

RESUMO

Esta pesquisa visa contribuir na reflexão da necessidade de sensibilizar docentes que aspiram a formação de estudantes leitores/as com vistas ao entretenimento, à fruição estética, à sensibilidade humana e à construção de autonomia e dignidade no exercício da cidadania. Consideramos que a Literatura, em seu objetivo ideal pode propiciar compreensão sobre o papel efetivo da alteridade na interação de pessoas, a formação de leitores(as), a diversidade cultural, de gênero, língua, raça, ou seja, as interseccionalidades inerentes ao ser humano, tais como aspectos relativos à Literatura e ao ensino. Especificamente, concebemos a proposta de implementação legal da educação literária e do letramento literário. Nesse sentido, o aporte teórico do estudo destaca a concepção dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2009 [1929]); as transformações das práticas relacionadas à leitura e à Literatura na sociedade brasileira (ARANA; KLEBIS, 2015); o poder humanizador e sensível da Literatura (CANDIDO, 1972), o letramento literário (COSSON, 2006), além de PerroneMoisés (2006), Zilberman (1989), Cosson (2006), Silva (2004) dentre outros autores e enfoques relativos ao tema. Metodologicamente, apresentamos uma pesquisa bibliográficodocumental, destacando documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, década de 1990), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018), no que tange à educação literária na educação básica, visando levantar informações suficientes sobre a prática docente, em conformidade com o que está proposto, sobretudo, nas diretrizes curriculares nacionais de ensino, a fim de garantir efetividade na leitura do texto literário e na formação de leitores sensíveis, críticos e reflexivos. Das análises documentais em contraponto com pesquisas bibliográficas, destacamos o progressivo apagamento da Literatura e a pretensa invisibilidade de determinados aspectos que levam à continuidade ou intensificação de problemas nessa área (MENDES, 2020), enquanto componente curricular importante para uma educação que tenha como foco essencial a formação de leitores de textos estéticos, em suas diferentes formas de manifestação literária. Negar a Literatura é afastar os/as estudantes da leitura de diferentes gêneros literários que demonstram a diversidade humana em sua pluralidade cultural, histórica, política e social, uma vez que os textos literários representam um conjunto dos saberes (IPIRANGA, 2019) experienciados pelo homem ao longo de toda a sua história, que, em razão disso, são ressignificados pela linguagem.

Palavras-chave: Alteridade. Formação do leitor literário. Interseccionalidades. Literatura. Ensino.

ABSTRACT

In this research, we discuss the importance of the teacher's mediating role in the teaching and learning of literature, in the sense of contributing to the formation of student readers with a view to entertainment, aesthetic enjoyment, human sensitivity and the construction of autonomy and dignity in the exercise of citizenship. We consider that literature, in its main objective, should provide an understanding of the effective role of alterity in the interaction of people, the formation of readers, cultural diversity, gender, language, race, that is, the intersectionalities inherent to the human being, such as aspects related to literature and to teaching. Specifically, we conceived the proposal for the legal implementation of literary education and literary literacy. In this sense, the theoretical contribution of the study highlights the dialogical conception of language (BAKHTIN, 2009 [1929]); the transformations related to reading and literature in Brazilian society (ARANA; KLEBIS, 2015); the humanizing and sensitive power of literature (CANDIDO, 1972), literary literacy (COSSON, 2006), in addition to Perrone-Moisés (2006), Zilberman (1989), Cosson (2006), Silva (2004) among other authors and approaches related to the theme. Methodologically, we present a bibliographic-documentary, highlighting official documents such as the National Curricular Parameters (PCN), the Curriculum Guidelines for High School (OCNEM) and the National Curricular Common Base (BNCC), for the work of literary education in basic education, aiming to gather sufficient information about teaching practice, in accordance with what is proposed, above all, in the national curriculum guidelines of teaching, in order to guarantee effectiveness in the reading of the literary text and in the formation of sensitive, critical and reflective readers. From the conclusions, we highlight the progressive erasure of Literature and the alleged invisibility of certain aspects that lead to the continuity or intensification of problems in this area (MENDES, 2020), as an important curricular component for an education that has as its essential focus the formation of readers of aesthetic texts, in their different forms of literary manifestation. Denying Literature is to distance students from reading different literary genres that demonstrate human diversity in its cultural, historical, political, and social plurality, since literary texts represent a set of knowledge (IPIRANGA, 2019) experienced by man throughout its history, and (re)signified by language.

Keywords: Alterity. Reader training. Intersectionality. Literature. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DIEESE EF	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PNAD	Programa Nacional de Amostra Domiciliar
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
2.1 Tipo de Pesquisa	27
2.2 Pesquisa Documental	29
2.3 Pesquisa Bibliográfica	32
2.4 Contexto da Pesquisa	34
2.4.1 Reforma do Ensino Médio	36
2.4.2 Ensino de Literatura na Pandemia	38
3 A LITERATURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO	46
3.1 Refletindo sobre Teorias do Currículo e o Ensino de Literatura	53
3.2 O Lugar da Literatura nos Documentos Oficiais	66
3.3 O Currículo da Educação Básica e a Formação de Leitores Literários	70
4 O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DAS INTERSECCIONALIDADES	81
4.1 Diversidades de Gênero, Raça, Sexo e suas Interseccionalidades	81
4.2 Ensino de Literatura e Interseccionalidades	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A - MEMÓRIAS DE LEITURA	103

1 INTRODUÇÃO

A Literatura¹, sem dúvida alguma, possui grande relevância na vida do homem. Uma vez que se tem consciência de sua importância estética para o ser humano, deixar de abordá-la na sala de aula é não permitir que os estudantes descubram sua própria subjetividade, além de condená-los a serem sujeitos sem voz, passivos e meros repetidores. Uma prova disso é que algumas escolas ainda insistem num trabalho de leitura baseado no consumo rápido de textos, descartando a possibilidade de troca de experiências, discussões sobre os textos e a valorização das interpretações dos/das estudantes (ARANA; KLEBIS, 2015).

Na visão de Arana; Klebis (2015, p. 2), “a leitura e a Literatura sofrem um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrendo”. Isso é percebido em alguns tipos de atividades e exercícios sistematizados que não levam à formação do senso crítico/reflexivo do sujeito, tampouco à abstração do conhecimento. Como outras manifestações artísticas, a Literatura contribui para que as pessoas sejam menos robotizadas², isto é, compreendam que a vida é complexa e que isso não pode ser banalizado.

Para isso, é preciso perceber que a Literatura se permite colocar-se no lugar do outro, mudando a opinião do narrador ou personagem, além de permitir uma pluralidade de experiências que podem levar a um processo de humanização. Entretanto, entendemos que a Literatura não foi feita para humanizar, mas isso pode ocorrer porque os sujeitos necessitam de ficção e fantasia como parte do desejo de todo ser humano. Assim, ao preencher essa inerente necessidade (CANDIDO, 1972), entramos em contato com o outro, humanizando uns aos outros, de certo modo.

Diante disso, urge a necessidade de um enfrentamento à imposição de professores (as) sobre leituras não planejadas de acordo com a realidade do contexto dos sujeitos aprendentes, quer dizer, a faixa etária dos estudantes, suas salas de aula, o entorno da escola. Para tanto, questionamos a postura de professores que aprisionam a Literatura por meio de atividades descontextualizadas da vida, dos

¹ Embora o uso da letra maiúscula nesse caso seja opcional, optamos pela inicial maiúscula por tratar-se de uma discussão relacionada a uma disciplina/componente curricular.

² A palavra ‘robotizadas’ neste trabalho tem sentido figurado como ‘automatizado’ ou ‘mecânico’, relacionado às tecnologias que utilizam inteligência artificial.

valores, das respostas às necessidades presentes, pois seria entender se isso é um propósito, e, perguntamo-nos, também, se o professor que não trabalha a Literatura como deveria, o faz assim porque não quer ou porque não sabe.

Ademais, problematizamos, também, a obrigação do uso de material didático descontextualizado da realidade que se apresenta a diferentes contextos, levando à construção do mito de que ler textos literários é algo difícil e inacessível aos estudantes e, com isso, impedindo que esses sujeitos expressem seus modos de ver e entender suas realidades, bem como descobrir meios de intervenção em seus contextos sociais.

Essa foi uma das motivações para o presente estudo que tem como foco, e objeto de discussão e análise, a escolarização da literatura associada ao papel da escola e de professores/as no que concerne ao desenvolvimento do gosto e do hábito pela leitura, destacando, especificamente, a importância da leitura e compreensão de textos literários ao longo de toda a formação básica.

Para tanto, o ponto principal dessa discussão diz respeito à investigação realizada por meio de publicações que dão suporte à temática desta discussão e reflexão, na qual procuramos entender como que toda construção de legislações que regem a educação têm conduzido o trabalho de docentes da área de língua e linguagens com o texto literário na sala de aula, no sentido de formar leitores/as que percebam na obra literária, tanto o entretenimento quanto a fruição estética, além da possibilidade de perceberem as diferentes realidades presentes nos gêneros literários.

Segundo Antonio Candido (1972), a Literatura pode formar, não no sentido pedagógico da palavra, mas como um dos meios através dos quais os/as jovens estudantes entram em contato com realidades que “se tenciona escamotear-lhe”(CANDIDO, 1972, p. 805). Para ele, a Literatura é atividade essencial à formação do sujeito, pois dela são modeladas as percepções e impressões observadas a partir do meio em que os indivíduos estão inseridos.

Todavia, para formar leitores, é preciso que os professores/as sejam sujeitos ativos e comprometidos com a prática da leitura. Para isso, compreendemos o ensino e aprendizagem de leitura baseado na produção de sentidos, e a leitura literária, por adição, é concebida por sua consideração à diversidade humana e à alteridade, posto

que a Literatura possui função social e cultural importantes em conformidade com o contexto em que é criada.

Entretanto, alguns fatores vão na contramão dessa importância. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica, de 2019, cerca de 45,7% das escolas públicas de ensino básico possuem bibliotecas ou salas de leitura. Ainda com base na pesquisa, realizada pelo Todos Pela Educação, somente 14,1% dos estudantes que pertencem a um nível socioeconômico muito baixo possuem nível suficiente de leitura.

Quanto a recursos de infraestrutura disponíveis nas escolas, a pesquisa descobriu que no Ensino Fundamental 48% têm bibliotecas e/ou salas de leitura, isto é, bibliotecas equivalem a 27,3% e salas de leitura, 14,5%. Já no Ensino Médio, esse número muda para 85,7%, ou seja, bibliotecas são 53,8%, salas de leitura são 20,6% e salas de leitura e bibliotecas, 11,3%. Nas escolas de ensino integral, no que lhe concerne, 53,1% dispõem de bibliotecas e/ou salas de leitura.

Além de mostrar as dificuldades do poder público em cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), os números revelam certa fragilidade no que tange ao cumprimento das determinações da Lei nº 12.244/2010, quando foi estabelecido que até 2020 todas as escolas do ensino básico deveriam ter bibliotecas com bibliotecários. Consoante a referida lei, seria obrigatório um acervo de livros de, no mínimo, um título para cada estudante matriculado.

Ademais, em relação à formação de leitores, exigência que se apresenta cada vez mais com intensidade no mundo atual, surge outro problema voltado à formação inicial ou continuada dos professores, cuja pesquisa demonstra que desde 2012 não há aumento significativo no número de docentes com formação adequada para as disciplinas que lecionam. Isso significa que há docentes ministrando aulas sem que tenham formação específica em determinadas áreas de conhecimento. As taxas obtidas pela investigação são preocupantes como demonstrado a seguir:

Em 2018, 48,7% dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) tinham formação adequada, um crescimento de 5,1 pontos percentuais, em comparação a 2012. Já no Ensino Médio, essa taxa era de 56,3%, revelando um aumento de 5,4 pontos percentuais nos últimos seis anos. (<https://biblioo.info/apenas-45-das-escolas-publicas-tembiblioteca-ousala-de-leitura-diz-pesquisa/acesso em 26/03/23h17>).

Estamos, portanto, diante de problemas que precisam ser solucionados. Isso em razão das intensas transformações na área da educação, da cultura e especialmente no âmbito das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Segundo Bunzen e Mendonça (2006), discutir o papel da escola na educação literária atualmente inclui considerar o surgimento da *internet* e como ela pode interferir efetivamente.

Nesse sentido, disponibilizar equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a prática pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias à universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet, é umas das estratégias do Plano Nacional da Educação (PNE) para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades.

Julgamos conveniente uma explicação para a mudança de percepção nos documentos oficiais: ensino de literatura para educação literária, ou seja, a escolarização da literatura, o lugar da literatura no currículo escolar (BNCC), a reforma do Ensino Médio. Ipiranga (2019, p. 111) afirma que:

A expressão Educação Literária substituiu nos documentos oficiais o nome 'literatura' ou ensino de literatura por compreender que a leitura literária se constrói num processo complexo de formação, que não pode ser necessariamente ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos.

Para tanto, a escola pode auxiliar na formação do educando com habilidades no campo da linguagem, a partir do contato com textos literários de autores diversos. Um contato que deve ser dinâmico e contextualizado com o ensino de português.

O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um —tecido organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sócio-histórico. Concilia-se nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico (BARROS, 2003, p. 1).

Nos estudos de Ipiranga (2019), os textos literários representam um conjunto dos saberes experienciados pelo homem ao longo de toda a sua história, e ressignificados pela linguagem. E são nesses textos que aparecem os diferentes tipos de comportamentos, perfis, estilos de vida, revelando os modos de vida dos sujeitos,

oferecendo-nos oportunidade para refletir sobre a realidade que se apresenta e as condições às quais pretendemos colocar nosso futuro.

Convém mencionar a visão de Colomer (2007) sobre a incursão das novas gerações no campo do debate permanente sobre cultura por meio de um trabalho que desperte o interesse do/a estudante pela leitura de obras literárias. E a escola como espaço privilegiado da leitura é a responsável por transmitir, na visão de Colomer (2007, p. 23), “um corpus literário limitado, ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme, essencialmente literária”.

Dessa forma, a formação de leitores/as do texto literário implica levar ao/à estudante, o universo dos textos literários, tendo em conta a escolha adequada dos autores/as e títulos a serem levados à sala de aula. Enfatizando, “o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo” (SILVA, 2003, p. 515).

Antes de tentar delinear ou propor concepções relacionadas à educação literária na formação básica, é preciso fazer ao menos algumas considerações acerca da relação Literatura e escola, haja vista que “ao mudar de instância de atuação, a Literatura ganha objetivos [significativos]” (IPIRANGA, 2019, p. 107). Referimo-nos a objetivos relacionados ao processo de escolarização do texto literário, sobretudo, formar leitores despertos e competentes; agilizar a compreensão de outros conteúdos por meio da natureza intertextual da Literatura, e ampliar a formação dos estudantes, o que significa pensar em vida pessoal, social, profissional.

Acrescentamos também que a Literatura quando retirada de seu contexto de produção, sendo abstraída pelos/as estudantes, somente, ela suscita três equívocos: O primeiro é o de que Literatura é desinteressante, difícil ou inacessível, o que passa a ser imprescindível aproximá-la da educação básica. O segundo é a crença de que os/as estudantes são incapazes de acessar os mesmos produtos culturais que circulam nas esferas privilegiadas socioeconomicamente, a menos que isso seja facilitado, e o terceiro refere-se à literatura como conteúdo a ser ensinado mesmo que sacrificando a estética literária.

Logo, entendemos que as práticas homogeneizadas da Literatura no âmbito escolar devem ser rejeitadas e, para isso, a necessidade de intersecção entre teoria literária e Literatura na sala de aula. Ademais, desde a segunda metade do século XX, o ensino tem vivenciado várias e grandes modificações motivadas por mudanças nas

estruturas políticas e sociais, além do impacto das emergentes tecnologias de informação e comunicação que têm dado vários direcionamentos ao trabalho da escola, tal como às suas práticas.

A literatura, cristalizada em séculos de ensino pela chamada tradição literária, enfrentou, em sua conformação escolar e acadêmica, difíceis processos de reconsideração que avaliaram o real impacto do seu ensino e propuseram continuamente mudanças nos modelos de aprendizagem e no corpo dos conteúdos (IPIRANGA, 2019, p. 107).

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já serviram de base reflexiva, além de sugestões metodológicas a serem desenvolvidas na escola. Nesse processo, o importante é a integração da metodologia a ser desenvolvida pela escola, por meio da interação professor/a e estudante, numa dinâmica de vozes sociais, de textos, de valores discursivos. Logo, um processo dinâmico, infindo e inesgotável, que ratifica a importância do dialogismo (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Assim, tendo em vista a formação de leitores/as, ou até mesmo escritores/as de textos literários, há que optar por projetos pedagógicos que partam da introdução do educando no universo dos textos literários, de modo a contribuir com a formação desse/a sujeito-aprendente nessa vertente da formação para a leitura e a escrita com autonomia, criatividade e continuidade.

Com vistas ao rompimento de “uma tradição escolar pobre e improvisada” (LAJOLO, 2002, p. 21), a primeira medida a ser tomada é oferecer formação continuada ao/à professor/a, de modo que ele/a seja preparado/a para intervir na prática de ensino de Literatura baseada em fragmentos e características das escolas literárias. Em conformidade com as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006, p. 54), “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias”.

No entanto, salientamos que o combate a essa didática ‘desviada’, já havia sido preconizada, ou seja, - para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências (BRASIL, 2002, p. 55).

Além disso, o/a professor/a deve discutir e refletir na sala de aula sobre a situação da Literatura na contemporaneidade, considerando, desse modo, os textos consumidos atualmente, sejam no formato impresso ou virtual. Julgamos oportuno acrescentar que mais do que antes a sociedade tem sido muito motivada e induzida a

perceber as semioses presentes no dia a dia, nas pessoas, nos espaços e, conseqüentemente, nos textos reais ou virtuais. Com base no estudo realizado, o conceito de texto ultrapassa os limites do código verbal e isso pode ser percebido na Literatura, pois a linguagem atua na sensibilidade e na cognição do leitor.

Ao trazermos a palavra “semioses” para esta introdução, pretendemos, na verdade, destacar que na sociedade é comum compreender que quase tudo é representação de alguma coisa. E, nessa perspectiva, notamos, facilmente que certo tipo de roupa é sinal de que está na moda; que alguns veículos simbolizam *status*; que determinado adereço determina um grupo social e assim vai adiante sem que possamos precisar até quando isso vai ocorrer.

Outrossim, a escola tem encontrado dificuldade para inserir a tecnologia na educação literária, numa época em que o/a estudante está cada vez mais confortável com tecnologia e leitura textual por intermédio de recursos eletrônicos. Bunzen e Mendonça (2006) sugerem que a escola deve reencontrar seu papel e encontrar uma forma de incluir tanto tecnologia quanto inovações metodológicas que deem ao estudante possibilidade(s) de fazer uma leitura crítica do texto.

A formação leitora pressupõe formação docente comprometida. Disso dependem os processos de formação docente para dar suporte às necessidades e formação dos estudantes, diante da pluralidade de textos orais e escritos, reais e virtuais que materializam o cotidiano. Na visão de Perrone-Moisés (2006), foram os filólogos alexandrinos, muito antes dos nacionalismos burgueses, os primeiros a selecionarem textos literários para serem lidos em escolas de gramática.

O universo textual abrange diversos aspectos da sociedade, dos homens e de suas ações e, por isso, consegue provocar sensações e reflexões do leitor, de modo a ir ao encontro desse leitor e vice-versa. Assim, a formação leitora com base na diversidade humana constitui-se num caminho teórico-metodológico, de modo a reconstruir as formas de ensinar a ler e usufruir dos benefícios da Literatura na escola. Com base nisso, é compreensível que a Literatura seja um método de educar, incorporado ao trabalho da escola como instrumento pedagógico.

Quanto à efetividade no trabalho com o texto literário, é esperado que o processo de leitura e compreensão seja prazeroso, que os estudantes possam reconhecer a si mesmos e aos outros nas obras literárias em tela. A preocupação com a leitura, ou a falta dela, vai além da escola, mas é socialmente legitimado que é a

escola que deve formar leitores proficientes capazes de estabelecer relação de compreensão com o texto lido.

Por conseguinte, esta pesquisa reconhece e parte do pressuposto do lugar imprescindível da Literatura no currículo escolar e eu, como autora desta investigação, após meu ingresso no curso de graduação em Letras, todas as vivências e experiências docentes da formação básica, associadas às observações do ensino de língua e linguagem, durante o curso de licenciatura, ganharam sentido, oportunizando alguns questionamentos que fizeram parte do processo de pesquisa e produção deste trabalho. Assim, pontuamos algumas inquietações que nortearam a pesquisa:

- ✓ Como a leitura literária é significada no currículo do Ensino Básico?
- ✓ Como lidar com as dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Básico para trabalhar a Literatura como processo de humanização?
- ✓ O que dizem os documentos /as diretrizes oficiais de ensino a respeito do lugar da Literatura no processo de curricularização do Ensino Básico?

Isso posto, as ocorrências mencionadas levam a entender que a motivação para leitura não pode ser a avaliação, somente, sob o risco de a Literatura não ser apreendida, uma vez que seu processo de aprendizagem é preterido, dando importância ao resultado, apenas. Contrariando essa prática, acreditamos que além de manter os conhecimentos literários, deve haver relação entre prática docente e objetivos de ensino.

Ao longo do tempo, o trabalho com Literatura tem sido afetado, simultaneamente, por problemas relacionados à prática dos professores em sala de aula e, conseqüentemente, pelo desinteresse dos estudantes. Incluímos, também, a falta de compreensão da sociedade, deturpando o papel social (sentido) da Literatura. Para Lajolo (2002), esses problemas são reais, e enfrentados no ambiente escolar.

Aguiar e Bordini (1993) revelam que há um desinteresse crescente pela Literatura entre os alunos. Unido a isso, ocorre despreparo de muitos professores quanto à abordagem do texto literário, uma vez que em sua prática, não há dinamismo nem motivação capazes de atender as aspirações dos estudantes. Isso advém das dificuldades inerentes à prática de ensino e, também, da experiência de leitura, haja vista que ler tem de ser um hábito contínuo, frequente entre os estudantes.

Há estudos que revelam o desinteresse dos alunos, que não veem ‘utilidade’ no ensino da Literatura e não sentem prazer nessa aprendizagem. Algumas escolas e professores caracterizam o ensino da Literatura na atualidade como uma atividade que prima pelos estudos de determinados autores, voltados a sequências de tempo, ou trabalhando com textos fragmentados nos livros didáticos, ou propondo leitura de resumos que se limitam ao contexto histórico da Literatura e características essenciais da vida dos autores. Trata-se de uma prática de ensino que impede os alunos de —leremll o texto literário e de exercerem seu pensamento crítico e criativo.

O presente estudo tem como aporte teórico os estudos de Antonio Candido (2002), Marisa Lajolo (2002), Mikail Bakhtin (2009 [1929]; 2011 [1979]), PerroneMoisés (2006), Regina Zilberman (1989), Rildo Cosson (2006), Silva (2004) dentre outros.

De acordo com Lajolo (2002, p. 7), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor”. Daí, advém a necessidade de todo professor atuar como intermediário entre o livro e os estudantes, dando-lhes a oportunidade do contato com a leitura, primeiro, e, depois, com o texto literário por intermédio de seus diferentes gêneros, no qual o professor é o mediador no processo de interpretação e interação em sala de aula.

Para Zilberman (1991), se os gêneros literários forem apresentados, adequadamente, os estudantes não serão condicionados a assimilar conceitos somente, sem se posicionarem sobre o assunto. Além disso, é preciso quebrar o velho paradigma de que o texto literário é conhecimento irrefutável, tirando, dessa forma, a autonomia do sujeito diante do texto.

Resguardamos, com isso, que quando o estudante entra em contato com o texto, sua perspectiva interpretativa não pode ser ignorada e muito menos o seu conhecimento de mundo e suas peculiaridades. Isso significa que a voz do estudante não pode ser silenciada em detrimento de uma interpretação autoritária e homogênea, uma vez que o sentido não está no texto, pois o estudante precisa extraí-lo.

Na visão de Candido (2002), são três os papéis exercidos pela Literatura, considerados humanizadores: o psicológico, o formador e o social. Para o autor, todas essas funções têm relação com a formação intelectual e cognitiva do sujeito, bem como seu bem-estar psicológico.

Ainda para Candido (1995), a Literatura na sociedade contemporânea é vista como um bem, um direito e, como tal, pode ser definida assim:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 1995, p. 174).

Com base nesse caráter humanizador, Candido (1995) assevera que a Literatura é um direito inalienável e é o resultado de necessidades intrínsecas ao ser humano como sonhar, imaginar, criar ou fruir esteticamente, podendo ser expressas por meio de diferentes textos. Para o autor (1995, p. 175), “cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas, dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”.

Outrossim, o fato é que cada época e cada cultura fixam seus critérios sobre o que é compreensível ou não, que estão ligados à divisão da sociedade em classes, e a educação, nesse sentido, pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma camada social não o é para outra. Logo, precisamos ter critérios seguros para abordar o problema dos bens incompreensíveis, seja no âmbito individual ou social.

Visto desse modo, a Literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há sujeito que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Por isso, a Literatura é um instrumento poderoso de instrução e educação, pois entra nos currículos como ferramenta intelectual e afetiva.

Levamos em conta, também, que os valores de uma sociedade, ditados como essenciais ou considerados prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A Literatura é indispensável independentemente de sua natureza, ou seja, existe uma que os poderes sugerem e outra que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

Com vistas à atenção que julgamos necessária à Literatura, é preciso discutir sobre os aspectos que assinalam a precariedade do ensino desse componente na escola e a abordagem inadequada dos textos literários em aulas de leitura, demonstrando divergência entre os documentos norteadores do ensino no Brasil e aquilo que estudos críticos preconizam como adequado em relação à educação literária na sala de aula.

Essa preliminar é importante para focalizarmos a educação literária que não aparece, de modo específico, na BNCC, sobretudo, no que se refere ao professor de Literatura (MENDES, 2020). Além disso, se a Literatura no âmbito da BNCC é integrada à disciplina de Língua Portuguesa (BRASIL, 2002), seus artefatos³ acabam sendo utilizados como recursos para o ensino de gramática ou memorização de autores, datas e características específicas de períodos literários (MENDES, 2020). Todavia, vale destacar a visão de Cereja (2004, p. 213), sobre historiografia literária de Cereja (2004, p. 213):

A historiografia literária, em si, não constitui o problema central do ensino de literatura em nosso país. Ela pode trazer contribuições importantes para a compreensão de determinados textos, autores e épocas, da mesma forma que outras áreas do conhecimento, como a História, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia, a Análise do Discurso etc. O problema é que, transformando-se no principal objeto e no principal objetivo do curso de literatura no ensino médio, ela vem centralizando, desde o último quartel do século XIX, a maior parte das atividades da disciplina, não abrindo espaço a outros tipos de abordagem da literatura, mais condizentes com a realidade e com os objetivos da educação oficial de hoje.

Isso posto, torna-se pertinente e necessária a busca por diferentes caminhos metodológicos para a área da Literatura, na qual percebemos que não há um direcionamento específico, e sim certa generalização sobre as formas de atuação em sala de aula. Essa afirmação é baseada na observação sobre o lugar que a Literatura e a leitura ocupam na BNCC, a saber que não se trata de um lugar privilegiado e/ou muito evidenciado. Ipiranga (2019) destaca em um estudo sobre o modo como a Literatura é tratada no referido documento, que das quase 600 (seiscentas) páginas da BNCC, apenas 4 (quatro) são dedicadas à essa erudição, evidenciando, dessa forma, que o ensino desse componente tem sido deixado de lado desde 1999.

Tendo em conta as orientações para preparar e formar leitores num processo de educação literária, reconhecemos que a BNCC apresenta questões gerais, certamente importantes. Todavia, Ipiranga (2019) problematiza o fato de “a BNCC se [eximir] de construir uma lista mínima de conteúdos” (IPIRANGA, 2019, p. 106), e aponta para a necessidade de se estudar a configuração proposta pela BNCC para o ensino de Literatura.

³ Artefatos linguísticos produzidos pelo homem.

Durante a pesquisa, foram realizadas algumas etapas, consideradas relevantes ao tema, resultando nesta Dissertação, organizada em três Seções intermediadas pela parte introdutória e as considerações finais.

Na seção intitulada “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos a metodologia que constituiu todo o processo da pesquisa. Na seção “A Literatura como Reflexo da Diversidade Humana: Contribuições à Alteridade”, discutimos a Literatura como reflexo da diversidade humana e suas contribuições à alteridade. Por último, a seção “A Literatura nas Diretrizes Curriculares de Ensino” aborda a Literatura na perspectiva das Diretrizes Curriculares de Ensino, sobretudo na BNCC.

A seguir, são apresentados os caminhos e as fontes que permitiram as primeiras interações com o tema e com a organização do processo de pesquisa.

Para a elaboração deste trabalho, importantes fontes bibliográficas foram pesquisadas. São autores diversos que realizaram estudos de natureza científica, analisando a leitura e a escrita de textos literários no Ensino Médio. Muitos desses autores auxiliaram na compreensão do tema, cuja maioria das referências foi obtida por meio da *internet*. A busca foi feita com palavras-chave relacionadas ao título desta dissertação.

Assim, tivemos acesso a muitas publicações de pesquisadores brasileiros, sendo a maioria artigos científicos voltados ao trabalho com Literatura nas escolas, focalizando o papel da escola e do professor diante da possibilidade de articular educação literária e formação de valores éticos, étnicos, morais, entre outros que contribuem para potencializar os processos de formação dos sujeitos.

Também visitamos alguns repositórios de universidades federais do Brasil com grande número de dissertações e teses sobre língua portuguesa e educação literária na formação básica, com base na legislação que fundamenta o sistema educacional brasileiro.

Durante a realização do trabalho, foram consideradas algumas referências impressas, bem como outras veiculadas por diferentes mídias, as quais foram indicadas e/ou sugeridas pela orientação dessa pesquisa, conforme indicadas a seguir.

Essas referências são “O direito à Literatura” (artigo), de Antônio Candido, Revista Prosa, Verso e Arte; “Ensino de Literatura” (palestra), no Programa Vereda Literária, no canal *Youtube*; “Uma Proposta Dialógica de Ensino de Literatura no Ensino Médio” (tese de doutorado de Willian R. Cereja) e “Estranhando o Currículo: A Temática Homoafetiva no Ensino de Literatura Infantil” (tese de doutorado de Rubenilson⁴ P. Araújo).

Além dessas fontes, destacamos dois livros que contribuíram significativamente com as primeiras interações com o tema: “Do mundo da leitura para a leitura do mundo”, de Marisa Lajolo; e “Letramento Literário”, de Rildo Cosson.

Diante disso, acreditamos que nossa pesquisa se justifica pela oportunidade de conhecer e enfrentar os desafios e as exigências de uma formação contemporânea, tendo em conta o cenário social atual. Nesse sentido, acreditamos que por meio de referências bibliográficas e análise documental consistentes, trazemos um tema importante, considerando não somente o processo de ensino e aprendizagem situado na contemporaneidade em meio a tantos debates significativos sobre tópicos de desenvolvimento, mas também o referido processo num contexto pós-pandemia, embora essa ocorrência sem precedentes ainda não esteja totalmente finalizada.

Ao fazer essa afirmação, apoiamos-nos no tema dessa dissertação, especificamente: Literatura e Ensino: Alteridades e Interseccionalidades na Formação do Leitor de Textos Literários, relacionando-o com o acontecimento inédito até o início de 2020, que impactou o mundo inteiro, e que foi denominado Pandemia da Covid-19. Vale ressaltar que a pesquisa teve seu início em 2019, e, no ano seguinte (2020) foi decretada a pandemia já mencionada, o que ainda, neste ano corrente (2022), tem acontecido em algumas partes do mundo, não tendo sido ainda considerada extinta pela Organização Mundial de Saúde (OMS) até o presente momento.

Nesse contexto, percebemos que durante todo o ano de 2020, a sensação de impotência e de incerteza foi acentuada e, com isso, os diferentes gêneros de texto formativos, informativos, didáticos, científicos, literários contribuíram, de certa

⁴ A tese em tela foi defendida em 2016 no PPGL/UFT e publicada, em formato de livro impresso, pela Editora Metanoia/RJ em 2018. Na época, a autora ainda utilizava seu prenome civil, porém, atualmente, ela opta pelo uso efetivo de seu nome social: **Rubra Pereira de Araujo**, com base no decreto Nº 8.727, de 28/04/2016, o qual dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

maneira, retratando e explicando os momentos de angústia, tal como a realidade presente e as consequências devastadoras da pandemia do Coronavírus. Na ótica de Michele Petit (2010, p. 34), “os livros lidos ajudam algumas vezes a manter a dor ou o medo à distância, transformar a agonia em ideia e reencontrar a alegria”.

Além de cumprir com as medidas restritivas de distanciamento e ficar a maior parte do tempo trancados, com medo do contágio do SARS-Covid-19, sentimos a dor da perda de pessoas queridas. E, diante do contexto pandêmico caótico, procuramos formas de sobreviver, de (re)existir, de produzir. Isso posto, voltamos à temática deste estudo, ou seja, discutir sobre Literatura e ensino implica ver, principalmente, a arte em suas manifestações diversas, como um fator muito importante no enfrentamento da Pandemia.

Portanto, acreditamos que ao entrar em contato com esta discussão, os/as leitores/as, principalmente, professores/as da área de Língua Portuguesa, vão poder encontrar na Literatura auxílio na elaboração das crises interiores a que todos estão submetidos, o que nos permite destacar um grupo específico: os/as estudantes da Formação Básica. Assim, reafirmamos a nossa crença de que é, certamente, no ambiente escolar que eles/as podem encontrar algumas possibilidades de refúgio, não descartando outras possibilidades seja a família ou outros tipos de comunidade.

Na Seção seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos que constituíram o processo da pesquisa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta Seção está estruturada de modo a explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que contribuíram com o percurso da investigação do problema apresentado, buscando na abordagem qualitativa um conhecimento mais amplo sobre o tema. Para isso, seguem alguns tópicos relevantes como, o tipo de pesquisa, seu contexto e o *corpus* usado no processo de geração das informações que deram suporte à discussão.

Antes, porém, convém estabelecer uma discussão sobre teoria e prática da pesquisa, destacando o/a professor/a que apenas ensina e pesquisadores/as que só pesquisam e não ensinam. Para Demo (2008), a pesquisa precisa ser vista como um processo natural da prática e que não é só a busca do conhecimento, mas sim, um ato político que abre horizontes no contexto científico, devendo fazer parte de toda a jornada educativa. Na visão do autor, a teoria faz parte de qualquer projeto de captação da realidade e que, junto à prática, ambas detêm o mesmo rigor científico complementando-se uma à outra.

Demo (2006) acrescenta que por questão de método, é preciso ter clareza quanto à distinção entre teoria e prática. Logo, quando levantamos o problema, procuramos entender, estudamos e analisamos sem a necessidade de intervenção, mudança ou problematização. Contudo, o autor defende a capacidade de questionamento da pesquisa como possibilidade de renovação científica no contexto dos interesses sociais e assevera que a pesquisa está sujeita a outros tipos de interesse, podendo até colocá-la a serviço do poder.

Outrossim, com base nos estudos de Demo (2008), é a pesquisa que faz da aprendizagem algo criativo, haja vista que esta é submetida ao teste, à dúvida, ao desafio, desfazendo, dessa forma, qualquer tendência reprodutiva. Em outras palavras, o autor aduz que professor/a é quem ensina com base em conhecimentos obtidos por meio de pesquisas, e que as ciências sociais têm como prioridade a teoria em detrimento da prática, no que se refere ao que é proposto pelo currículo.

Isso posto, compreendemos, a partir do tema e objeto de análise da pesquisa apresentada neste trabalho que tratando-se de ensino e aprendizagem, o papel do/a pesquisador/a está correlacionado à necessidade de uma concepção dinâmica da

realidade social, numa abordagem que leve em conta a história, a relação e a interdependência dos fenômenos sociais.

Assim, toda pesquisa, se não for para servir aos processos de transformação da essência da realidade social, servirá aos de sua manutenção, uma vez que “[t]odo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 6), e “[p]esquisamos a realidade precisamente porque não a conhecemos por inteiro ou porque nunca a conhecemos de modo suficiente” (DEMO, 2008, p. 76).

2.1 Tipo de Pesquisa

Uma pesquisa é como um diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando com elaboração exclusiva e capacidade de intervenção. Para Demo (2000, p. 128), pesquisa é a atitude de “aprender a aprender”, e, como tal, faz parte de todo processo educativo e emancipatório.

Uma pesquisa pode ser quantitativa e qualitativa. Quando quantitativa, a pesquisa se apoia predominantemente em dados estatísticos, pois visa gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística. Trata-se de uma tentativa para garantir precisão de resultados. No entanto, o estudo apresentado não utiliza esse tipo de pesquisa, optando, dessa forma, pela variedade qualitativa.

Uma pesquisa qualitativa busca compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esse ocorre e do qual faz parte, corroborando Denzin e Lincoln (2006), os quais defendem que as pesquisas qualitativas têm caráter naturalista. Para tanto, o pesquisador é o principal sujeito que busca coletar dados e/ou gerar as informações, e desperta total interesse pelo processo em detrimento do produto. As informações ou dados gerados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo pretendido.

Em uma pesquisa qualitativa, o processo de geração dos dados leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, utilizando uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos que formam essa materialidade, utilizados, no geral, são questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental.

Neste trabalho, optamos por buscar apoio em referências bibliográficas e análise de documentos, utilizando, fundamentalmente, documentos oficiais que não

são frequentemente analisados ou sistematizados, logo, tratados como fontes primárias de informação. Desse modo, trazemos para essa discussão os documentos a seguir: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), pois julgamos importante enfatizar que o foco da análise é verificar o lugar da Literatura na BNCC, visto que ela permanece apenas como um campo (artístico-literário) de atuação, e não como uma disciplina à parte, que requer seus objetivos próprios, a fim de ser mediada conforme suas características específicas.

Ao introduzir o campo artístico-literário, observamos uma tentativa de englobar todas as manifestações artísticas, incluindo a Literatura: “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495). Com isso, percebemos que a Literatura é vista como uma arte entre outros tipos de arte, exigindo, portanto, que ela seja estudada paralelamente à Língua Portuguesa. A conclusão a que chegamos é que ao propor uma ideia de integração entre língua e Literatura, a BNCC a coloca em diálogo com as práticas de linguagem, em meio a generalizações e falta de direcionamento em relação à cada conteúdo a ser trabalhado, assim como as formas adequadas de mediá-los.

Nessa perspectiva, “a ideia de uma Educação Literária se mostra um tanto que incompleta e/ou insuficiente no documento, sendo construída apenas por indicativos de formação” (ALVES; BRANCHI, 2021, p. 112). Contudo, não estamos afirmando que há somente aspectos negativos, dado que no documento, alguns aspectos, se bem conduzidos, podem assumir grande relevância.

Um exemplo de aspecto positivo da BNCC no que tange ao ensino da Literatura são os anos finais do Ensino Fundamental, nos quais o documento privilegia a dimensão humanizadora dessa área de conhecimento, destacando a formação de um/a leitor/a capaz de se envolver com a leitura, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas (BRASIL, 2018). Sobre Literatura e humanização, reportamo-nos às percepções de Antonio Candido (1972) já mencionadas em outra seção deste trabalho. Para esse autor, a Literatura tem o poder de dar forma aos sentimentos; logo, de humanizar.

Já no Ensino Médio, notamos a ênfase dada à formação do/a leitor/a literário/a e ao desenvolvimento da fruição dos clássicos literários, sem que sejam excluídas as

expressões literárias mais próximas da cultura contemporânea dos jovens. A produção escrita literária também é citada na BNCC como uma forma “rica em possibilidades expressivas” (BRASIL, 2018, p. 495). Percebemos, nesse caso, que ao mesmo tempo em que se volta à qualidade estética de obras literárias, também inclui os clássicos.

Essa consideração à diversificação dos gêneros, que passa pelo clássico, baseado em valores nos quais as sociedades se reconhecem, passando também pelo contemporâneo, voltado à realidade presente, ou seja, o contexto do mundo atual, é uma estratégia viável (ROUXEL, 2013) para se realizar uma seleção adequada e ampla de obras que vise à formação literária dos/as estudantes.

Assim, diante dessas perspectivas, podemos perceber que a:

Literatura e a leitura, dentro da BNCC, ocupam um espaço não tão bem delimitado e direcionado - o que pode dificultar a interpretação de muitos educadores. Além disso, a carga horária exacerbada de trabalho destes profissionais também acarreta dificuldades para a elaboração de planos pedagógicos em conformidade com o que a BNCC aponta (ALVES; BRANCHI, 2021, p. 113).

Todavia, mesmo que haja dificuldades, contradições e desencontros entre o que consta na BNCC e o que os professores estão preparados e confiantes para realizar, efetivamente, em suas salas de aula quando ministram Educação Literária, há que se reconhecer o trabalho dos/as pesquisadores/as que analisaram atentamente o documento no sentido de apontar caminhos possíveis para um trabalho adequado com a Literatura na escola.

2.2 Pesquisa Documental

Nesta subseção, apresentamos o embasamento teórico da pesquisa documental, bem como seu processo de análise, tomando como ponto de partida uma conceituação desse tipo de pesquisa voltada à capacidade que o/a pesquisador/a tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando mais essa interação acontece, melhores são os detalhes para a pesquisa, e as informações à medida em vão sendo geradas tornam-se cada vez mais significativas.

Encontramos em Flick (2009, p. 231), uma definição de pesquisa documental, que parece bastante adequada a nossa pesquisa:

São artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, contratos, rascunhos, certidões, anotações, diários, relatórios de casos, estatísticas, decretos, pareceres ou resoluções de especialistas.

Esses documentos, além de representarem a realidade, também podem se destinar a um objetivo específico. De acordo com Flick (2009, p. 234), os documentos são “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” e, no momento da seleção, averiguar “a autenticidade, a credibilidade, a representatividade e a significação”.

Essa justificativa além de plausível para o uso de documentos em pesquisa, deve ser apreciada e valorizada, devido à riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar, justificando, dessa forma, sua utilização em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais. Os documentos possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Cellard (2008) apresenta um ponto de vista acerca da importância do documento na reconstrução de uma história vivida,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa coerente para o uso de documentos em pesquisa é que se trata de recursos ou artefatos que permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Assim, a análise documental, por sua vez, favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). Para esse autor (2008, p. 298), na análise documental, o/a pesquisador/a deve ter “o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de fornecer-lhes informações”. Para isso, Fonseca (2002, p. 32) assevera que:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como tabelas estatísticas, jornais, revistas, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, relatórios de empresas, vídeos etc. Em razão de sua natureza, é chamada de fontes primárias.

Nesta pesquisa, o intuito foi usar documentos oficiais da área da educação, além de teses, dissertações, livros, capítulos e artigos científicos relacionados ao tema da pesquisa realizada. Com vistas a isso, reportamo-nos a Cellard (2012), ao destacar a necessidade de um olhar crítico do/a pesquisador/a, tal como prudência e avaliação adequadas à documentação analisada. Para isso, o autor aponta cinco (5) dimensões essenciais: contexto, autor(es), autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do texto e conceitos-chave, e, por último a lógica do texto.

Por isso, o documento a ser utilizado na pesquisa depende do objeto de estudo, e do problema ao qual se busca uma resposta. Isso posto, cabe ao pesquisador a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos. Isso vai ao encontro da origem da palavra —documentum— que em seu sentido etimológico significa aquilo que ensina, que serve de exemplo a alguém. Para Cellard (2008), o termo documento assume o sentido de instrumento escrito que, por direito, declara fé sobre o que atesta; para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos.

Nos estudos de Lüdke e André (1986) e Oliveira (2007), são considerados documentos todo material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação, a exemplo de leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, entre outros.

Flick (2009) ressalta que em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído e a intencionalidade de sua elaboração.

A pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. Ela pode ser utilizada sob a ótica de que o investigador aprofunde um determinado campo de estudo, procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo

com a área na qual ele se insere, como no caso da pesquisa que deu origem a esse estudo, cujo foco é a área das Ciências Humanas.

Trata-se de um tipo de pesquisa que pode recorrer a outras interpretações ou informações, chamadas de documentos complementares. Assim, podemos dizer que a pesquisa documental é aquela em que os dados gerados são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno.

Também é importante destacar que na pesquisa documental o objeto de investigação é o documento. E é nesse sentido, que o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito ou não, a exemplo de filmes, vídeos, *slides*, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do/a pesquisador/a.

Corroborando Figueiredo (2007), essa dimensão demonstra claramente que há diferenças entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Todavia, a pesquisa que deu origem a este trabalho não pode ser caracterizada como essencialmente documental, visto à inserção de outra abordagem qualitativa, o que pode ser justificado pela possibilidade de diálogo entre duas ou mais estratégias. Nesse caso, o método bibliográfico, a ser apresentado na subseção seguinte, junta-se ao documental, levando em consideração a possibilidade de utilização de outros recursos capazes de darem sustentação ao tratamento dos dados gerados.

Também julgamos importante destacar que, segundo Cellard (2008), todo vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho presta-se como documento para análise e como fonte de pesquisa para investigações de natureza bibliográfico documental, como no caso da pesquisa que justifica este trabalho.

2.3 Pesquisa Bibliográfica

É comum e pertinente que toda pesquisa acadêmica em algum momento realize um trabalho que possa ser caracterizado como pesquisa bibliográfica. Trata-se de um método tradicional que inclui o uso de livros, revistas, jornais, teses, dissertações, entre outros. Por esse motivo, a pesquisa bibliográfica é tratada como fonte

secundária de informações devido à sua natureza essencial, isto é, é constituída de material que precede um processo de produção e, depois, publicação. Na visão de Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica trilha os mesmos caminhos da pesquisa documental, não sendo fácil por vezes distingui-las. [Nesse caso], a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas.

Se se considera a sociedade da informação, bem como a contemporaneidade, há que se admitir a inserção de outros tipos de fontes, como as que estão disponíveis na Internet, levando-nos a admitir outra expressão relacionada, ou seja, pesquisa *webgráfica*, que, de certo modo, tem relação com a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica pode ser entendida como fonte de informações que não acabam, e, por isso, auxilia as atividades acadêmicas, contribuindo para conhecimento e enriquecimento cultural em todos os campos de estudo. De acordo com Gil (2019), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Em algumas áreas de conhecimento, grande parte das pesquisas é realizada com base em fontes bibliográficas. A exemplo disso, tem-se as pesquisas no campo da Literatura, enfoque específico da temática discutida, analisada e apresentada nesse estudo.

Ainda com base em Gil (2019), muitas pesquisas referentes ao pensamento de determinado(s) autor(es), assim como as pesquisas que se propõem a analisar posições diversas em relação a certo(s) assunto(s) são consideradas pesquisas bibliográficas. Para Andrade (2017), a pesquisa bibliográfica pode ser um trabalho independente como pode se constituir partindo de outra pesquisa, uma vez que todo trabalho científico pressupõe uma pesquisa bibliográfica preliminar.

À vista disso, deduzimos que uma vantagem da pesquisa bibliográfica é o fato de permitir que pesquisadores(as) possam acessar uma série de fenômenos numa amplitude que garanta à pesquisa credibilidade semelhante ao processo de pesquisar diretamente. Retomando o aporte teórico da pesquisa realizada, compreendemos que essa amplitude pode permitir que a pesquisa documental venha a ser uma complementação e valiosa contribuição à pesquisa bibliográfica. Acrescentamos, também, que dos dois tipos de pesquisa apresentados, um tem o mesmo intuito que

o outro, ou seja, compilar dados relevantes para embasar a argumentação, gerar embate de ideias e ajudar no aprofundamento do tema.

Ademais, corroborando Macêdo (2019), levando em conta as estratégias de pesquisa escolhidas, as Ciências Sociais possuem instrumentos e teorias capazes de fazer aproximação na vida dos seres humanos em sociedade ainda que de forma incompleta e insatisfatória, mas promovendo, de certa forma, a imbricação de determinadas estratégias de pesquisa. Para a autora (2019, p. 21):

Os pesquisadores tentam esclarecer e explicar os motivos das coisas e, a análise documental pode ser considerada uma valiosa técnica de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Assim, acreditamos desde os primeiros passos da pesquisa que o aporte metodológico escolhido sustentaria a investigação.

2.4 Contexto da Pesquisa

O papel que a educação literária exerce no processo de formação do educando e os impactos disso que, de modo geral, se refletem atualmente é o contexto da pesquisa. A estratégia utilizada na investigação é documental, bibliográfica e legal, cuja preocupação visa demonstrar os atributos do texto literário, e a importância de sua inserção na formação básica, promovendo uma discussão acerca das vantagens da leitura de obras literárias clássicas, adaptadas e reescritas. Na escola, as estratégias de abordagem ao texto literário, geralmente, não são diversificadas, o que contribui para que o educando desenvolva uma compreensão mitificada e homogênea da Literatura.

De acordo com os últimos dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade era 7% em 2017. Esse número representa 11,5 milhões de brasileiros que não sabem ler e escrever. Para 2015, o índice estipulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2015 foi de 6,5% da população.

Outro número que merece atenção é que 30% dos brasileiros nunca compraram livros. Isso é baseado na estimativa da pesquisa *Retratos da Leitura no*

Brasil, realizada em 2015 pela Câmara Brasileira do Livro, que entrevistou 5012 pessoas em cidades de todo o território nacional.

A pesquisa citada mostrou melhora nos números de leitores no Brasil. Em 2011, 50% se declararam não leitores, isto é, não tinham lido nenhum livro nos últimos três meses. Já em 2015, o percentual de não leitores caiu para 44%, enquanto 56% da população declarou ter lido, inteiro ou em partes, pelo menos um livro no trimestre.

Diante disso, pela primeira vez, a pesquisa *Retratos da Leitura* trouxe um recorte específico para os leitores de Literatura. Segundo o estudo, a maior parte dos participantes começou a se interessar por obras literárias por causa de indicações da escola, professores ou amigos, ou porque tinham assistido filmes baseados em livros.

Quanto ao gênero literário preferido do brasileiro, leitor de Literatura, primeiro é o conto, seguido da poesia, das crônicas e os romances. Sobre a aquisição de livros, a maioria do grupo prefere comprar livros em livrarias físicas (48%), pela internet (24%) ou em livrarias que vendem livros usados (15%).

No entanto, há que considerar um novo desafio: os livros adentraram um espaço considerável, devido ao surgimento de outras plataformas, ou seja, outros meios de circulação, aquisição. O *WhatsApp*, por exemplo, concentra respectivamente 28% e 26% da leitura de contos e de poemas entre os alfabetizados, o que representa mais do que os sites presentes na Internet. As redes sociais, por sua vez, no caso das mais comuns como o *Instagram* e *Facebook*, são as preferidas dos leitores que gostam de poesia, o que representa 27% dos leitores.

Na escola, a leitura é praticada tendo em vista o consumo rápido de textos, sobretudo os gêneros textuais informativos, ao passo que a troca de experiências, as discussões sobre os textos literários, a fruição, o entretenimento e a valorização das interpretações dos estudantes são colocadas em segundo plano.

Além disso, a quantidade de textos 'lidos' é supervalorizada em detrimento da seleção qualitativa do material a ser trabalhado com eles. A leitura e a Literatura sofrem um processo de escolarização, no qual a simulação é revelada de modo recorrente devido à prática de atividades escolares isoladas, sem que o estudante perceba [e conceba] a leitura como prática cultural historicamente constituída.

2.4.1 Reforma do Ensino Médio

Durante algum tempo, a ênfase na Educação Básica concentrou-se no Ensino Fundamental. Entretanto, foi necessário volver o olhar para o Ensino Médio em razão da necessidade de uma reforma em diferentes aspectos. No caso específico do ensino de Literatura, a ausência de práticas de ensino mais condizentes com a realidade presente justifica a necessidade de novas reformulações. Dessa forma, entendemos que é preciso resgatar a importância e a autoestima da disciplina, de certo modo, perdidas desde a publicação das últimas orientações curriculares.

O Ensino Médio, sabemos, é responsabilidade de cada Estado da federação, e a definição mais ampla de sua estrutura e da organização curricular decorre de políticas estabelecidas no âmbito nacional, a exemplo da LDBEN, dos PNE e das DCN, documentos produzidos por ocupantes de cargos em agências governamentais.

Para Marchand (2017 s/p), no EM, de acordo com a reforma atual,

o foco é a ampliação da carga horária e a alteração curricular. Esses dois fatores levam a uma sequência de alterações e rupturas com elementos presentes na LDBEN que eram considerados avanços para o direito à educação pública em condições igualitárias para todos.

Para essa especialista em políticas públicas para o Ensino Médio, dentre essas alterações, destaca-se a ruptura com o conceito de educação básica, a diminuição da carga horária da base comum e o estabelecimento de uma falsa flexibilização curricular.

Uma das justificativas é que até a homologação dessa etapa, na BNCC, em 2018, somente o Brasil tinha o formato de 13 (treze) disciplinas sem diversificação e sem permissão ao aluno para fazer escolhas consoante seus interesses. Assim, tornou-se um formato que nega a possibilidade de aprofundar mais conhecimentos sobre o futuro dos estudantes. Logo, é visto como um modelo ultrapassado, que não motiva, não faz mais sentido e não dialoga com a atual geração de estudantes do século XXI, propiciando, com isso, elevados índices de abandono e repetência nessa etapa da Educação Básica.

Há outro aspecto a ser considerado, isto é, a evasão escolar relacionada ao desinteresse que pode ser constatado quando muitos estudantes desistem de tentar ingresso nas universidades. De acordo com dados do INEP, cerca de 30% dos

estudantes que concluíram o Ensino Médio na rede pública não se inscreveram no exame de 2019.

Assim, a atual reforma do EM legitimada na Lei 13.415/2017 promoveu alterações radicais na proposta da LDBEN relativamente a essa etapa da Educação Básica. Essa reforma joga luz sobre o conteúdo de sua política ao discutir a flexibilização do currículo, de modo a torná-lo reducionista, ou verificar se ele representa, conforme, propaga, uma forma adequada de contemplar a pluralidade e diversidade presentes entre os jovens e respectivas culturas, atendendo, assim, o direito de ver respeitadas suas expectativas em relação a uma formação escolar de qualidade.

Nesse sentido, corroborando Fávero; Spósito; Carrano; Novaes (2007), dada a imensa diversidade, tal como o alto índice de desigualdade no Brasil, o mais correto é referir-se às/aos jovens que frequentam a escola pública, assim como aos que frequentam escolas privadas, ou aos que estão fora das escolas, como parte da diversidade presente na juventude. Esses jovens, considerando suas origens, experiências de vida, escolarização, acesso a bens culturais e oportunidades de trabalho, têm necessidades, carências e expectativas em relação a eles mesmos que são diversificadas e, ao mesmo tempo, específicas de cada um.

Com isso, trazemos a palavra *juventudes* contemplada na BNCC e voltada para o estudo do fenômeno que tem se preocupado não apenas com as questões de ordem cultural, mas também com a raiz das diferenças que as demarcam, entre elas a etnia, a condição econômica e social, a orientação sexual. O tratamento dado à questão educacional e à forma pela qual essa atende, ou não, às necessidades das diferentes juventudes leva-nos a compreender que se trata de algo muito mais amplo e complexo do que uma reforma curricular preocupada com o número e a distribuição de disciplinas pela matriz curricular.

Logo, questionamos se a reforma do Ensino Médio caminha numa direção que possa ser atraente para todos/as/es/as/os jovens, sobretudo os/as menos informados/as sobre as consequências futuras de uma especialização precoce, pouco amparada em pesquisas sobre como as/os jovens constroem e realizam suas opções escolares e profissionais. Problematizamos também se a atual reforma do EM estabelece modificações que permitam a garantia do direito de acesso e permanência nessa etapa da Educação Básica com condições igualitárias e com qualidade para

todos/as/es. Portanto, entendemos que o estabelecimento de uma base diversificada por meio de itinerários formativos ainda implica atenção, a fim de que não limite à formação dos/das jovens.

2.4.2 Ensino de Literatura na Pandemia

Outrossim, é pertinente e relevante destacar que a realização da pesquisa que resultou neste trabalho teve seu início em 2019, e, no ano seguinte, foi decretada a Pandemia do SARS-Covid19. Embora seja uma pesquisa bibliográfica e documental, e que, por isso, foi possível desenvolvê-la numa situação de isolamento, houve alteração de ordem pessoal, profissional e acadêmica na rotina da pesquisadora.

Na escola, os estudantes tiveram a rotina alterada completamente. E foi preciso ampará-los nessa situação atípica, e reconfigurar a prática docente mediante o ensino remoto, inicialmente no período de março a agosto de 2020. A verdade é que o Coronavírus desencadeou uma crise surpreendente, sem precedentes. Todos os setores da sociedade foram atingidos: saúde, economia, segurança e, claro, a educação. Ainda diante de tantas incertezas, tentamos sobreviver, adotando novas medidas, novas formas de viver e nos adequando diariamente ao novo normal, mesmo que ainda inseridos no referido problema.

O certo seria afirmar que os rumos de paradigmas e práticas pedagógicas nunca mais serão os mesmo após esse acontecimento histórico mundial de isolamento, o que implicou em repensar a *práxis* educativa e o uso efetivo dos recursos de aparatos digitais.

Diante de algo tão impactante que envolveu o mundo inteiro, uma das medidas previamente adotadas em alguns lugares, o que inclui o Brasil, foi o isolamento, com o intuito de dificultar a circulação do vírus. Conseqüentemente, as aglomerações nas escolas deixaram de existir, tornando difícil dar prosseguimento às aulas presenciais, e tendo tanto de entender tudo isso, como buscar meios para mediar essa situação. Afinal, nenhuma instituição de ensino, sequer as famílias dos alunos estavam esperando por tal situação, mas todos tiveram de enfrentá-la e ainda seguem enfrentando-a.

Entretanto, ao relacionar Literatura e Pandemia, corroboramos Petit (2010) ao afirmar que não é casual o encontro entre a Literatura e pessoas experienciando

adversidades. Nos estudos dessa autora, durante mais duas décadas de pesquisa sobre práticas de leitura, inclusive no Brasil, percebemos que pessoas em situação de vulnerabilidade encontram nas histórias ficcionais um espaço de conforto e elaboração, e isso pode ser aplicado ao contexto pandêmico da Covid-19. Trata-se de um momento em que a necessidade de histórias vai ao encontro da especificidade humana, revelando a conexão entre crise e narração.

Lafetá (2004, p. 79) refere-se a Vladimir Propp, acadêmico estruturalista russo, ao aduzir que a narrativa representa uma tentativa de enfrentar tudo que é imprevisto ou infeliz na existência humana.

Vladimir Propp demonstrou que os contos populares se constituem sempre em torno de um núcleo simples. O herói sofre um dano ou tem uma carência, e as tentativas de recuperação do dano ou de superação da carência constituem o corpo da narrativa.

Isso vai ao encontro da personagem (PETIT, 2010) ao defender que somos levados à narrativa porque ela é precisamente o que não acontece como esperávamos. Assim foi a Pandemia, um momento não esperado, que impactou a vida das pessoas com incertezas. Logo, as narrativas ficcionais revelaram-se como uma possibilidade de se pensar o futuro, sem a situação incerta em razão da presença do Sars-Covid19. Para Volnei Canônica⁵, especialista em literatura infantojuvenil:

É possível lidar com o não concreto e com as incertezas da realidade nos espaços ficcionais. Por meio da projeção do humano, a literatura consegue ofertar cenários futuros. Nos deparamos com livros escritos no passado que nos levam até a pensar se o autor ou autora era vidente, tamanha a precisão.

À vista disso, pensar o lugar da Literatura na BNCC, considerando a ocorrência da Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto que durou em torno de dois anos, nos leva a concluir que a contemporaneidade tem vivido um dos maiores momentos de reinvenção da humanidade. O desafio do ensino remoto enfrentado por tantas pessoas, estudantes, familiares, educadores, durante a Pandemia deu sinais suficientes para entender que a sociedade está caminhando cada vez para a era digital.

⁵ Instituto de Leitura Quindim. <https://www.institutoquindim.com.br>

A grande constatação e evidência é que apesar de todas as dificuldades encontradas no período pandêmico, o uso das tecnologias digitais contribuiu para reduzir os efeitos colaterais e, às vezes, desastrosos do distanciamento social. Todavia, essas tecnologias não podem ser acessíveis a uns, e a outros não, de modo a contribuir com a desigualdade educacional que, de certa maneira, é social, também, no Brasil.

E ao estabelecer uma relação entre BNCC, ensino (remoto) de Literatura, Pandemia e Ensino Médio, concluímos que o desenvolvimento das competências e habilidades, a serem desenvolvidas do início da Educação Infantil ao final do Ensino Médio, propostas pelo documento de referência (BNCC), encontra lugar nessa fusão não somente para enxergar novas oportunidades de aprendizagem cognitiva, mas também pela necessidade de se trabalhar com as competências socioemocionais e garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Se a BNCC coloca o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, esse é, certamente, um dos principais ganhos dessa Base, pois o estudante está conectado com as demandas da vida real. Há, portanto, a necessidade de uma educação que proponha a emancipação humana.

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (SILVA, 2012, p. 73).

Para isso, discutimos identidade e da diferença, e as implicações políticas de conceitos relativos a esses tópicos, incluindo, também, conceitos de diversidade e alteridade. Focalizamos o que está em jogo na identidade e no Ensino Médio que necessita de ampla reforma, incluindo um currículo mais alinhado aos interesses dos jovens, capaz de ampliar repertório, aumentar o interesse dos jovens estudantes pela escola, e, conseqüentemente, contribuindo para diminuir a evasão. Conforme Silva (2012), seria uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a 'celebrar' a identidade e a diferença, mas que visassem à sua problematização. A evasão, por exemplo, é uma questão de acesso e permanência relacionada a questões, predominantemente, de ordem econômica, além de outros fatores externos à escola, tendo, a título de exemplo, a dinâmica familiar. Também enfatizamos que, é preciso relativizar algumas afirmações – o currículo em si é excludente, ele nega, apaga,

silencia determinadas identidades, mas por si só não é único responsável pela evasão escolar.

Neste trabalho, admitimos a identidade como autocontida e autossuficiente e a diferença, por sua vez, concebida como uma identidade independente. Com isso, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre identidade. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.

A identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isso reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, a diferença vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como O processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença - compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação (SILVA, 2012, p. 76).

Além disso, torna-se pertinente destacar que identidade e diferença têm uma importante característica em comum: são resultados de atitudes linguísticas, são criadas no mundo cultural e social por meio da linguagem. Dessa forma, “como ato linguístico, a identidade e a diferença estão sujeitas a certas propriedades que caracterizam a linguagem em geral” (SILVA, 2012, p. 77). Isso, de certo modo, reporta-se ao linguista Saussure, para quem a linguagem é, essencialmente, um sistema de diferenças.

Conhecer a Literatura em uma conceituação mais genérica implica voltar o olhar para os movimentos artísticos e culturais, desde épocas mais remotas da história, incluindo a dinâmica da sociedade ao longo de sua história cultural, política e social.

No entanto, interessa à Literatura a cultura que circula pelos meios de comunicação de massa, sejam reais ou virtuais, haja vista que as tecnologias de informação e comunicação (TICs) adentram e modificam, cada vez mais, o cotidiano das pessoas. Assim, aceitamos que Literatura tem de ser abordada numa concepção hodierna, exigindo atenção diante das mudanças constantes impostas à sociedade nos últimos anos.

Dessa forma, a interação pode definir a atual sociedade, pelo menos no que se refere às novas formas de arte. Coelho (2000) destaca o valor da literatura na transmissão e transformação de cultura de valores:

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram transmitidas, de geração a geração, verificamos que a literatura foi o seu principal veículo. Literatura oral ou Literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da Tradição, que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados e por sua vez renovados (COELHO, 2000, p. 16).

Pesavento e Leenhardt (1998) em seus estudos sobre narrativas histórica e literária, como leituras que tornam possível uma recomposição imaginária da realidade, assevera que

[...] o discurso literário [...] comporta, também, a preocupação com a verossimilhança. A ficção não seria, pois, o avesso do real, mas uma outra forma de captá-lo [...]. Como refere Ricoeur, o discurso ficcional é —quase histórial, na medida em que os acontecimentos relatados são fatos passados para a voz narrativa, como se tivessem realmente ocorrido. Há, pois, um componente manifesto no discurso histórico, assim como, da parte da narrativa literária, constata-se o empenho de dar veracidade à ficção literária. Naturalmente, não é intenção do texto literário provar que os fatos narrados tenham acontecido concretamente, mas a narrativa comporta em si uma explicação do real e traduz uma sensibilidade diante do mundo, recuperada pelo autor (PESAVENTO; LEENHARDT, 1998, p. 22).

Com base nisso, discutir alteridade, tendo em conta o papel social da Literatura, é reconhecer o mundo e seus sujeitos, pensando, agindo e entendendo o mundo de suas próprias maneiras. Isso tem relação com a materialidade da Literatura, à qual preserva-se a necessidade de atenção às possibilidades e experimentações de leitura, uma vez que os textos possam estar em espaços pouco conhecidos e explorados.

Nesse caso, a alteridade é o primeiro passo para a formação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e tolerante, na qual todos/as/todes⁶ possam usufruir de bens culturais, respeitando o direito alheio. No que tange à palavra alteridade, sua

⁶ O uso de "Todes", como gênero neutro, é trazido a este trabalho com o objetivo de incluir socialmente as pessoas de identidade de gênero não-binárias, de modo que se sintam confortáveis e incluídas. Nesse sentido, o emprego de —todes, segundo especialistas, é muito mais que respeitar a gramática normativa; é inclusão sociocultural.

classificação morfológica no dicionário Aurélio, aparece como ‘substantivo feminino, que significa qualidade do que é outro ou do que é diferente’.

No mesmo dicionário, na visão da Filosofia, significa “caráter diferente, metafisicamente’. E na ótica da Etimologia, a palavra alteridade origina do vocábulo latino *alteritas*, que significa ser o outro, portanto, aponta na direção do exercício de colocar-se no lugar do outro, de perceber o outro como uma pessoa singular e subjetiva. Essa definição permite aproximar-se da essência do humano, ou seja, o fato de o sujeito ser indefinido, inacabado: poder “ser outro”. Corroborando a visão de Foucault (1995, p. 239):

Mobilizamo-nos por descobrir o que somos, mas recusar o que somos [...] imaginar e construir o que poderíamos ser, promovendo —novas formas de subjetividade através da recusa da individualidade que nos foi imposta há vários séculos (grifo nosso).

Outrossim, alteridade é o reconhecimento da diferença, tanto no significado linguístico comum quanto no significado filosófico. É o que é, por essência e definição, ou seja, diferente. Essa definição, entendemos, dialoga com a Literatura, tendo em vista seu campo epistemológico, político e normativo que permite a expressão das identidades, o que implica considerar fatores como a diversidade sexual, de gênero e raça, tal como suas interseccionalidades.

No sentido de estabelecer uma relação entre o texto literário e a composição plural da sociedade, a linguística constitui-se como grande aliada ao trazer a perspectiva do texto relacionado aos multiletramentos semióticos, críticos e protagonistas (ROJO; MOURA, 2012). Essa pluralidade de letramentos não pode ser desconsiderada pela escola porque está no cotidiano da sociedade.

Ao considerar que os textos são a materialidade das práticas sociais do dia a dia, a educação literária, por sua vez, tem algumas perspectivas conceituais, essenciais à formação básica. Uma delas é o contato com os textos literários e a outra é no sentido de utilizar a Literatura de forma crítica e torná-la parte do cotidiano de leitura e vivência. O contato e a crítica enfatizam a experiência vivenciada com a Literatura, que para Leahy-Dios (2000) pode ser chamado de educação literária.

Tornar a Literatura parte imprescindível à formação significa destacar os efeitos dela na trajetória dos sujeitos, assim como identificar sentimentos e ações por intermédio dos personagens, conhecer outras realidades, estimular criatividade e

imaginação, comunicar com palavras. Na visão de Lajolo (2002), no estudo dos textos literários, os estudantes podem relacionar o que as personagens vivem e a sua própria história, possibilitando fazer intersecções significativas para sua formação e interação com seus pares, com seu meio.

A Literatura deve adentrar a escola, com o propósito de não perder o sentido, de humanizar (COSSON, 2006). Nessa direção, ela é compreendida pelos benefícios cognitivos, culturais e históricos, além de ampliar e/ou acrescentar temas prestigiados socialmente. Somam-se a esses, os benefícios imediatos relacionados ao entretenimento e à fruição. Outro grande passo dessa iniciativa é o letramento literário como forma de garantir o domínio e uso de textos literários na escola, a fim de formar maior número de leitores.

Com base no exposto, a Literatura torna-se um direito importante para a formação escolar, e a escola deve assumir grande parte dessa responsabilidade. Porém na escola essa leitura adquire caráter social. O ato de ler é solitário, quando a leitura é individual, mas também é solidário por trazer aspectos diferentes de cada olhar do autor (COSSON, 2006). A cada leitura individual surgem aspectos, interpretações e visões de mundo próprias.

A escola, por sua vez, assume o papel de formar sujeitos críticos e investigativos para descobrir os objetos do mundo por meio da linguagem. A Literatura é objeto social, arte literária. Para Lajolo (2002, p. 33), “A Literatura [é vista] como uma instauração de uma realidade, apreensível apenas na medida em que permite o encontro de escritor e leitor sem que, entre ambos, haja qualquer acordo prévio quanto a valores, representações [entre outros]”.

Tudo que está nos livros pode ser Literatura. Depende do sentido atribuído por cada um, e na situação em que o texto é discutido. A Literatura exprime os enigmas do homem sob múltiplas variações. De acordo com Cosson (2006, p. 29), “O segredo maior da Literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”.

Dessa forma, podemos afirmar que a Literatura é única no desenvolvimento humano, uma vez que por intermédio dela entramos em contato com outros mundos, outras opiniões, outras visões. Reafirmando essa visão, partimos das possibilidades de aprendizagem dos estudantes e de suas necessidades para ampliar seu domínio

de referências, pois desse modo, eles entrarão em contato com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas (FERREIRA, 2001).

Ao considerar essa compreensão, cada livro ou cada texto lido significa aumento de conhecimento, pois na leitura temos a oportunidade de vivenciar ambientes e realidades diferentes das que vivemos habitualmente. Portanto, a pesquisa realizada evidencia o valor ímpar da experiência de quem tem a oportunidade de estar em contato com textos literários, e enfatiza o papel da escola na difusão do conhecimento literário. Zilberman (1984) assevera que:

A escola, na medida mesma em que trabalha com indivíduos diferentes, vindos de classes diferentes, com valores, crenças, hábitos linguísticos e comportamentais diferentes, é também um campo de batalha — luta de ideias e de linguagens, como expressão da luta de classes (ZILBERMAN, 1984, p. 42).

Inferimos, portanto, que ao colocar o ensino de leitura no centro da discussão, a escola contribui com a formação de um leitor emancipado, politizado, participante, sensível e ativo em relação ao seu meio. Dessa forma, o leitor que possui uma formação crítica torna-se apto para agir dentro das contradições das quais sempre esteve, de certo modo, assujeitado.

Uma dessas contradições presente no Ensino Médio é a desigualdade racial. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, 75,3% dos jovens brancos de 15 a 17 anos estavam matriculados nessa modalidade. Já entre os jovens pretos da mesma faixa etária, esse percentual era de 63,6% – uma diferença de 11,7 pontos percentuais.

Ainda, 71,7% dos jovens fora da escola são negros, e apenas 27,3% destes são brancos. O mesmo estudo demonstra a desigualdade de acesso à educação nos índices de analfabetismo. Em 2019, 3,6% das pessoas brancas de 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas negras esse percentual chega a 8,9%.

Além disso, o IBGE acredita que o combate à desigualdade de oportunidades no Ensino Médio necessita de ampla reforma, incluindo um currículo mais alinhado aos interesses dos jovens, capaz de ampliar repertório, aumentar o interesse dos jovens pela escola e diminuir a evasão.

3 A LITERATURA NAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO BÁSICO

Muitas têm sido as discussões em torno do pouco espaço dedicado à Literatura no currículo educacional de alguns países, o que tem motivado reformas constantes. Isso já data de algum tempo, assevera Perrone-Moisés (2006). No Brasil, tem se intensificado um esforço contínuo das instituições oficiais como MEC⁷, INEP⁸ e outras no sentido de reconfigurar o ensino a fim de adaptá-lo à sociedade contemporânea que se apresenta informatizada, ágil, fragmentada e imagética.

Uma legislação nacional para a educação de um país imenso e diverso como o Brasil certamente não passa, nem deveria passar, incólume a críticas que vão desde o processo de sua elaboração, passando pelas possibilidades reais de sua implementação, até a forma como esses dispositivos legais transmutam-se nos planos de aula e nas aulas, propriamente ditas (MENDES, 2020, p. 134).

Para essa finalidade, destacam-se as políticas públicas que se materializam em leis e planos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Plano Nacional da Educação (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) que implementaram a primeira grande transformação na estrutura curricular e nos modos de ensino.

Ao relacionar leis e Literatura, entendemos que a argumentação não somente mostra como essa área de conhecimento ajuda a fundamentar a realidade, mas também se utiliza dessa ferramenta para interpretar a sociedade. Essa relação entre leis e Literatura pode ser analisada da seguinte forma: é importante que o professor estabeleça um elo entre o aluno e o texto literário, e a partir daí, que os novos leitores se encontrem consigo e com os outros seres.

Na sequência dessa transformação, está a Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2018), documento de natureza normativa, cuja finalidade é definir as aprendizagens fundamentais no decorrer da educação básica, que se propõe, no caso do Ensino Médio, a descentralizá-lo, mantendo, como forma de união, as habilidades e as competências, paradigma já estabelecido pelos PCN como nova forma de compreender a educação.

⁷ Ministério da Educação e Cultura.

⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

O documento, que tem suas bases na Constituição Federal de 1988, nasce na esteira de uma agitação na política nacional, com mudança presidencial, reforma do ensino médio, alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tramitação do Projeto de Lei n. 7.180/2014, que ficou conhecido como Projeto Escola Sem Partido, e no acirramento de conflitos ideológicos partidários entre a população (MENDES, 2018, p. 136).

Para Mendes (2020), não podemos esquecer que a BNCC e a reforma do Ensino Médio articuladas entre si, alteram a LDBEN vigente, e apontam para a composição dos currículos e os itinerários formativos, que deverão ser ofertados conforme a capacidade de cada sistema de ensino.

Essa é a realidade do contexto na qual acontece a homologação da BNCC. E é na intenção de situarmos nosso objeto de análise (a educação literária), que não aparece no documento, que julgamos necessário essa inter-relação de fatos, especialmente no que diz respeito à prática docente de Literatura, além de esta ser reconhecida como área de conhecimento integrada à disciplina Língua Portuguesa (BRASIL, 2002), questionando e rejeitando o que vemos com certa frequência: a Literatura sendo utilizada como pretexto para ensino de mecanismos gramaticais ou para memorização de autores, datas e características específicas de um ou outro período literário. Ao se referir a essa abordagem historicista da Literatura, Cereja (2004, p. 75), afirma

que muitas vezes [essa abordagem] apresenta pouco de histórica, sustenta[ndo]-se numa apresentação panorâmica da série literária, isto é, numa sequência de movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado.

Ranke (2012, p. 15) também discorre sobre alguns equívocos da prática docente no que tange à leitura efetivamente literária.

No âmbito escolar o que ocorre, de modo flagrante, é que se priorizam outros objetos de estudo em detrimento da leitura literária. Para a literatura reserva-se pouco tempo e essa acaba sendo utilizada de forma estanque, dando ênfase ao ensino das características de estéticas literárias e 16 biografias, deixando em última instância a leitura e a construção dos sentidos a partir de textos literários.

No currículo da educação básica do Brasil, a discussão sobre o lugar e a importância da Literatura tem tido seus defensores no esforço de mesmo não sendo

configurada especificamente, não perca suas especificidades como campo de segmentação do componente Língua Portuguesa. Reiterando essa ideia, é sabido que a Literatura não aparece na BNCC como uma disciplina, mas integrada à Língua Portuguesa, na grande área Linguagens Códigos e suas Tecnologias. A princípio, essa associação parece interessante, visto que a literatura, dentre diferentes dimensões, é um fenômeno da língua. No entanto, problematizamos essa integração, haja vista que nas sete (7) competências que integram a área Linguagens Códigos e suas Tecnologias, não há uma ocorrência sequer da palavra Literatura

Assim sendo, faz-se pertinente estabelecer uma relação entre educação literária e currículo. Na apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de Literatura se inclui, a BNCC apresenta um indicativo relevante: ampliar o contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2018, p. 495). Logo, a BNCC trata da fruição estética como uma forma de despertar —[...] a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (BRASIL, 2018, p. 488).

Partimos do ponto de que a Literatura é o *locus* ideal aos diferentes tipos de discurso presentes na sociedade que, por sua vez, carregam ideologia o tempo todo conforme a época. Com isso, a educação literária pode propiciar condições para que os sujeitos exerçam sua cidadania considerando a contemporaneidade e suas constantes transformações. Nesse sentido, Pinheiro (2016, p. 2) assim discorre:

Acreditamos que a literatura seja o ponto de partida para pensar uma educação integradora. As raízes da literatura estão centradas na linguagem, sendo esta, a tônica mobilizadora das ações de homens e mulheres, que atuam como sujeitos discursivos na construção de um mundo mais solidário. A linguagem expressa nossa condição de existir. Por meio dela, apresentamos nossa forma de pensar e de estar no mundo.

Para tanto, há que se pensar no currículo educacional como ferramenta importante que se movimenta o tempo todo conforme os desafios, problemas e demandas requeridas pela dinâmica social. São questões socioculturais que exigem um posicionamento do sistema educacional, rejeitando conteúdos que distanciam a realidade, de fato, da escola. Trata-se de um posicionamento crítico, o qual dialoga com “as teorias críticas do currículo [que] efetuam uma completa inversão com os fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2004, p. 29).

Entretanto, a Literatura, nesse âmbito, ainda é muito pouco explorada em sala de aula, espaço onde a convivência deveria ser democrática e plural. Essa concepção

crítica e competente é fundamental à cidadania e à formação dos estudantes por meio da interseção entre as teorias dos estudos literários acadêmicos e uma pedagogia crítica, creditada pelo currículo da formação básica. Nessa perspectiva,

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de 'fazer coisas', mas também vê-lo como 'fazendo coisas às pessoas'. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas também aquilo que as coisas fazem a nós. O currículo tem que ser visto em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz). Nós fazemos o currículo e ele nos faz (SILVA, 2009, p. 194).

Na visão de Araújo e Camargo (2012), essa noção de currículo tem relação estreita com práticas cotidianas e valores sociais, culturais e históricos que permeiam a formação dos cidadãos. A partir disso, inferimos a possibilidade de o currículo constituir-se como ferramenta eficaz na compreensão e valorização das diferenças socioculturais.

Para esse fim, Santomé (1998) rejeita a ideia de um currículo que contemple exclusivamente os componentes curriculares a serem estudados, como costumamos ver, mas sim, que ultrapasse os limites desses componentes. Para o autor, deve ser um currículo no qual os “alunos podem manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos” (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

A expectativa é a de que o currículo dê sustentação à defesa da Literatura como possibilidade de ascensão da consciência dos sujeitos com vistas à compreensão da prática social, podendo, inclusive, promover mudança de concepção de mundo. Logo, não considerar essa vertente da Literatura, pode comprometer a ascensão da consciência humana, até mesmo porque é um processo de educação, que, por sua vez, não é autônomo e instantâneo, pois depende de aprendizagem, nesse caso, a escola e o professor, alicerçados pelo currículo.

Com vistas a essa vertente da formação básica, Araújo e Camargo (2012, p. 106) compartilham a ideia de que

a escola é uma entidade representativa da sociedade e de formação de cidadãos aptos a exercerem conscientemente a sua cidadania, de tal modo que a escola, enquanto instituição social, deveria se apropriar de conceitos fundamentais sobre as questões de igualdade de gênero, respeito às diferenças e combate ao preconceito e à discriminação, seja ela qual for, para, de fato, educar na diversidade.

Nos estudos de Bunzen e Mendonça (2006), a escola é vista como um espaço de vivência. É possível compreender essa visão, se se considera uma sociedade, cujo curso passa por mudanças e contestações. Isso posto, a escola não é somente um lugar que prepara para a vida, como ainda é a visão de grande parte da sociedade.

Com isso, percebemos que as questões da sociedade contemporânea fundamentam as críticas às teorias tradicionais, pois a partir do momento que se questiona o que está sendo imposto, abre-se possibilidade de opções, levando a mudança de comportamento. Sendo assim, discutimos a preparação de escola e professor para enfrentar a realidade que se apresenta diante de si.

Na busca desse entendimento, Araújo (2018), apropriando-se da metáfora currículo como pista de corrida, assevera que:

Muitos agentes educacionais simplificam esse percurso e traçam ou planejam apenas estradas estreitas e vicinais de mão única, caminhos lineares e retilíneos na formação de nossas alunas e alunos. O que eles ignoram são as pistas de mão dupla, a amplidão, as transversalidades, as ruas que atravessam essa avenida, as curvas e sinuosidades que encurtam ou dificultam o trânsito desta trajetória que enfrentamos na existência real (ARAUJO, 2018, p. 79).

Corroborando, metaforicamente, esse autor, é preciso definir atenta e de modo mais acertado possível sobre o que pode circular pela pista de corrida, e, de mais a mais entender o que deve ser descartado ou, na melhor hipótese, o que deve ser autorizado a circular pela pista. Com esse propósito, acreditamos que é preciso ter bem definida a importância da Literatura na formação leitora, tendo em conta, criticamente, o currículo, seus pressupostos e orientações ao trabalho docente.

Para isso, concebemos, primeiramente, o valor da literatura como fator indispensável à humanização, é preciso também entender que a Literatura representa conhecimento. Nesse sentido, dialogamos com Candido (2002, p. 175) ao afirmar que a Literatura —é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade. Partimos, portanto, dessa afirmação por meio da qual percebemos que a Literatura é algo essencial à vida do homem.

Sobre o conceito de Literatura, Candido (2002, p. 174) ressalta que devem ser chamadas de Literatura, e de modo o mais amplo possível, todas as criações que se reportem à poesia, à ficção ou ao drama em todos os níveis de uma sociedade, em

todos os tipos de cultura, desde as formas mais simples até as mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

É preciso levar para a “pista de corrida”, mencionada anteriormente, que a Literatura é uma manifestação universal; que é parte de todas as sociedades, em todos os homens e em todos os tempos. É preciso mostrar ao/a aluno/a que estamos todos (estudantes, professores, famílias, sociedade no geral) imersos sempre em um universo onde há um misto de situações simultaneamente surpreendentes, assustadoras, repentinas, céleres.

Ademais, não há possibilidade alguma aos sujeitos de um dia sequer, sem instantes dedicados ao sonho, à utopia, à criatividade, à iniciativa. Temos, com isso, um forte indicador de que a Literatura está presente na vida dos sujeitos, e, de mais a mais, tudo isso se transforma em “casos/causos”⁹, tipo anedotas, em músicas populares com enfoques sociais específicos, em crônicas e outros.

Candido (1995) em seu texto *O direito à Literatura* defende a ideia de que todo ser humano necessita de um momento para sonhar e fugir da realidade, pois trata-se de processos mentais inerentes ao homem. Para esse autor, a Literatura pode levar ao suicídio motivado pelo confronto com a realidade; pode despertar reflexão sobre essa realidade e, às vezes, em certas ocasiões, a Literatura entra em confronto com os valores sociais. Portanto, corroborando o autor, a Literatura tem de ser vista como um direito básico do ser humano e a constatação disso passa pelo trabalho da escola.

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, s/p).

Apropriamo-nos de Candido (1995) sob a visão de que a Literatura pode denunciar e combater, oferecendo condições de vivermos dialeticamente os problemas, e, nesse sentido, reportamo-nos à violência simbólica na perspectiva de Bourdieu (1994), independentemente de tipo de violência demonstrada pela

⁹ Casos (linguagem formal) / Causos (variante popular) são histórias (representando fatos verídicos ou não), contadas de forma engraçada, com objetivo lúdico. Algumas vezes, com rimas, trabalhando a sonoridade das palavras. São comumente chamados de causos populares (*Nota da pesquisadora, autora deste trabalho*).

imposição e manutenção de diversas formas de preconceito e discriminação presentes na sociedade.

Partimos da ideia de que ao observarmos a realidade, percebemos que a Literatura ensinada na escola muitas vezes entretém e informa, mas é superficial quanto ao ponto essencial, ou seja, colocar o sujeito em contato com valores e vivências a fim de obter significação e sentido. É preciso levar a sério a ideia de que o estímulo à leitura de livros literários deve acontecer cedo, nos anos iniciais, condição essencial à formação de leitores críticos. O que se pretende mostrar, nesse caso, é que a leitura das obras clássicas pode estimular a imaginação, além de desenvolver a criatividade, as habilidades cognitivas e propostas de intervenção na realidade que se apresenta.

Conforme Lajolo (2002, p. 7), “em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção do mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola [...]”. Acrescentamos, ainda, que por meio das obras literárias, os sujeitos experimentam emoções, e acabam se identificando com algumas histórias, que, de certo modo, dão sentido à vida delas.

É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2006, p. 16).

Dessa forma, na prática de leitura literária é possível apropriar-se do mundo, criando e expressando pensamentos, e fazendo a linguagem ser solidária e participativa. É por meio da vivência literária que experimentamos e vivenciamos o mundo do outro, não somente o próprio mundo.

Outro aspecto relevante é que os conteúdos de Literatura não podem ser desconectados da realidade, pois se isso acontecer, serão esquecidos pelos educandos, não deixando marcas significativas do tempo de estudantes. Assim, acolhemos a ideia de que a Literatura deve ser utilizada por todos os sujeitos mediante um universo a ser explorado, do qual podemos tirar muitos conhecimentos e abordagens.

De certo modo, isso confere capital (BOURDIEU, 1994) aos estudantes, uma vez que a Literatura lhes permite ingressar e ascender culturalmente, garantindo lhes conhecimento histórico, político e social. Na visão de Bourdieu (1994), os sujeitos são

influenciados pelas ideias, valores, crenças e ideologias existentes em uma sociedade e presentes na sua realidade cotidiana, de modo geral.

Logo, por meio dos conteúdos de Literatura, entendemos como são desenvolvidas as formas de ver, pensar e agir nas quais se realiza a apreensão do mundo e a orientação das condutas práticas no dia a dia. Numa ligação com a BNCC, os enunciados dessa Base “apontam muito mais para uma ideia de conformismo com a realidade do que para o cultivo de energias necessárias à transformação. A criatividade, por exemplo, opera a serviço de uma busca adaptativa” (MENDES, 2020, p. 141). Face o exposto, dialogamos com esse autor (2020, p. 141), ao afirmar que —há no bojo da BNCC, no tocante às práticas sociais, a busca por uma formação que tem como horizonte a maleabilidade do indivíduo, frente aos cenários que encontra. E a literatura, claro, não se presta a isso.

3.1 Refletindo sobre Teorias do Currículo e o Ensino de Literatura

Nesta subseção, colocamos em discussão o currículo da educação, tendo em conta seus pressupostos, isto é, as orientações sugeridas por esse documento oficial. Entretanto, não dá para discutir currículo excluindo a prática docente dessa discussão no sentido de refletir sobre o papel do currículo na formação dos sujeitos, a fim de que eles possam exercer seu papel de cidadão/cidadã, tendo em conta as transformações constantes pelas quais passa a sociedade, sendo esta dinâmica, em movimento, sempre.

Entendemos que essa mudança é possível, mas isso pressupõe um trabalho docente voltado ao reconhecimento da pluralidade da sociedade, associado ao reconhecimento da diversidade como fator atenuante à prática pedagógica, constituindo-se, verdadeiramente, como formação advinda das diferenças presentes no dia a dia da escola, bem como das demandas requeridas por essas diferenças.

Diante disso, o que propomos é uma discussão sobre aspectos relacionados ao papel docente, no que tange ao modo como professores/as concebem o currículo da educação na prática de sala de aula, levando em consideração a formação de leitores literários. Isso significa que ao pensarmos a relação currículo e formação de leitores críticos, participativos, atentos aos movimentos da sociedade, temos de considerar temas contextuais significativos. Sob esse ponto de vista, reportamo-nos a

Araújo (2018, p. 70) ao sugerir a inserção de —estudos de gênero e diversidade sexual como pauta para a reflexão da prática docente na leitura intertextual e contextual da obra literária.

Ao trazermos os termos intertextual e contextual (ARAÚJO, 2018) para essa discussão, pensamos, primeiramente, em contextual como uma característica, ou seja, um adjetivo que se aplica tanto ao gênero masculino como o feminino e, neste trabalho entendemos contextual como conjunto das partes de um texto que serve para explicar alguma coisa. Já intertextual tem relação com intertextualidade e acontece quando um texto retoma uma parte ou a totalidade de outro texto – o texto fonte. Geralmente, os textos fontes são aqueles considerados fundamentais em uma determinada cultura.

Entretanto, antes de tudo, pensemos sobre a importância de entender um currículo “em seus amplos sentidos” (ARAÚJO, 2018, p. 71), entendimento este que precisa se refletir na prática docente e, como consequência refletir-se, também, na vida dos estudantes. Inferimos a partir desta oportunidade que o reflexo do currículo se reflete nos estudantes e nos(as) professores(as), uma vez que todos(as) estão envolvidos nesse processo de aprender e ensinar.

As possibilidades existentes para a definição de um currículo são diversas. Interessa-nos a compreensão de que é preciso ter um olhar investigativo e atento ao decidir como recorrer ao currículo quando queremos formar sujeitos para o futuro, no caso específico deste trabalho, um sujeito leitor de Literatura. A princípio temos a impressão de que sabemos a que nos referimos, quando falamos em currículo escolar. Contudo, muitas vezes, deparamo-nos com dúvidas e inquietações diante das dificuldades ao tomar decisões nesse sentido.

Para alguns, no currículo o que importa são os conteúdos a serem ministrados em cada componente curricular; para outros, trata-se do conjunto de saberes construído ao longo dos tempos pela humanidade, a fim de ser transmitido às novas gerações. E ainda há os que se referem à proposta pedagógica da escola, priorizando os conteúdos que “caem nas provas” (grifo meu). Na verdade, não estamos diante de uma definição unicamente teórica; ou uma questão da parte burocrática da escola. O que temos de levar em conta é que o currículo escolar é a parte fundamental do trabalho desenvolvido no dia a dia das instituições de ensino.

Etimologicamente, currículo vem do latim “*currere*”, que significa rota, caminho. Dessa forma, ele representa a proposta de organização de uma trajetória de escolarização, envolvendo conteúdos estudados, atividades realizadas, competências desenvolvidas; tudo isso com vistas ao desenvolvimento pleno de todos/as/es estudantes. Nesta pesquisa, o uso de todos os/todas as que semanticamente traz o sentido de total, inteiro é proposital para reafirmar o papel da escola, de modo geral, na recepção, inserção, interação e formação de estudantes, independentemente de fatores de ordem social, econômica e cultural.

Se consideramos a gestão do conhecimento tanto no ambiente educacional, como fora dele, o currículo escolar há que ser o referencial. E no processo de construção e escolhas para o trabalho da escola, é importante que tenhamos em mente de maneira clara, bem definida, o que utilizar e como fazê-lo no dia a dia da escola, na sala de aula, sobretudo. Diante disso, acrescentamos que na organização e gestão do currículo, a partir da escolha do percurso metodológico, toda instituição de ensino pode optar por uma abordagem disciplinar ou interdisciplinar.

No modelo clássico disciplinar, os conteúdos em componentes curriculares justapostos são abordados e representam as parcelas da experiência e do conhecimento humano; já no modelo interdisciplinar, os conteúdos são desenvolvidos de forma integrada com as diferentes áreas do conhecimento em real trabalho de cooperação entre os componentes curriculares.

O modelo interdisciplinar apresenta várias possibilidades de organização, mas, em todas elas, é preciso um esforço consciente por parte de todos/as/es que compõem a equipe escolar para tratar o conhecimento de forma integrada. Além disso, o currículo pode já prever essa dimensão integradora ou os sujeitos podem fazê-la acontecer na prática.

Todavia, é preciso levar em conta, dois aspectos muito importantes. Um deles é a flexibilidade que contribui com as respostas que devem ser dadas às mudanças e atualizações em todas as áreas do conhecimento, incorporando novidades e considerando as necessidades futuras dos estudantes que estão em formação. Com base nesse aspecto, concebemos o currículo como um documento vivo, dinâmico, e não algo estático, sempre igual ou terminado.

O segundo aspecto relevante é a vida no século atual. Estamos vivendo em um mundo que se desenvolve de forma cada vez mais complexa, demandando novas

estratégias de ação e propostas que acima de tudo dialoguem com a realidade dos estudantes. Existem muitas possibilidades para se definir um currículo, mas também não é tarefa simples selecionar o que irá compor cada proposta curricular. No entanto, são essas escolhas que contribuirão para a formação de sujeitos que fazem parte de um mundo globalizado, além de seus valores afetivos, culturais, morais, étnicos, éticos entre outros.

Dessa forma, julgamos adequado para este trabalho, abordar o currículo tendo em conta aspectos epistemológicos, confrontando-os com a prática do/a professor/a, a fim de entender a forma como esse currículo está sendo concebido pelo/a docente e se está, de fato, sendo “colocado para instrumentalizar o indivíduo em cidadão apto a exercer sua cidadania na contemporaneidade” (ARAUJO, 2018, p. 70).

Defendemos, portanto, que somente o currículo escolar pode garantir como fazer e, ao mesmo tempo, levar para a sala de aula a cultura local, o estudo de problemas da realidade e a aplicação do conhecimento, por parte dos estudantes, aos desafios que encontram em seu cotidiano. Oportunamente, pretendemos intercalar o papel do currículo, a formação de estudantes aptos/as a lerem textos literários que podem tematizar os estudos de gênero ou mesmo as interseccionalidades, de modo geral.

Outrossim, considerando que o currículo escolar acontece de fato na instituição educacional, além da prerrogativa para fazer escolhas a partir das referências e orientações nacionais, é importante que haja interação nessas instituições com os profissionais e equipes reconhecendo que eles têm crenças, valores, vivências e posicionamentos próprios construídos ao longo de suas histórias de vida (tal como os estudantes) e de suas trajetórias profissionais.

Retomando a formação leitora no âmbito da educação literária, vemos que há um leque de muitas possibilidades (ARAUJO, 2018) ao alcance da Literatura, visto que se trata, conforme o autor (p. 72), de “arte da linguagem humana, [e como tal] pode contribuir para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo”. Entretanto, essa possibilidade de contribuição por vezes é deixada de lado devido a problemas na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, evidenciamos que os/as estudantes chegam à escola, todos/as/es, carregando uma bagagem muito rica, isto é, suas leituras de mundo feitas antes mesmo dos primeiros contatos com o texto. Para Martins (2006), a leitura vai além de

qualquer texto. Referimo-nos ao contexto geral de atuação dos/as estudantes, que tem relação com quem eles/as vivem, onde vivem, com quem convivem. Isso é muito importante porque:

O aluno é totalmente plural, com diferentes características identitárias e socioculturais, ou seja, somos iguais como indivíduos, biologicamente, somos espécie, mas social e culturalmente, somos diferentes, e isso a escola de perspectiva tradicional parece não compreender (ARAUJO, 2018, p. 73).

Nessa perspectiva, é preciso antes de tudo conhecer como se deu a história e evolução do currículo na esfera educacional como faremos a seguir, tendo como base os estudos sobre a história do currículo (SILVA, 2009), os quais situam o imperativo das teorias curriculares críticas no contexto de transformações políticas, sociais e culturais no mundo, cujo marco temporal foi a década de 1960, período em Brasil, Estados Unidos e Europa começaram a enfrentar diferentes crises, além de vivenciarem grandes conflitos.

De acordo com Ranke (2012, p. 34), no ano de 1960,

acontece uma democratização do ensino, [na qual] o público das escolas do governo, inclusive do nível médio, muda bastante. Houve ampliação das vagas, oportunizando a chegada à escola pública de alunos de diversos grupos sociais e com distintas referências e experiências culturais.

É em razão dessa democratização que houve a necessidade de contratar mais professores, que acabou por demandar imperativa criação de instituições de ensino superior para formar professores, a fim de atender à população. Osakabe & Frederico (2004, p. 62) destacam que a democratização tão repentina acarretou um “aviltamento do ensino: baixos salários, formação precária, por parte dos professores, condições materiais problemáticas”.

Isso pode ser um dos motivos para a decadência do ensino, numa visão mais geral, e especificamente, o ensino de Literatura foi fortemente impactado, já que a educação pública, visando às grandes camadas populacionais populares, priorizava uma formação mais tecnicista e profissionalizante do aluno. Para Magnani (2001) *apud* Ranke (2012, p. 35),

essa época é marcada por dois movimentos antagônicos, pois se por um lado é possível notar uma ocorrência mais expressiva no que diz respeito ao acesso das classes populares à educação, por outro, a expansão quantitativa das escolas públicas contrapõe-se de modo abissal ao da melhoria qualitativa.

Nesse sentido, contestamos as leis, quer dizer, quem as faz, quem legisla e qual o objetivo, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 5692/71 (BRASIL, 1971) ao ser decretada e passar a vigorar, enfatizava a necessidade de ênfase na qualificação para o trabalho no então Segundo Grau, hoje Ensino Médio, criando, dessa forma, muitos cursos técnicos profissionalizantes. Nosso entendimento é que se tratou de um projeto de sociedade à época, da ditadura militar, ou seja, o Segundo Grau nas escolas públicas adotou o ensino profissionalizante, cuja palavra explica-se por si mesma.

Assim, o ensino de Literatura no Ensino Médio passou a sofrer as consequências da reforma. Luiz Antonio Cunha (1979) explica que a reforma do Ensino Médio, de 1971, teve a função de conter o crescente contingente de jovens das camadas médias que buscavam o ensino superior como meio de obtenção de um requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão às burocracias ocupacionais. Com isso, as camadas mais simples eram preparadas para o trabalho, sendo-lhes negado o direito de aprendizagem de todos os componentes curriculares com mais qualidade. De acordo com Ranke (2012, p. 35), nesse cenário,

o ensino de Língua e Literatura era orientado por um currículo com forte ênfase operacional, pragmática e implícita em suas finalidades políticodesenvolvimentistas, centrando-se, pois, em relações comunicativas que, teoricamente, tinham função significativa na preparação do estudante para o mercado de trabalho.

Isso posto, Ranke (2012, p. 35) faz um resgate histórico, reverberando as lacunas verificadas no ensino de Literatura no Ensino Médio ao longo do tempo.

Consoante a autora:

O ensino profissionalizante que provia o País de mão-de-obra também reforçava uma dicotomia: de um lado um ensino destinado a poucos e que por terem condições economicamente privilegiadas poderiam escolher entre continuar os estudos ou não; e de outro, o ensino para aqueles que não tinham o privilégio da escolha, ou seja, iriam ingressar no mercado de trabalho mesmo com uma formação semiespecializada e, em decorrência, eram expropriados de uma formação plena.

A conclusão a que chegamos é que, à medida que o mercado de trabalho exigia cada vez mais força de trabalho, a escola era obrigada a contratar mais profissionais de educação, sem que houvesse condições adequadas de processos de seleção mais

critérios com vistas à qualidade da formação dos educadores e, conseqüentemente, do ensino.

Todavia, independentemente de perfil profissional, o que está em voga é a Literatura concebida como um dos elementos mais importantes para o estudo das linguagens, códigos e suas tecnologias, bem como a formação cultural dos povos. Diante dessa assertiva, acrescentamos a essa discussão a importância do letramento literário na temática deste trabalho. Todavia, para discutir a possibilidade do encontro entre esse tipo de letramento e a construção da identidade linguística e cultural de uma sociedade que desejamos letrada, temos de, primeiramente, ter bem claros os conceitos de letramento e letramento literário.

A relação entre Literatura e educação (COSSON, 2006, p. 55) “já data de muito tempo, e pode ser justificada pela sua utilização como formação em diferentes culturas desde as civilizações mais antigas”. Ainda para esse autor (2010, p. 101103), o letramento literário é ímpar, uma vez que tem papel único na linguagem, ou seja, “[...] cabe à Literatura tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”.

No entanto, consideramos destacar o letramento, primeiramente, por meio de uma obra de Magda Soares (2009) intitulada “Letramento: um tema em três gêneros”, que concebe o letramento como uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Nesse caso, entendemos letramento como a condição em que vivem e interagem sujeitos letrados.

Na visão de Soares (2009), letrar é muito mais que alfabetizar, pois significa ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que aprender a ler e a escrever tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O letramento, nesse caso, passa a ser o sentido mais amplo da alfabetização, isto é, ele designa práticas de leitura e escrita, relacionadas tanto a apropriação das técnicas voltadas à alfabetização quanto a convivência e o hábito do uso social da leitura e da escrita.

A exigência pelo domínio da leitura e da escrita tem se acentuando na sociedade, sendo importante ao mundo laboral, à cidadania e garantia de maior participação social. Para alguns estudiosos do tema, ler é uma prática social que acontece em diferentes espaços; é processo individual, particular e interpessoal, pois os sentidos também se situam no diálogo entre o texto e o leitor. Entendemos, dessa forma, que ler é parte do sentido mais amplo do letramento, como já mencionado,

sendo este [o letramento], no que lhe diz respeito, caracterizado como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.

Diante disso, acrescentamos o letramento literário, voltado à construção e reconstrução dos significados em relação aos textos literários que fazem parte do trabalho da escola ou fora dela. Em outras palavras, um “processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos”(PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Antes, Paulino (2004, p. 59) já havia definido o letramento literário, “como outros tipos de letramento, [ou seja] uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”.

Logo, o letramento literário pode ser um meio de formar um/a leitor/a “para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”(RANGEL, 2007, p. 137-138). Nesse sentido, vamos ao encontro de Paulino (2004), para quem o letramento literário deve se corporificar num estado permanente de transformação através de uma leitura “que se realiza pelo desejo, pela espontaneidade, pela ausência de controles e satisfações devidas” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 72).

Outrossim, o letramento literário já que é um processo, desse modo, não tem seu ponto de partida nem de chegada necessariamente atrelado à escola, pois trata-se de uma “aprendizagem que [perpassa] por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Acrescentamos, também, que para esses autores, compreender o letramento literário é entender que a Literatura se modifica, se transforma. Nessa perspectiva, não existem leituras iguais, e, isso é impossível porque o significado “depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação”. É dessa maneira que “cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade” apesar de ocupar posições distintas no sistema literário (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Além disso, apropriar-se da literatura não se resume ao conhecimento de um conjunto de textos, mas ainda como um —repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68). A singularidade que caracteriza o letramento literário como um tipo diferente de letramento se efetiva por meio de um processo que inclui dois procedimentos. O

primeiro é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda. E isso se dá por meio da leitura e da escrita do texto literário que operam em um mundo feito essencialmente de palavras. Por essa razão, torna-se necessária uma integração mais profunda com o universo da linguagem.

O segundo procedimento, conforme os autores, é levado a efeito dentro do primeiro, isto é, a interação verbal intensa, e dele não se separa. Trata-se do —(re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literaturall (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69). É dessa maneira que a literatura nos permite viver o outro por meio da palavra constituindo-se um espaço privilegiado de construção de identidade e de comunidade. E assim, compreendemos que “Ler (...) literatura é uma experiência de imersão, um desligamento do mundo para recriá-lo ou, antes, uma incorporação do texto semelhante ao ato de se alimentar (...)” (PAULINO; COSSON, 2009, p.68).

Dando continuidade, esses autores (2009, p. 68) aduzem que “[q]ualquer texto escrito, seja popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou minoritários [...] deve passar pelo mesmo crivo [...]”. Dessa forma, perguntamos se o texto correspondeu à intenção; quais recursos utilizados; qual seu significado histórico-social.

Sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem se proscritas; mas a sua validade da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto (CANDIDO, 1995, p. 250).

Uma atividade que leva em conta um poema de Ferreira Gullar¹⁰ e outro poema produzido por um grupo de alunos em um encontro casual no bairro onde esses alunos residem, convivem é um exemplo de letramento literário. Temos nesse caso, um evento de letramento (intraescolar) e uma prática de letramento (extraescolar).

Diante disso, inferimos que o letramento é parte imprescindível de um processo como um todo e a Literatura, nesse caso, pode ser entendida como um componente

¹⁰ Ferreira Gullar, imortal da Academia Brasileira de Letras, é considerado um dos poetas mais importantes do Brasil. Sua poesia, muito dinâmica, apresenta desde aspectos intimistas a aspectos críticos da realidade política e social nacional. Além disso, ousou quanto à forma, sendo um dos fundadores do concretismo e do neoconcretismo. Também se destacou no teatro, tendo escrito peças premiadas (Fonte: www.brasilecola.uol.com.br).

importante no uso social da língua. Assim, os gêneros literários não devem ser observados simplesmente como uma estrutura textual, devido ao seu aspecto simbólico, pois, apontam para a construção de novos caminhos acerca da interpretação de mundo onde vivem escritor e leitor, que, por sua vez, constituem os verdadeiros protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, pressupomos que diferentes concepções, às vezes, equivocadas sobre ensino de Literatura, levam a práticas pedagógicas voltadas ao histórico da Literatura, aos recortes de textos, à limitação quanto ao trabalho com o texto e, sobretudo, o diálogo entre o leitor e o autor. Além do mais, se considerarmos a Literatura como um Direito Humano (CANDIDO, 1995), a escola surge como responsável pela

[apresentação de] [...] textos de elevado valor estético e simbólico que requerem um nível aprofundado de mediação, de modo a auxiliar os alunos a penetrarem em um terreno que, a princípio, pode ser muito arenoso, mas que, igualmente, pode contribuir para uma educação emancipadora, especialmente no contexto da educação pública (MENDES, 2020, p. 142).

De acordo com Aguiar e Bordini (1993), o livro é o instrumento que expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social de forma cumulativa. A partir da leitura, o sujeito é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, especialmente, os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos. Tomando por base essa afirmação, Ranke (2012) problematiza a prática docente tradicional, da aula expositiva que descarta a leitura dos textos literários.

No que se refere ao tratamento dispensado ao texto literário no âmbito escolar, os valores e princípios do paradigma tradicional estão na ênfase em aulas expositivas voltadas para a aquisição de noções que enfatizam a transmissão de conhecimentos acumulados, fundamentadas apenas em livros didáticos que apresentam uma abordagem cronológica, baseada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem se deter diretamente na leitura. E, aqui, destacamos a leitura de textos literários (RANKE, 2012, p. 24).

De mais a mais, ao desprezar a leitura da obra literária, seja qual for o gênero, deixamos de ver as coisas diferentes, como ainda não haviam sido vistas. Inclusive, ler permite entregar-se ao texto e abandonar-se nele. As pessoas crescem lendo e são permanentemente leitoras em formação, recebendo a cada etapa de suas vidas

uma nova carga significativa para os conhecimentos já acumulados por suas leituras anteriores.

Um texto não é um objeto fixo num momento histórico; ele lança seus sentidos e tem sua continuidade nas composições de leitura que suscita. Não cabe ensinar Literatura perguntando “O que o texto pode querer dizer?”, mas sim, e especialmente, “Como o texto funciona em relação ao que quer dizer?”. O leitor ou interlocutor interage com o texto, constrói sentidos, expõe suas relações com a língua, exterioriza seus conhecimentos prévios, preconceitos, pontos de vista. Ao final de cada leitura, o texto já é um novo texto.

Aguiar e Bordini (1988) reforçam que vivemos numa sociedade desigual e isso se reflete na leitura. O pluralismo cultural é uma alternativa para a adequação aos vários níveis de leitores das diferentes classes sociais. Apesar disso, qualquer indivíduo, pertencente a qualquer classe social, pode ser motivado para a leitura, desde que se identifique com essa ação. Por intermédio do livro, o homem pode ser capaz de dar significado a si mesmo e ao mundo que o cerca.

Para Lajolo (1982), quanto mais o leitor for maduro e quanto mais qualidade estética tiver um texto, mais complexo será o ato de leitura. Sendo assim, o texto literário se revela um meio eficiente de contato com a pluralidade de significações da língua, favorecendo o encontro com esses significados de forma abrangente, ampla, diferentemente dos materiais informativos que se prendem aos fatos particulares.

Para isso, convém destacar que o processo de letramento literário (COSSON, 2006) deve envolver aspectos que conciliem os diversos textos literários circundantes nas esferas sociais, sejam elas a educacional, a jurídica, a da saúde dentre outras.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Vemos, portanto, que o letramento literário difere de outros tipos de letramento, justamente por se envolver com a questão literária, que vai além de aprendizagem da língua, incluindo aspectos linguísticos em níveis sociais, pois o objetivo é perpassar por caminhos mais profundos do sentimento e da própria essência do ser humano, dialogando com Cosson (2006) ao se referir ao poder humanizador da Literatura.

Sabemos que no Brasil, de certo modo, todas as pessoas têm o hábito de ler, pois concebemos nesta discussão um conceito de leitura que vai além da leitura proposta pela escola. Lemos uma pluralidade de textos que fazem parte do nosso dia a dia. O que lamentamos é que algumas pessoas não têm o hábito de ler o texto literário, e isso é que torna a problematização do letramento literário algo muito relevante, sobretudo no que tange ao papel docente no cotidiano das escolas. Assim, quando ensinamos a criança a gostar de ler, desde cedo, estamos dando uma grande contribuição tanto à formação pessoal dessa criança como ser humano quanto à constituição de sujeitos letrados e culturalmente informados.

A leitura, certamente, é uma das heranças mais significativas que escola e educadores/as deixam aos seus educandos. Com base nessa afirmação, acrescentamos o letramento literário que pode ser definido como um processo de apropriação da Literatura enquanto linguagem. Desse modo, o letramento literário compreende os diferentes elementos da linguagem, bem como a forma como os textos literários são construídos, incluindo seus significados.

Ao considerar o tema sobre o qual discorreremos, nossa compreensão é a de que o letramento literário é indispensável à construção de uma sociedade crítica, justa, que seja capaz de interpretar diferentes contextos e situações da realidade presente. Com base nessa afirmação, é preciso observar e considerar, acima de tudo, as mudanças pelas quais passa a sociedade, tópicos essenciais ao desenvolvimento social, a organização da sociedade, além de questões fundamentais sobre raça, gênero, etnia, sexualidade, o que exige modos adequados de atitudes em conformidade com tudo isso.

Mas também convém ponderar que os estudos didático-metodológicos em prol da alfabetização (aprender a ler e escrever) e o aprender a ler e compreender gêneros literários não caminham na mesma proporção, pois esta última —tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar (ZILBERMAN, 2003, p. 258). Para essa autora, a leitura literária tem sido dissolvida junto a outros textos, o que demonstra dificuldade em conduzir a formação literária, de modo a permitir que os estudantes interajam efetivamente com textos.

Se a literatura é arte em palavras, nem tudo que é escrito pode ser considerado literatura [...]. Essa questão, entretanto, não é tão simples assim, visto que a linha que divide os campos do literário e do não literário é bastante tênue, confundindo-se muitas vezes (OCNEM, 2006, p. 55).

Com isso, destacamos que o letramento literário favorece a aquisição de conhecimentos e o entendimento cultural mais ampliado por intermédio do contato com histórias que transportam o leitor a diferentes tempos, aos seus costumes e os de outras sociedades. Outrossim, dependendo do material lido, até aspectos técnicos ou científicos podem perpassar pela educação literária.

Portanto, entendemos a necessidade (e urgência também) de que os/as educadores/as se debrucem na busca por uma prática pedagógica que leve os/as estudantes a se apropriarem da Literatura, fazendo por meio desta, a verdadeira experiência literária.

Na visão de Cosson (2006, p. 106), o maior objetivo do letramento literário nos espaços de ensino é formar —um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e ao mundo em que vivell. Essa visão do autor (2011), nos leva a perceber o ideal de um leitor crítico, cuja formação exige que professores/as sejam mediadores/as, o que implica estar junto para promover nos leitores/as um olhar atento e investigativo, isto é, de que a leitura seja instrumento para a percepção da realidade diante de situações inesperadas.

E depois, entendemos, o/a leitor/a deve se deleitar com a leitura, mas que não seja somente isso, e sim uma satisfação intelectual que surge a partir do momento em que o texto (seja qual for o gênero literário) impacte o leitor, indignando-o e gere a busca pelo conhecimento daquilo que é inerente ao texto e a vida, de modo geral, como seus aspectos social, político, econômico e cultural. De acordo com Ranke (2012, p. 38), “a leitura das OCNEM deixam antever que a aquisição [...] da leitura [...] pode modificar o sujeito, de modo a lhe propiciar outro estado ou condição sob aspectos diversos como o social, o linguístico, o cultural e o cognitivo”. Para essa autora (2012, p. 38), associada a todos esses aspectos.

A leitura do texto literário [contribui] para a formação humana [do] sujeito, pois, [diferentemente] da grande maioria dos gêneros textuais em circulação social, o texto literário permitiria ao indivíduo o exercício da plurissignificação da linguagem e, em decorrência, o exercício da liberdade.

Portanto, aproveitamos a oportunidade desta discussão e reflexão para apresentar a concepção de leitura literária que emerge da leitura das OCNEM:

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

Também, consideramos, a partir da leitura das OCNEM, o conceito de Literatura utilizado nesse documento com a finalidade de se tornar um norte para a discussão do currículo do Ensino Médio. Nele, a Literatura é apresentada “como arte que se constrói com palavras” (BRASIL, 2006, p. 52). Assim, focalizar a Literatura, como forma privilegiada de manifestação da arte, no currículo escolar se justifica porque essa Literatura contribuiria como

(...) meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio, sobretudo, de humanização do homem (...) (BRASIL, 2006, p. 52-53).

Face ao exposto, nosso entendimento é que consoante o referido documento, tem-se reverberada a ideia de que a Literatura, assim como outras formas de expressão artística, é necessária ao homem e, por isso, não pode se tornar privilégio de uns em detrimento de outros que não têm acesso a ela de modo adequado em seu cotidiano.

A Seção seguinte discorre sobre os documentos oficiais que legitimam a importância da Literatura na formação básica.

3.2 O Lugar da Literatura nos Documentos Oficiais

Nesta subseção, retomamos a época, já mencionada na subseção anterior, em que começaram a surgir os movimentos sociais, estabelecendo por meio destes, uma conexão entre populações e esferas governamentais em prol de melhorias e mudanças na organização e condução da sociedade. O movimento feminista na Europa e América do norte, bem como as lutas contra a ditadura militar no Brasil ilustram efetivamente a organização e prática dos movimentos sociais. Nesse cenário

de críticas e lutas, encaixa-se a luta da escola em busca de um trabalho aliado à realidade presente dos sujeitos, sendo necessário, a partir daí, questionar o pensamento educacional tradicional, desconectado da dinâmica atual.

Entretanto, enfatizamos que as teorias críticas não se voltam a modelos ou técnicas de organização do currículo, mas em problematizar e desenvolver conceitos que levem ao entendimento sobre a função social do currículo, isto é, é preciso entender o que o currículo faz com as pessoas. Silva (2009) destaca que na França, muitos estudos no campo da Sociologia identificaram que muitas experiências vividas naquele contexto contribuíram para manutenção da divisão e hierarquização das classes sociais.

Convém destacar que esses estudos buscaram, essencialmente, analisar a reprodução de valores sociais e culturais da sociedade capitalista, tendo em conta que esse tipo de sociedade é meio de veiculação, reprodução e manutenção dos valores dominantes da sociedade. Ao considerar a análise realizada na França, temos nela uma das bases para nos preocuparmos em entender como o conhecimento pode representar configurações ideológicas dos interesses dominantes em uma sociedade (APPLE, 1982).

Nessas configurações, —o currículo se apresenta num código social elitizado, excludente e indecifrável, especialmente para os alunos provenientes de camadas socioeconomicamente desfavorecidas (ARAUJO, 2018, p. 78). Para esse pesquisador (2016), trata-se de um modelo de currículo que contempla as classes sociais privilegiadas, contribuindo, dessa forma para a manutenção das desigualdades sociais, resultando no aumento das classes desfavorecidas e desassistidas, indo ao encontro de Silva (2009, p. 35) ao afirmar que:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a vida elas estiveram imersas, o tempo todo nesse código. [...]. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata. Esse código funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível. [...]. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidos na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho.

Com isso, neste trabalho, buscamos refletir a partir do dia a dia da escola, com base em algumas inquietações voltadas à contribuição de algumas regularidades diárias básicas das escolas ao aprendizado de certas ideologias dominantes; também como algumas formas de conhecimento refletem ideias desconectadas da realidade atual e, por último, dialogando com Apple (1982), sobre como certas ideologias se refletem no trabalho de educadores/as de modo que isso confira significado à atividade docente.

Mas não foi Apple (1982), de modo exclusivo, quem se debruçou sobre estudos do currículo. Outros estudiosos também o fizeram, como Silva (2009), por exemplo, todos a criticarem o currículo tradicional por ser distante da vida dos sujeitos. No Brasil. Além de Silva (2009), temos os estudos de Paulo Freire que dão grande contribuição à teoria crítica curricular. Freire (1967) não desenvolveu uma teoria, mas fez duras críticas à educação tradicional, a qual ele chamou de “educação bancária”. O pensamento desse autor refere-se a uma educação problematizadora, na qual o ato de ensinar implica uma relação pedagógica entre sujeitos que aprendem e ensinam, ou seja, professor/a e aluno/a.

A educação para Freire (1967) tem tudo a ver com currículo, pois na visão desse autor, educa-se e aprende-se com intenção em algo. Ainda, ele defende que a educação envolve sujeitos que buscam aprender e ensinar em um processo dialógico, cuja finalidade é conhecer e aprender a expressar o —mundo da vidall. Isso posto, entra em cena o currículo que direciona qual(is) conteúdo(s) deve(m) ser aprendidos, uma vez que a fonte desse(s) são as experiências dos/as educandos em conformidade com a realidade na qual estão inseridos.

Conforme Freire (1967), somente depois de um levantamento e conhecimento da realidade dos/as estudantes, é que os conteúdos podem ser organizados e sistematizados pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de modo que esses conteúdos façam sentido para os sujeitos aprendentes.

Rememorando Paulo Freire (1967, p. 104), —a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsall.

Assim, consideramos que os estudos sobre teorias críticas do currículo contribuíram sobremaneira para desvelar e entender o que significa o currículo oculto na esfera educativa. É na análise da relação entre ideologia e currículo que

compreendemos como a escola pode corroborar pensamentos, comportamentos e atitudes segregadoras, discriminatórias, excludentes. Na visão dos estudiosos das teorias críticas em detrimento das teorias tradicionais, Silva (2009, p. 78) expõe:

O que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que as crianças e jovens se justem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

Para esse autor (2009), a concepção de currículo oculto vai além de uma análise estruturalista, pois considera que é na escola que aprendemos valores diversos ligados à sexualidade, ao gênero ou à raça. Dessa forma, as teorias críticas do currículo têm como foco uma análise crítica dos processos educativos no campo dos estudos voltados a currículos, haja vista que não visamos acesso à educação escolar, simplesmente, (ARAUJO, 2018), tendo em conta que podemos estar presos a uma

armadilha bastante perversa para os tradicionalmente excluídos: eles ingressam no espaço escolar, verificam que ali apenas são discutidas questões que não dizem respeito ao seu cotidiano, passam a ter um péssimo rendimento escolar, são expulsos do sistema, e ainda vão ter que escutar frases do tipo —a gente deu chance, mas eles não aprendem mesmo (...) A diferença entre acesso e inclusão é enorme. As estratégias de inclusão implicam ações de acolhida e verdadeiro interesse em conhecer quem são os novos públicos de alunos que passaram a ter acesso à escola (SEFFNER, 2009, p. 134).

Desse processo emergem questões muito importantes sobre o papel social do currículo. São questões que revelam aspectos sócio-políticos, econômicos e culturais, tal como o impacto desses na formação dos sujeitos. “Torna-se necessário, portanto, a adoção de uma pedagogia crítica no exercício do magistério, uma *práxis* voltada [à compreensão das] formas explícitas e sutis de exclusão do outro” (ARAUJO, 2018, p. 79).

Diante disso, a presença de novos sujeitos, novas culturas e novas necessidades são demandas da contemporaneidade que suscitam novas formas de entender a escola e forma de conceber o currículo.

3.3 O Currículo da Educação Básica e a Formação de Leitores Literários

No Brasil, cabe ao Ministério da Educação (MEC), a tarefa de regulamentar a educação do país, estando isso fundamentado pelas suas leis de diretrizes e bases. Logo, percebemos que oficialmente a educação abrange processos formativos que passam por vários campos da convivência humana. No Brasil, a educação básica é orientada por muitos documentos, considerados como norteadores do ensino, os quais exprimem a necessidade e a importância da reflexão entre o professor e a escola, e, conseqüentemente, da prática adotada em sala de aula, caso o objetivo seja um ensino de qualidade.

Um desses documentos é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/1996, cujo papel é fundamental nas orientações formuladas para todos os Estados e Municípios brasileiros. A LDBEN é genérica e mandatória. Todavia, essa lei não é trazida a essa discussão especificamente voltada ao ensino de Literatura, até mesmo porque na LDBEN nada é apresentado sobre conhecimentos, disciplinas e conteúdos ministrados na sala de aula. Com isso, para atender as ações variadas propostas pela LDBEN, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Os PCN dedicam 8 (oito) páginas à abordagem do conteúdo de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Brasil, e submete a Literatura à área da leitura. Nos PCN, é dada ênfase a uma comunicação efetiva do aluno e a questão central é a forma como deve ser ensinada a gramática, já que a comunicação é inerente ao ser humano. Assim, —o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a Literatura integra-se a área da leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

A elaboração e lançamento dos PCN foram realizados em meio a debates na tentativa de mobilizar o ambiente educacional. Com a finalidade de servir como equilíbrio curricular e pedagógico ao Ensino Fundamental, o documento foi criado em 1998, tendo, portanto, um caráter indicativo. Assim, a LDBEN que já havia sido promulgada (1996) ficou responsável pela instituição da progressão continuada no sistema educacional do Brasil, e os PCN, por sua vez, passaram a atuar como suporte à compreensão do sistema de ensino.

Os PCN são baseados no imaginário social, e, por isso, promovem a escola como instituição autorizada pela formação da seguinte cultura: ensinar a ler e a escrever. Além disso, creditam o valor da escola como detentora do saber legítimo por meio da oferta de parâmetros que servem de referência às discussões das áreas de conhecimento.

Os PCN explicitam os conceitos alusivos à leitura, partindo de dois eixos que sustentam o documento: representação e comunicação, investigação e compreensão. Para os PCN, a Literatura é vista como arte na qual se constrói palavras, sendo necessário dar atenção às suas especificidades.

Ainda, os PCN enfatizam a importância de sua presença no currículo do Ensino Médio e discutem sobre sua necessidade, enfocando a Literatura como forma de expressão artística, sendo, dessa forma, um saber fundamental ao homem, ao alcance de todos, e não somente privilégio de uma minoria.

A literatura sempre gozou de *status* privilegiado ante as outras, dada à tradição letrada de uma elite que comandava os destinos da nação. A literatura era tão privilegiada que chegou mesmo a ser tomada como sinal distintivo de cultura, logo de classe social (BRASIL, 2006, p. 55).

Também convém salientar que a formação do estudante leitor de Literatura é ponto fundamental nos PCN, cujo objetivo, tratando-se de letramento literário, é ler textos diversos, incluindo os textos literários e conhecer textos que tratem de Literatura. Os PCN orientam os professores e, desse modo, iluminam caminhos rumo a uma prática docente exitosa.

Nesse contexto, a leitura e o estudo de obras literárias surgem como recurso significativo e privilegiado de desenvolvimento da capacidade leitora na escola, visto que reúne diferentes tipos de conhecimento como recursos linguísticos, textualidade, identificação do leitor ao interagir com o texto e, conseqüentemente, contribuições à formação emocional, identitária, moral.

Nessa linha de reflexão acerca dos PCN, os de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) são considerados uma vanguarda das políticas públicas, devido à concepção de língua e linguagem que sugerem à organização dos currículos escolares, como retomado a seguir.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa (BRASIL, 1997, p. 25).

É com base nisso que se justifica a orientação do referido documento, para que as práticas de ensino nessa área do conhecimento tomem como ponto de partida e de chegada os textos que circulam socialmente. Essa sugestão joga luz sobre as vantagens que os estudantes podem ter por intermédio de um ensino organizado a partir das práticas de uso da linguagem, isto é, os gêneros discursivos.

Na visão de Bakhtin (2011 [1979]), esses gêneros são considerados mecanismos que oportunizam as interações do dia a dia, de modo efetivo nas diferentes situações e contextos. No caso do ensino proposto pelo PCN (1998), o princípio norteador versa sobre o ensino do texto guiado por uma preocupação constante em compreender e apreender o contexto de produção desses textos. Uma perspectiva bastante inovadora, à época, que desafiou o sistema escolar, levando professores da área a rejeitarem um ensino baseado em princípios normativos rígidos da gramática.

Considerar os PCN citados significa voltar o ensino à formação de cidadãos competentes linguisticamente. Nessa direção, consideramos os PCN (1998) como um documento que representou um avanço, tornando-se muito polêmico, cuja proposta tem recebido críticas na esfera educacional até hoje, por parte de professores, pais e estudantes mais conservadores.

No entanto, o maior problema dos PCN (1998) foi reduzir o ensino de Literatura, uma vez que os gêneros literários foram, de certa maneira, preteridos, isto é, absorvidos pelos gêneros textuais da escolha do professor.

O que pretendemos nessa discussão é a percepção de que discutir o papel da disciplina Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio implica refletir sobre o projeto de educação que se deseja implementar nessa modalidade de ensino.

No intuito de subsidiar essa reflexão, surge, em 2006, de maneira mais contextualizada, um documento para nortear o Ensino Médio no Brasil, as Orientações

Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), cujo enfoque específico destaca que —o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticosII (OCNEM, 2006, p. 18).

Nas OCNEM, logo no sumário, percebemos a divisão dos conhecimentos entre Língua Portuguesa e Literatura. Outrossim, o documento dedica à Literatura um capítulo de aproximadamente 30 (trinta) páginas. No nosso entendimento, a introdução parece “desculpar-se” pela forma como a Literatura foi tratada nos PCN como demonstrado a seguir.

“Ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de Literatura [...], negaram a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Com isso, o documento posiciona-se sobre a importância do ensino de Literatura no Ensino Médio, dando destaque a essa área de conhecimento, reportando-se ao inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “(III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996).

Ao tratar de sua competência e responsabilidade, aponta para um ensino de Literatura que não sobrecarregue o aluno com estilos ou épocas literárias, e sim forme um/a leitor/a literário/a: —Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da Literatura, tendo dela a experiência literáriaII (BRASIL, 2006, p. 55).

O documento questiona sobre o que é ou não literário, e faz uma crítica aos PCN sobre a forma como abordaram o ensino de Literatura. Com isso, o documento propõe uma aprendizagem por meio da história literária, —Recuperar, pelo estudo do texto literário as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da culturaII (BRASIL, 2000, p. 24). Também traz uma discussão sobre o tema, afirmando que o prazer estético deve ser —levado a sérioII e não se pode cultivar a ideia de que os textos literários são —densos, difíceis de ser compreendidos, eruditosII (BRASIL, 2006, p. 59).

O documento também aduz que “[q]uanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”

(BRASIL, 2006, p. 60), cumprindo assim a função da Literatura no Ensino Médio. Contudo, nos dois documentos citados, ainda é tímida a inserção dos/das alunos/as no mundo da leitura literária. Além disso, a leitura individual aparece como eixo principal, deixando a leitura coletiva em segundo plano.

No que tange à leitura literária, as OCNEM abordam as diferenças que existem entre os/as leitores/as e apontam que os —Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto (BRASIL, 2006, p. 68). A consequência disso é que os estudantes não se aproveitam da Literatura o tempo inteiro, pois —mesmo sendo leitor crítico e conhecendo as artimanhas da arte de narrar, não quer dizer que se desfrute apenas da “alta literatura” – em inúmeras situações cotidianas e psíquicas recorremos a níveis diversos de fruição (BRASIL, 2006, p. 69).

Entretanto, as OCNEM enfatizam sobre o perigo de ler apenas obras voltadas para o consumo, sob pena de se esgotar a necessidade de entretenimento, afastando a Literatura direcionada do âmbito da reflexão. E para que isso não ocorra, o que se questiona é a metodologia de ensino, porque já é sabido que cabe à escola, a tarefa de formar o/a aluno/a para o gosto literário.

Nas salas de aula, o que vemos muitas vezes são as leituras fragmentadas por meio de livros didáticos, atividades de estudo de texto, história da Literatura e características de escolas literárias, resumos, sem ser trabalhado, de fato, a leitura de um livro em sua totalidade, restringindo a atividade apenas à reflexão —sobre os diversos aspectos da escrita: organização da língua, história literária dos textos, estrutura dos textos literários (BRASIL, 2006, p. 70).

Nas OCNEM destinadas à Literatura, o professor é um mediador das estratégias de leitura. A proposta é que a leitura ocorra de forma sistemática durante os três anos do ensino médio, e que, de acordo com a proposta pedagógica da escola, sejam definidos quais gêneros de textos literários, e autores serão trabalhados. O documento enfatiza ainda que a escola não precisa cobrir todos os estilos literários. Dessa forma, o professor deve, conforme o documento exemplifica, trabalhar com obras em sua integridade e que pode por meio dessas obras apresentar um recorte social e de estilo de época, e ao mesmo tempo proporcionar a leitura estética.

É ressaltado ainda que se deve reavaliar o currículo, para alcançar o que a escola de fato deseja —retirar dele [dentre] o que é excessivo e não essencial. Torná-lo

realmente significativo para alunos e professoresII (BRASIL, 2006, p. 79). Propõe também que a escola seja um ambiente propício à leitura, tais como espaços adequados, acervo diversificado abrangendo lançamentos, sistema de trocas de livros. Esse espaço de leitura também requer a organização de locais, tipo palco, para eventos literários promovidos pela escola, assim como conversa ou entrevista com algum/a escritor/a convidado/a. Enfim deve-se ter estímulo para se criar uma comunidade de leitores, conforme explanado no documento.

Em suma, o documento aponta para alguns direcionamentos que o professor pode tomar, para que se construa uma comunidade de leitores críticos em suas escolas, no entanto, ainda se mostra como um projeto que depende de fatores externos. Demanda da construção de um Projeto Pedagógico, onde todos os professores estejam engajados e motivados para a construção de um projeto de leitura no decorrer dos três anos do ensino médio. Envolve muito além do professor de Língua Portuguesa, envolve a coordenação pedagógica, a direção, o responsável pela biblioteca, o responsável pelo acervo da biblioteca em disponibilizar livros em quantidades suficientes para uma escola, livros de qualidade e com relevância literária, os alunos percebem tal movimentação, percebem que todos na escola estão trabalhando em prol de um projeto significativo e conseqüentemente se apropriarão desses espaços dedicados a eles e à leitura.

Portanto, faz-se necessário uma mudança no currículo escolar, onde a Literatura e a construção de uma comunidade literária sejam o norte do ensino, uma vez que por meio do letramento literário, o aluno se aproprie do que visa o inciso III do artigo 35 da LDBEM, uma formação ética, autônoma, intelectual e um pensamento crítico.

As OCNEM também abordam a questão da formação do leitor do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, respectivamente, destacando que a Literatura se apresenta de modos diferentes entre os leitores de cada segmento. Assim, primeiro, há uma mistura da Literatura infanto-juvenil e da Literatura canônica, já que fora da escola as práticas de leitura acontecem de forma desordenada e excluem muitas vezes os clássicos literários, pois são os títulos, as capas, por exemplo, que atraem.

No que tange à responsabilidade da escola, há uma seleção que define o que deve ou não ser lido pelos/as estudantes. Para auxiliar essa tarefa existem editoras, catálogos confiáveis, divulgadores, escolas, professores, bibliotecários e posteriormente os textos chegam aos alunos. —Portanto, quando se coloca a questão

das escolhas e das preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas (BRASIL, 2006, p. 62).

Diante disso, entendemos a importância da problematização porque estamos discutindo as lacunas do processo de ensino da Literatura que impactam o Ensino Médio, evidenciadas na queda significativa da leitura, que como já abordado ao longo deste trabalho aponta o fato de que o ensino e aprendizagem de Literatura quando se volta ao estudo de escolas literárias e à leitura de textos fragmentados apresentados nos livros didáticos, criam uma situação que contribui para a perda da leitura literária. Portanto, nossa crítica à educação literária por um lado priorizando a historiografia e, de outro lado, reduzindo a importância do estudo do texto completo, vinculado à leitura, compreensão e produção textual, nos leva a entender que a Literatura perde seu papel norteador e seu lugar enquanto componente curricular.

Evidenciamos essa perda de papel já na passagem do Ensino Fundamental para o ensino médio, pois há um declínio da experiência de leitura de textos de ficção, seja de livros da Literatura infanto-juvenil, seja de alguns poucos autores representativos da Literatura brasileira selecionados. É isso que, aos poucos, tem dado lugar à fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos, prática que revela um dos mais graves problemas ainda hoje recorrentes (BRASIL, 2006, p. 63).

De acordo com Bunzen e Mendonça (2006), a forma como o professor trabalha os textos é tão importante quanto os textos que são levados à sala de aula, já que é necessário que esses textos reflitam a realidade social e façam sentido à vida de todos, salvaguardando a real utilidade do texto.

Dessa forma, entendemos que o planejamento da disciplina Língua Portuguesa, considerando o Ensino Médio, torna-se responsável pelo aprimoramento das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta. Nesse caso, há que se destacar a importância do texto o qual faz somente sentido quando lido e interpretado, discutido e analisado.

Nesse sentido, reportamo-nos aos PCN (2000), de modo a assegurar que o ensino de Língua Portuguesa inclua a competência textual. E tendo em conta o referido documento, percebemos que a finalidade do ensino de português deixa de ser somente o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção, além do domínio da escrita padrão. Dessa forma, o enfoque específico passa a ser o domínio

da competência textual além da sala de aula, a fim de resolver problemas do dia a dia, quer dizer, acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

Além disso, tendo em conta as orientações dos PCN, há que se chegar a um consenso, uma vez que o fazer pedagógico revela diferentes atitudes conforme o perfil do professor, pois, sabemos, há professores que sobrecarregam os estudantes com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, contrariando as orientações dos PCN (2002, p. 55), que alertam para o caráter secundário dos conteúdos ao invés de esses professores ficarem presos à memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário.

Isso significa tratar a Literatura como linguagem literária que abarca variedades linguísticas, figuras de linguagem, sentido conotativo, multissignificação e liberdade de criação, como cita os parâmetros:

[...] muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam (BRASIL, 2002, p. 144).

Contudo, é preciso destacar que desde o início dos PCN (1998), a orientação metodológica no ensino de Língua Portuguesa deu um passo importante no estudo do texto, de modo geral, o que inclui o ensino de Literatura. Assim, os textos literários passaram a conviver com outros textos de outras esferas em um mesmo grau de importância.

Entretanto, isso acabou por facilitar, em muitas práticas da escola e dos professores, uma tendência a esconder a Literatura em sala de aula. Dessa forma, no âmbito do ensino de Literatura, há que considerar que os problemas evidenciados podem ser oriundos do emprego inadequado da referida orientação metodológica.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, surge a necessidade de organização dos componentes curriculares em uma base comum, e, nesse documento, o currículo é visto como um aspecto de muita importância. A BNCC do Ensino Fundamental (2017) e do Ensino Médio (2018) não indicam um currículo único, mas defendem a definição do que é essencial para cada componente curricular.

Desse modo, no âmbito da BNCC, a Literatura como nomenclatura é retirada do documento, mas não se pode pressupor que ela esteja fora do currículo escolar.

Aliás, a Literatura já se mostra presente desde o Ensino Fundamental, e, na sequência, ela é incorporada pelo estudo dos gêneros que abarca os gêneros literários e demais gêneros discursivos.

Assim, a literatura é tratada e seu foco é a formação de leitores capazes de usufruir de todos os benefícios oferecidos pela leitura. Desse modo, entendemos que ao ter contato com a Literatura, o sujeito-aprendente estuda a língua portuguesa e passa a ocupar um espaço adequado para discussões socioculturais. Ademais, a arte literária promove a alteridade, pois leva o estudante a reconhecer impressões acerca de si e do outro.

No entanto, há que ressaltar, e, até mesmo problematizar, que a Língua Portuguesa como componente curricular costuma dar mais ênfase a fundamentos linguísticos, preterindo, desse modo, aspectos importantes da relação texto, leitura e Literatura. Portanto, é importante destacar o lugar da Literatura nas aulas que se articulam com a Língua Portuguesa, buscando caminhos para a melhoria dessa situação. Essa assertiva é justificada pelo OCNEM (2006), ao incorporar os conteúdos da literatura nos estudos da linguagem.

Segundo as OCNEM (2006), o ensino de Literatura deve ir além do ensinamento linguístico, contribuindo também para o desenvolvimento da cidadania do aluno. Por meio da Literatura, o aluno poderá ter acesso aos mais diversos conteúdos linguísticos, culturais, além de diferentes formas de cultura, pensamento e Literatura, proporcionando-lhe, ainda, uma outra visão de vida e de mundo.

Com base nesse documento, os conteúdos incluídos no ensino médio deverão estar destinados ao desenvolvimento da competência comunicativa, da compreensão oral, da produção oral, da compreensão leitora e da produção escrita. São esses conteúdos que vão dar respostas à inquietação que busca entender o porquê de ensinar Literatura sem que o foco específico e, às vezes, tratado como único, sejam os estudos linguísticos somente. Acerca disso, as OCNEM (2006) ponderam que:

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

E, para isso acreditamos que o texto literário entra como forte aliado, uma vez que entre tantos suportes de ensino, a Literatura se destaca, principalmente, por seu valor autêntico, cultural, pragmático e sociolinguístico, sendo um veículo de divulgação e transmissão da história e dos valores culturais da sociedade.

É fato que as conexões entre leitura e literatura existem, tendo como suporte os discursos teóricos, os quais investigam a inter-relação entre as concepções de leitura, texto e literatura presentes em sala de aula. Contudo, essas discussões teóricas geralmente perdem-se na prática de sala de aula, havendo mais —desencontrosll que —encontrosll a respeito das conexões entre leitura, literatura e escola (SILVA, 2003, p. 514).

Oportunamente destacamos que a Literatura certamente ilumina caminhos, pois por meio do texto literário, entramos em contato com dramas e tragédias que atingem todos os sujeitos e, assim, nesse exercício de empatia, todos se tornam mais humanos. Ademais, vale a pena buscar, na Literatura, textos que proporcionam prazer na leitura e fornecem elementos para reflexão. Essa argumentação com a ideia de que literatura é arte e como tal é construída com palavras. Dessa forma, a Literatura pode romper com hegemonias; pode educar para a sensibilidade e pode, também, ser um —meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científicooll, segundo as orientações legais (BRASIL, 2006, p. 52).

Na BNCC, a Literatura está presente em todos os segmentos de ensino e contemplada em todas as áreas de conhecimento. Além disso, nas dez Competências Gerais da BNCC, a Literatura está contemplada na terceira competência, envolvendo o senso estético e repertório cultural, e objetiva

—valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, de mais a mais, participar de práticas diversificadas da produção artístico-culturalIII (BRASIL, 2017, p. 9). Portanto, reafirmamos o pensamento de Bunzen e Mendonça (2006, p. 91), que —ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária".

A isso, a BNCC define como campo artístico literário, que está inserido nas práticas de linguagem. Compreendemos, dessa forma, que a perspectiva adotada pela BNCC é a Literatura vista como um eixo de ensino, no caso da BNCC do Ensino Fundamental, e um campo de atuação da vida humana consoante a BNCC do Ensino

Médio. Temos, portanto, uma educação literária com vistas à fruição estética associada ao processo de objetivação humana.

É sabido que mudanças culturais, econômicas, sociais, políticas e tecnológicas presentes em todo o mundo têm impactado os modos de viver a vida social (MOITA LOPES, 2006), o que tem levado os sujeitos a questionarem o significado do eu na sociedade contemporânea. Diante disso, a escola não tem como fugir dessas transformações, sendo obrigada a posicionar-se, socialmente, alterando suas estratégias e objetos de ensino para responder às necessidades da sociedade.

De certo modo, isso significa que o ensino de Literatura precisa ter um norteador, ou melhor, um conjunto de orientações a serem contempladas no contexto escolar. Nesse caso, recorreremos aos documentos indicativos, dos quais dependem a interpretação das leis para vincular os objetivos gerais da Educação no Brasil ao propósito e escolha do que deve fazer parte do currículo escolar. Nesse âmbito, o componente curricular de Literatura não possui diretrizes específicas.

Já no âmbito da BNCC, embora essa legislação defenda a ruptura com a disciplinarização, o ensino de Literatura não foi descartado, e sim passa a fazer parte de um currículo transversal no qual sejam priorizados planejamentos e projetos voltados ao estudo de textos, de gêneros e letramento. Ademais, a BNCC enfatiza os seguintes aspectos: a perspectiva interacionista da linguagem; a linguagem como prática social e a linguagem como forma de ação na vida sociocultural.

A seguir, são apresentadas algumas considerações finais não como um fechamento sobre o tema, mas como uma síntese do que foi abordado durante a pesquisa.

4 O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DAS INTERSECCIONALIDADES

4.1 Diversidades de Gênero, Raça, Sexo e suas Interseccionalidades

Muitas pesquisas têm se interessado pela relação entre a Literatura e a simbiose que testemunha os costumes, as crenças e os modelos de um tempo histórico-social. Nesse sentido, é possível articular gênero, raça e sexo, na perspectiva da teoria dos estudos de gênero, sexualidades e suas respectivas epistemologias interseccionais. Tal perspectiva significa focalizar as diferenças entre homens e mulheres, mas também as diferenças entre homens brancos e negros, e mulheres brancas e negras (GUIMARÃES, 2002); (GUIMARÃES; BRITTO, 2008), como podemos evidenciar em estudos diversos realizados durante a formação básica e/ou acadêmica, e em projetos aos quais houve a necessidade de mobilizar assuntos, tópicos e desdobramentos sobre gênero, raça e sexo, para explicar casos de desigualdades ou diferenças.

A desigualdade pode ser exemplificada com base nos dados do Programa Nacional de Amostra Domiciliar (PNAD), no período 1989-1999, sobre sexo e raça, cujo resultado revelou salários mais altos para homens brancos; em seguida, homens negros e mulheres brancas; e, por último, as mulheres negras, com seus salários significativamente inferiores (GUIMARÃES, 2002).

Por meio da utilização de levantamentos da Agência Nacional de Empregos (ANPE), no período 1995-1998, na França, com o auxílio do questionário suplementar da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 1994-2001), tendo gênero e raça como enfoque específico, Guimarães (2002) aponta que os imigrantes estrangeiros, incluindo brasileiros, ocupam as formas mais precárias de emprego no mercado francês.

O estudo citado demonstrou, similarmente, que mulheres negras e brancas na França correspondem aos maiores índices de inatividade, enquanto o número de mulheres negras desempregadas é superior às brancas. Além do mais, as mulheres negras vivem de forma mais precária em relação às demais.

No caso do Brasil, as mulheres, independentemente da cor, têm uma longa trajetória na ocupação de cargos de menor prestígio e de condições inadequadas de

trabalho, às vezes, péssimas. A atividade mais comum, nesse sentido, é o trabalho doméstico, no qual as mulheres negras são maioria.

Diante disso, mulheres negras e brancas encontram-se sobrerrepresentadas no tópico desemprego, assim como homens brancos e negros estão sobrerrepresentados no emprego formal e no trabalho autônomo, embora os negros estejam em menor proporção. Logo, uma instabilidade acentuada que, de certo modo, atinge menos os homens brancos, evidenciando maior vulnerabilidade dos demais (GUIMARÃES; BRITTO, 2008).

No intuito de fazer referência às formas como gênero, raça, classe, sexualidades, entre outros, interagem entre si, impactando, de algum modo, a vida em sociedade, destacamos a interseccionalidade, termo usado para referir-se aos marcadores sociais mencionados, cujo conceito surgiu no final da década de 1980. A interseccionalidade é um conceito sociológico que possibilita tratar das questões de gênero de forma mais abrangente, considerando etnia e *status* social no processo de construção da imagem feminina nas abordagens relativas aos estudos de gênero.

Na ótica dos estudos sobre a interseccionalidade,

[...] a ideia de um ponto de vista próprio à experiência e ao lugar que as mulheres ocupam cede lugar à ideia de um ponto de vista próprio à experiência da conjunção das relações de poder de sexo, de raça, de classe [...], pois a posição de poder nas relações de classe e de sexo, ou nas relações de raça e de sexo, por exemplo, podem ser dissimétricas (HIRATA, 2014, p. 1).

Historicamente, a ideia da interseccionalidade surgiu, pela primeira vez, em um artigo de autoria de uma intelectual norte-americana, nascida em 1959, chamada Kimberlé Crenshaw, e publicado no final da década de 1989. Àquela altura, ela definiu a interseccionalidade como um método para compreender a maneira como múltiplos eixos de subordinação se articulavam e para pensar estratégias, com a finalidade de superá-los.

Essa definição aparece em várias publicações em inglês e francês associando o uso da palavra interseccionalidade à interdependência das relações de poder, de raça, sexo e classe, corroborando, desse modo, Kimberlé W. Crenshaw (1989). Embora o uso do termo tenha alcançado outros continentes, após o ano 2000, sua origem reporta-se ao movimento *Black Feminism*, no fim dos anos de 1970 (DAVIS, 1981; DORLIN, 2007), quando a crítica coletiva se voltou, radicalmente, contra o feminismo branco, de classe média.

Nos países britânicos, a problemática da interseccionalidade teve início dos anos de 1990, dentro de um quadro interdisciplinar criado pela jurista já citada e outras pesquisadoras inglesas, norte-americanas, canadenses e alemãs.

A interseccionalidade como categoria (CRENSHAW, 1994) tem como foco específico as intersecções da raça e do gênero, trazendo à baila questões voltadas à classe ou sexualidade. Trata-se de uma proposta que considera a identidade como fenômeno plural. Para Crenshaw (1994, p. 54),

a interseccionalidade pressupõe duas categorias: a "interseccionalidade estrutural" (a posição das mulheres de cor na intersecção da raça e do gênero e as consequências sobre a experiência da violência conjugal e do estupro, e as formas de resposta a tais violências) e a "interseccionalidade política" (as políticas feministas e as políticas antirracistas que têm como consequência a marginalização da questão da violência em relação às mulheres de cor).

Já na visão de Bilge (2009, p. 70), essa exposição do início dos anos de 1990, por Crenshaw e outras pesquisadoras, é corroborada por meio da síntese a seguir:

A interseccionalidade surge como uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por meio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

A interseccionalidade ajuda a perceber que existem diferentes marcadores que perpassam pelo sujeito, durante toda a sua trajetória. Esses marcadores são operados de formas combinadas, devido à construção social de cada um. Um exemplo disso seria pensar a realidade da mulher brasileira, na qual há que se considerar o marcador racismo. Do mesmo modo, discutir racismo sem levar em conta as demandas e experiências próprias das mulheres negras, perde o sentido.

Não obstante o conceito de racismo ter sido focado nas categorias gênero e raça, e outras categorias podem ser acrescentadas, uma vez que se vive em um mundo de estruturas sociais marcadas por fatores como desigualdade social, além do surgimento de outros fatores como homofobia, capacitismo, negacionismo, cancelamento, conspiração entre outros. É a combinação desses fatores que permite

que os sujeitos tenham experiências múltiplas, sendo essas muitas vezes marcadas pela limitação do acesso a direitos e oportunidades.

Dessa forma, visto que temáticas relacionadas ao status social, identidade cultural ou étnica e análises na perspectiva de gênero têm sido cada vez mais comuns nos últimos anos, a interseccionalidade surge como estudo das intersecções entre as formas de funcionamento dos sistemas opressores, dominadores ou discriminatórios. Se pensamos nas intersecções, estamos desafiando as estruturas de poder e lutando contra o silenciamento de vozes. Isso, de certo modo, tem relação com alteridade, como já discutido em outra seção deste trabalho.

Também aproveitamos para relacionar as intersecções à linguagem, considerando o ensino de Literatura na escola, bem como a educação literária que durante toda a formação básica, deve trabalhar a linguagem e sua diversidade, até mesmo porque a escola e a sala de aula são lugares ideais para se discutir as mazelas sociais veladas, ou desnudadas. Isso, entendemos, pode ser feito por meio de discussões pós-estruturalistas, feministas, pós-colonialistas, entre outras. Contrariamente, são aspectos ainda pouco explorados na Educação básica.

O grande desafio, portanto, é que educadores/as recebam suporte adequado, e, nesse caso, referimo-nos à importância da formação inicial ou continuada de professores, a busca de novas metodologias e perspectivas teóricas para eles/as cheguem às suas salas de aula e possam tornar esses espaços, se possível, plenos de convivência democrática com a diversidade presente entre os estudantes. Retomando o objeto de análise desta pesquisa _ o ensino de Literatura/educação literária_ importa reconhecermos a necessidade de nos debruçarmos sobre as dificuldades e desinteresse dos alunos de nível médio pela leitura do texto literário.

Um exemplo de eficiência, nesse sentido, acreditamos, seria colocar os/as estudantes em contato com a obra literária desde os clássicos em sua antiguidade até os textos modernos/contemporâneos, permitindo que os estudantes vejam a vida e sua dinâmica histórica, social e cultural ao longo dos tempos. Assim, os/as alunos/as vão perceber a relevância dessas leituras e compreensão para jovens do século XXI (VIEGAS, 2014). Essa relevância, mais uma vez, acreditamos, será capaz de justificar todo esforço empreendido para o entendimento dos textos. Outrossim, trata-se de justificativas aos desafios enfrentados no Ensino Médio, a exemplo da desigualdade racial. Em 2018, 75,3% dos jovens brancos de 15 a 17 anos estavam matriculados

nessa fase da formação básica. Já entre os jovens pretos da mesma faixa etária, esse percentual era de 63,6% – uma diferença de 11,7%.

Educar sob uma perspectiva democrática baseada em princípios de igualdade envolvendo assuntos como gênero, raça e outras formas de opressões, nunca foi uma tarefa fácil. No Brasil, por exemplo, a promoção da igualdade de gênero só passou a figurar entre os objetivos educacionais a partir da década de 1990 e, desde então, vêm enfrentando inúmeros obstáculos e oposições (DESLANDES, 2005) – que vão desde a formação de professoras e professores, às disputas de sentido da educação básica.

Gênero e raça são os maiores motivos de discriminação no ambiente educacional, contrariando, como já mencionado, a ideia de que a escola é o melhor local para que se discuta questões de gênero, raça e interseccionalidades das desigualdades e diferenças, tal como outras formas de opressão que agem ao mesmo tempo na sociedade.

Uma ilustração, nesse contexto, são as várias intersecções de marcadores linguísticos sociais como: deficiência/ gênero, sexo/gênero/, idade/geração, além de como as gerações se diferenciam, isto é, raça/etnia, sexualidade/orientação sexual e classe, por meio das quais são atualizados conjuntos de relações sociais, de diferenciação e articulação enunciadas na nossa sociedade.

[...] em todo o enunciado, sob condição de que o examinemos apuradamente, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobrimos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus distintos de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 318).

O que tentamos discutir desde o início desta seção é que a sustentação das relações dialógicas na ótica bakhtiniana parte do princípio do discurso estabelecido entre o eu e o outro. Com isso, percebemos que a palavra com sua natureza dialógica promove a relação entre os sujeitos e constrói a experiência da interação. Dessa forma, é importante afirmar que o sujeito não é individual, e sim uma relação constituída no princípio do eu e o tu. Esse —tull é a condição fundamental à existência do —eull, que não existe isoladamente, a não ser como princípio de existência para outro. É esse, portanto, o ponto de partida para a definição de alteridade na concepção

bakhtiniana, ao qual está alicerçada a essência de toda a linguagem e da realidade discursiva humana na relação com o outro.

Linguisticamente, tudo o que se refere ao sujeito, a iniciar pelo nome, vem do mundo exterior à sua consciência pela fala dos outros, com seu tom valor ativo emocional. —A princípio, eu tomo consciência de mim por intermédio dos outros, pois deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 373).

Desse modo, nesse encadeamento dialógico que é o discurso, estão constituídos os sentidos que não surgem fundamentalmente no ato da enunciação, mas são parte de um encadeamento, e tudo o que se estabelece por intermédio do discurso na condição do ser humano a partir do —eull nasce do seu mundo exterior através da palavra do outro. Assim, todo enunciado é somente uma ligação de infinitos enunciados, uma convergência de opiniões e visões de mundo.

Dessa maneira, entendemos que na direção de Bakhtin, o princípio dialógico leva à alteridade, sendo esta inerente ao ser humano e seus discursos. Afinal reconhecer o dialogismo é aceitar a diferença, pois é a palavra do outro que nos aproxima do mundo exterior. Ademais, sob o ângulo bakhtiniano, a alteridade é um processo dialógico e seu elemento comum é o discurso. Logo, não somos a fonte dos discursos que produzimos, e sim alguém que os intermedia, até mesmo porque interagimos e nos constituímos socio historicamente a partir de outros discursos que perpassam pelo nosso meio social e cultural. Para Bakhtin (2011 [1979], p.

318):

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.

Nesse contexto, percebemos que nos estudos bakhtinianos a consciência humana é estabelecida pelas relações sociais, mediadas pela linguagem. Entendemos com isso que a origem da fala de cada um e a constituição do próprio —eull não está inteiramente no indivíduo, pois ao pensar em identidade e alteridade (BAKHTIN, 2009 [1929]) esse processo é indissociável. Logo, as relações entre o eu e o outro são intrínsecas ao princípio dialógico da constituição do sujeito.

Desse modo, a consciência de si é constituída sob a ótica da consciência do outro. Nas relações sociais que estabelecemos com o outro, tanto recebemos quanto nos apropriamos da palavra do outro, sendo essa palavra repleta de intenção e valor; abundante da ideologia dos grupos sociais e de tempos históricos. Tudo isso é mediado pela linguagem, pois os sujeitos se estabelecem discursivamente na interação verbal, percebendo vozes e fazendo sua a palavra do outro. Por isso, concebemos a ideia de que a base da interação é constituída na compreensão a partir do outro.

Diante do exposto, apresentamos nosso entendimento sobre alteridade a partir de Bakhtin (2009 [1929]) não como relação, cuja função é compreender o outro, e sim uma —responsividade— ativa, isto é, nossa atitude em relação à palavra do outro. A isso juntamos os enunciados constituídos sempre, sob e a partir de juízos de valor, sempre impregnados de experiências vivenciadas e de normas estabelecidas através de discursos assimilados durante toda a nossa vida, de forma consciente ou não.

O homem não possui território interior soberano, ele está [totalmente] e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 287).

Do mesmo modo, compreendemos que a constituição dos indivíduos nasce da relação de interpretação das diferenças. Todavia, destacamos que de não se trata de um processo equilibrado, pois não surge da consciência dos sujeitos, mas de suas relações sócio-históricas convenientemente situadas. E dessa relação de alteridade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009 [1929], p. 113) surge a expectativa de os sujeitos ampliarem os seus horizontes, por intermédio do estabelecimento de novos contextos.

4.2 Ensino de Literatura e Interseccionalidades

Nesta subseção, discutimos um problema recorrente no ensino e aprendizagem de Literatura nas escolas brasileiras, o qual tem mostrado pouca eficácia na formação de estudantes críticos e leitores da obra literária, devido à insistência na utilização de metodologias obsoletas voltadas ao ensino de períodos cronológicos e escolas literárias como se a perspectiva da historiografia e

periodização de estéticas fosse mais importante que o próprio texto, enquanto objeto artístico.

O que defendemos é que para gerar leitores críticos e criativos, faz-se necessário uma nova forma de ensinar leitura, pautada nas inquietações quanto à finalidade do ensino, uma vez que a mentalidade do professor, somente, não é suficiente para transformar o ensino escolar. Nesse caso, precisa-se mudar, também, a pedagogia e o sistema educacional vigente. Para Silva (1988, p. 64), —Ler para compreender os textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – essa [é] a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola.

No entanto, para ensinar Literatura, deve ser levado em conta que o aluno chega à escola trazendo seu conhecimento prévio de mundo e, isso, portanto, deve ser considerado se pensamos em tornar esse estudante em um agente de construção do seu conhecimento, posicionando-se diante de diversas situações de mudança e acontecimentos mediante uma ação social transformadora.

Nesse sentido, um aspecto relevante do trabalho da escola é a escolha de uma metodologia de abordagem, uma vez tratar-se do ensino da pesquisa, que permita ao professor voltar-se ao texto como recurso que dê suporte ao que tem de ser ensinado, ou melhor que contemple a finalidade desse ensino, considerando as demandas da realidade presente. Entendemos que o texto deve também ter relação com a realidade da sociedade, de forma a não a escondê-la, sob pena de não ensinar, verdadeiramente, se leva para a sala de aula algo que não corresponde ao que o aluno vê no seu dia a dia. Pois, o aluno ao estar diante de um texto mentiroso, absorverá informações mentirosas.

Além disso, destacamos que a escolha de um texto adequado à aula vai permitir que haja uma intermediação entre o texto e os alunos, de modo que o estudante possa expor sua visão e compreensão do texto, podendo contar com a mediação do conhecimento pelo professor, uma vez que este não é absoluto possuidor do saber.

Ainda, enfatizamos o papel dos professores, aos quais cabe direcionar questionamentos sobre e/ou a partir do texto de forma crítica e abrangente, além das questões de interpretação e compreensão textual, culminando na produção escrita. É sabido que ainda existem escolas onde os alunos são direcionados a acertar ou

interpretar aquilo que já está alicerçado como modelo pela instituição de ensino, que se nega a perceber o movimento real da sociedade, a qual necessita de seres pensantes capazes de interagir socialmente. Acrescentamos que a escola como instituição social responsável pela formação ética das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

Sob essa perspectiva de formar sujeitos capazes de conviver socialmente e interagir de maneira consciente, sobretudo na inter-relação com diferentes culturas, hábitos, costumes, buscamos também associar a educação literária à interseccionalidade termo concebido como conceito sociológico que possibilita tratar das questões de gênero de forma mais abrangente, considerando estatuto social e etnia no processo de construção da imagem feminina nas abordagens relativas aos estudos de gênero em geral, e neste estudo em particular.

No campo interseccional abordamos diversas formas de opressão social como o sexismo, a xenofobia, a bifobia, a homofobia, a transfobia e as intolerâncias baseadas em crenças. Com base nisso, discutimos as desigualdades de gênero e raça que compõem um campo fértil para pensar a promoção de uma cultura de direitos humanos na formação básica, por intermédio do reconhecimento da alteridade e da diversidade. Ao estudarmos o fenômeno da interseccionalidade, buscamos meios de investigar as sobreposições entre raça e gênero, a fim de compreender adequadamente certas formas de discriminação e opressão que antes tantas teorias não aprofundaram bem. Para Crenshaw (2012, p. 20),

[...] as visões de discriminação racial e de gênero partem do princípio de que estamos falando de categorias diferentes de pessoas. A visão tradicional afirma: a discriminação de gênero diz respeito às mulheres e a racial diz respeito à raça e à etnicidade. Assim como a discriminação de classe diz respeito apenas a pessoas pobres.

Nesse sentido, a perspectiva da interseccionalidade contribui para esse reconhecimento na medida em que entendemos as categorias mulher/homem, feminino/masculino não de forma fixa, e sim reconhecendo a pluralidade. Atualmente, muito se fala sobre as relações de gênero e raça em vários espaços sociais, incluindo as instituições de ensino, mas percebemos que esse assunto ainda é abordado de forma evasiva, permitindo que muitas perguntas não sejam respondidas, ou na melhor das hipóteses não muito bem esclarecidas. Diante disso, inferimos a possibilidade de trabalhar essa interseccionalidade em sala de aula por meio do texto literário.

Face ao exposto, atividades com textos literários podem ser propostas de intervenção efetiva e exemplares à abordagem da interseccionalidade. Nesse caso, autores/as como Bell Hooks em *Ensinando a Transgredir (livro)*, Djamila Ribeiro em *Pequeno Manual Antirracista (livro)* e Nilson Fernandes Dinis, em *Educação, relações de gênero e diversidade sexual (artigo)* são sugestões adequadas.

Ainda, acrescentamos a tese defendida por Rubra Araújo intitulada *Estranhando o Currículo: A Temática Homoafetiva no Ensino de Literatura Infantil*, a qual coloca no centro da discussão a importância das narrativas infantis como artefatos culturais que podem ensinar, independentemente, da temática em questão. A referida tese se propõe verificar a produtividade literária que aborda os temas da diferença e diversidade na estruturação de um currículo humano e emancipador de sujeitos.

Tomando por base esse contexto, as representações do —feminino e do masculino— ganham uma carga de significações simbólicas e culturais carregadas de uma forte representação sustentada e difundida ideologicamente pelas instituições sociais, como a igreja, a família, e os espaços de ensino. Com isso, uma das formas de intervir na manutenção desse processo passa pelo compromisso da escola em realizar um trabalho que seja consolidador do sujeito em sociedade.

A escola pode, através do desvelamento dos sistemas de pensamento e atitudes sexistas presentes na sociedade (e na própria escola), tomar para si a tarefa de resistir e promover a transformação dessas concepções e comportamentos sociais. Por outro lado, ao não explicitar as desigualdades de gênero, a escola corre o risco de acomodar-se e continuar reproduzindo os dicotômicos modelos tradicionais na relação entre os sexos (PUPO, 2015, p. 65).

Assim, diante da expectativa de que a escola exerça um papel conciliador e pacífico, a educação Literatura pode contribuir significativamente haja vista a existência de fontes relativamente capazes de levar à sala de aula gêneros literários com referências às mulheres da elite, se as compararmos com as mulheres das camadas menos favorecidas. Esse é um fator interseccional evidente na produção literária, tanto no que diz respeito ao fato de ser mulher, quanto ao status social ao qual pertence. No entanto, em comparação aos homens elas foram ignoradas devido à sua estreita associação com a vida familiar e aos valores femininos.

Sobre o uso de gêneros textuais diversificados, Cereja (2004) defende a perspectiva dialógica. Para esse autor é preciso incluir, verdadeiramente, textos

diversos no trabalho da sala de aula. Para isso, ele discute que é preciso dar voz à proposta metodológica do professor. E para efetivamente viabilizar essa proposta, acreditamos num planejamento que ajude a ensinar a ler literatura e a formar leitor/es competentes.

Nos seus estudos, Cereja (2004), conclui que quem está apto a ler e agir no âmbito da comunicação interativa, dialógica e estética, em dimensão históricossocial, é capaz de compreender a complexidade do mundo contemporâneo e construir seus próprios significados e interpretações. Diante disso, nosso entendimento é que dar destaque ao que o aluno pensa é fundamental, pois quando os/as estudantes leem, releem e compartilham suas compreensões de leitura, eles se aproximam do mundo da literatura do seu real universo e dão sentido ao contato com as obras literárias.

Como demonstrado por Cereja (2004), o trabalho dialógico para ensinar literatura pode ser organizado a partir da intersecção das culturas em contato, o que apraz-nos chamar de diálogo de culturas. E os aspectos dessa intersecção podem ser de ordens variadas, partindo de temáticas, de gêneros, de projetos estéticos semelhantes etc.

Em meio a essa gama de possibilidades, os planejamentos de aula devem ser direcionados, de maneira espontânea, à perspectiva dialógica, fundamentada pelo pensamento Bakhtiniano e, no caso do ensino de Literatura, especificamente, amplamente estudado e difundido por William Cereja (2004), entre outros. Na abordagem dialógica com relação ao ensino de Literatura, privilegia-se o diálogo entre objetos culturais de diferentes linguagens (não somente textos literários), de diferentes épocas e contextos, em um cruzamento sincrônico e diacrônico do texto literário a ser trabalhado em sala de aula com outros produtos culturais, tais como discursos políticos, movimentos sociais, propagandas, eventos históricos, filmes, entre outros.

O conceito bakhtiniano de dialogismo, no que se refere à Literatura, considera o discurso verbal do texto literário como um fenômeno de comunicação cultural e, portanto, vinculado ao contexto social em que é lido. Com isso, essa perspectiva focaliza as complexas relações entre o texto literário e a própria cultura e sociedade. Desse modo, olhamos para os elementos internos e externos da obra literária, suas simbologias, suas semioses, sua pluralidade de significações que ampliam e proporcionam, sobremaneira, as interações com fenômenos além do texto em si.

O ensino de Literatura, atualmente, encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). E foi, justamente, fazendo eco a essa Lei que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 2000), promoveram uma reestruturação na referida modalidade de ensino.

Todavia, —no que diz respeito ao ensino e ao trabalho com texto literário, a partir da leitura dos PCNEM, observamos que a disciplina de Literatura, ao ser incorporada aos estudos da linguagem, perdeu grande parcela de sua autonomia e especificidade (RANKE, 2012, p.38). Dessa forma, impossibilitando os professores de Literatura a desenvolver um amplo trabalho no campo da literatura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa, cuja temática abordou o ensino de Literatura, ou educação literária, a partir das diretrizes educacionais legais, focalizando a sociedade contemporânea em meio às diversidades interseccionais e alteridades, como também, a formação do leitor de textos literários, que mostra para além de o ato de ler transcender a decodificação do código escrito, deve ser, também, concebida como um processo de interlocução entre o leitor e o autor mediado pelo texto.

O texto literário caracteriza-se por sentidos diversos, que representa o resultado do trabalho artístico realizado com a linguagem. Por isso, é mister dizer que o texto literário constitui material importante sobremaneira para aquisição de conhecimentos e percepções de mundo, bem como para discussão e reflexão de temas que fazem parte do cotidiano do ser humano, desenvolvendo, com isso, seu papel formador e humanizador, motivado por sua função estética que se destina ao entretenimento, ao belo, à arte, à ficção.

É da relação entre os elementos internos e externos dos textos literários, sejam textuais ou intertextuais, por meio de uma visão bem ampla da realidade do contexto de determinados leitores, e observando outros contextos (social, literário, ideológico) de produção e recepção dos textos e das relações dialógicas com outros textos, sejam verbais ou não, literários ou não, de uma mesma época ou não, que se ensina a Literatura de modo a formar leitores/as competentes, o que pressupõe tornar-se consciente e crítico, tornando-se, dessa forma, preparado/a para seu atual contexto de vida.

Ainda no início da proposta de pesquisa, a intenção era demonstrar que um trabalho de leitura pautado na relação texto, linguagem e literatura precisa considerar a importância do texto literário, descartando a ideia da mera leitura de gêneros textuais diversos, sem seu estudo, incluindo os textos literários, ao longo de toda a formação básica.

A leitura de textos literários durante toda a formação básica pressupõe a construção de sentidos a partir da interação do leitor com o texto lido, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, cabe ao mediador da leitura literária pensar e colocar em prática diferentes estratégias de mediação da leitura, como em um projeto,

com objetivos claros e atividades definidas e planejadas com vistas a contribuir para a educação literária e a formação leitora dos participantes destas atividades.

Quando a leitura literária cumpre o seu papel, além de contribuir para um bom desempenho e compreensão do texto, ela nos —fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem (COSSON, 2006, p. 30), contribuindo para a formação de leitores e, conseqüentemente, de escritores competentes. A literatura tem e deve se manter num lugar especial nas escolas trazendo ao educando uma experiência de leitura compartilhada, organizada segundo objetivos que garantam a formação deles como cidadãos da cultura escrita; e compreendendo que, no âmbito escolar, a literatura tem um papel a cumprir.

Para tanto, cabe ao professor explorar as potencialidades do texto literário, criando condições para que —o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (COSSON, 2006, p. 30). Um trabalho de leitura literária pautado nessas concepções tornará possível a formação de escritores competentes, fazendo da escola um ambiente onde a leitura e a escrita sejam práticas vivas.

Na pesquisa, refletimos sobre a formação do leitor do texto literário, resultando, de certo modo, nas respostas às perguntas de pesquisa anteriormente apresentadas. Assim, entendemos que faz sentido a leitura literária fazer parte do currículo da formação básica, a fim de formar gosto pelos textos literários, conhecer a tradição literária local e oferecer instrumentos para um conhecimento maior das obras literárias (OCNEM, 2006).

Entretanto, trata-se de uma tarefa bastante difícil, devido às dificuldades que permeiam a prática docente de literatura no que tange à formação de leitores proficientes do texto literário. Além disso, não se descarta a hegemonia da ficção juvenil, sobretudo os *best-sellers*¹¹ que são grandes influenciadores da leitura, sendo capazes de despertar o gosto por ela, além de serem motivadores para que os leitores possam se aventurar em outras práticas de leitura. Entretanto, mesmo que a leitura de *best-sellers* possa evoluir para grandes clássicos da literatura, ainda pode ser que os jovens leitores não consigam alcançar o âmbito mais complexo da literatura, de

¹¹ *Best seller* significa mais vendido, em inglês. É um livro considerado extremamente popular entre os leitores, além de ser incluído na lista dos mais vendidos no mercado editorial. *Best sellers* são normalmente considerados como literatura de massa, ou seja, para um público chamado pelos críticos de semicultos.

acordo com as orientações legais (BRASIL, 2006), o que implica um planejamento adequado de como ensinar literatura.

Quanto às dificuldades dos professores ao ensinarem literatura numa concepção humanizadora, há docentes que ignoram conteúdos fundamentais à formação do estudante, considerando a influência do conhecimento no processo de humanização. Nesse caso, a literatura, uma cultura que cria e questiona, não está sendo trabalhada como devia e isso se dá, em grande parte, pela pouca informação dos professores.

Convém destacar que a formação acadêmica, infelizmente, não dá ênfase à leitura e isso é um agravante. Uma das alternativas de enfrentamento desse problema pode ser a formação continuada, de modo a tornar o ensino de literatura atraente e centrado na realidade temporal e espacial do sujeito-aprendente, despertando-lhe uma visão de mundo ampliada.

Defendemos, portanto, que o ensino de literatura não abandone o que lhe é próprio, ou seja, a articulação do texto, sob pena de o trabalho priorizar o conhecimento do período literário em detrimento do texto que acaba resultando em segundo plano. A conclusão a que chegamos é que alguns professores ainda não compreendem que o conteúdo da literatura é o texto, que foi produzido como discurso por alguém que o produziu para um determinado público-alvo.

O texto é o ponto de partida e de chegada para que se reflita sobre a sociedade de determinada época, suas circunstâncias morais, políticas, econômicas, religiosas. Ao analisar um texto, cabe ao professor entendê-lo não como verdade singular possível, mas como interpretação da realidade, do momento atual da história sociopolítica, e refletir nas alterações da sociedade e das possíveis alterações de sentido que o texto apresenta devido ao seu deslocamento temporal.

Por fim, ao trazer à discussão estudos de linguagem e literatura, entendemos, de um lado, a importância do desenvolvimento do gosto e hábito pelo texto, que, na verdade é a forma como concebemos a literatura fora da escola e, isso demonstra a leitura como prática social. Por outro lado, a leitura se apresenta como recurso de ensino e aprendizagem, reflexão e análise.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2004.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ALVES, Izandra; BRANCHI, Natália. O Ensino da Literatura em Diálogo com a Base Nacional Comum Curricular: Experiências Literárias na Pandemia. **Caletroscópio - Volume 9, Nº 02 – 2021 – Dossiê: Estudos Linguísticos, Ouro Preto-MG**.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo. Brasiliense, 1982.
- ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. **EDUCERE: São Paulo**. 2015.
- ARAÚJO, Rubenilson Pereira de; CAMARGO, Flávio Pereira. Gênero e Diversidade Sexual no Currículo Escolar: Uma Abordagem Inter e Transdisciplinar no Ensino e na Formação de Professores, Universidade Federal do Tocantins, **Entreletras**, V. 03, Nº 1, Araguaína, 2012.
- ARAUJO, Rubenilson Pereira de. **Estranhando o currículo: a temática homoafetiva no ensino de literatura infantil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Metanoia, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 01-10.
- BEACH, Richard; MARSHALL, James. **Teaching Literature in the Secondary School**. Orlando: Harcourt Brace, 1991.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BILGE, Sirma. *Théorisations féministes de l'intersectionnalité*. **Diogène**, 1 (225), 2009, p. 70– 88.

BOLÍVAR. Antonio. **Profissão Professor: Itinerário Profissional e a Construção da Escola**. Bauru-SP, EDUSC, 2002.

BOURDIEU, P. **Esboço da teoria da prática**. In: ORTIZ, R. (Org.). Tradução de Paula Monteiro. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. (ORG.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, v. 24, n. 9, 1972.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. O romantismo no Brasil. São Paulo: **Humanitas** / FFLCH / SP, 2002.

CARVALHO, José Gonçalo Herculano. **Teoria da linguagem: natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas**. V.I. Coimbra: Atlântida, 1979.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al (ORG). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. Tese (Doutorado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de PósGraduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, São Paulo, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

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

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

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapping the margins: intersectionality, identity politics and violence against women of color. In: Fineman, Martha Albertson; Mykitiuk, Roxanne (orgs.). **The public nature of private violence**. Nova York, Routledge, pp. 93-118. 1994.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento Social no Brasil**. 4a ed. São Paulo, Francisco Alves, 1979.

DAVIS, Angela. Women, **Race and Class**. New York, NY: Random House, 1981.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2000.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESLANDES, S. F. O projeto ético-político da humanização: conceitos, métodos e identidade. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.9, n.17, p.401-3, 2005.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim S Siebeneicher. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DORLIN, Elsa (org.). *Black feminism: anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. Paris, **I'Harmattan**. 2008.

FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, **ANPEd**, 2007. 284 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. O Ensino de Língua Portuguesa. **Revista IBEP**, 2001.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (Org.). **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1995, p. 231-249.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª. edição. São Paulo: Atlas, 2019.

GUIMARÃES, Nadya Araujo. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cadernos Pagu**, 2002, 17-18: 237-266.

GUIMARÃES, Nadya Araujo; Britto, Murillo Marschner Alves de. *Genre, race et trajectoires professionnelles: une comparaison* São Paulo et Paris. In: Maruani, M., Hirata, H. & Lombardi, M. R. (orgs.). *Travail et genre: regards croisés*. France Europe Amérique Latine. Paris, La découverte, p. 46-60. [Em português, em Oliveira Costa et al. (orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro, FGV, 2008, pp. 69-87.].

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

IPIRANGA, Sarah. O Papel da Literatura na BNCC: Ensino, Leitor, Leitura e Escola. **Rev. de Letras** - no. 38 - Vol. (1) - jan./jun. – 2019.

LAFETÁ, João Luís. A Dimensão da Noite e outros ensaios. Org. Antonio Arnoni Prado. **São Paulo, Duas Cidades** / Ed. 34, 2004. p. 79.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6ª. edição. São Paulo: Ática, 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

LEENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.). Contribuição da história e da literatura para a construção do cidadão: a abordagem da identidade nacional. In: **Discurso histórico e narrativa literária**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACÊDO, Ana Marcia Ribeiro de Miranda. **Interseccionalidades em Textos Multimodais no Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional-TO, 2019.

MARCHAND, Patrícia. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 69-88, 2018.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MENDES, Nataniel. BNCC e o Professor de Literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, out./dez. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, nº 2, p. 329-338, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis-RJ, Editora Vozes, 2007.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. Literatura. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v. 17, n 1, p. 47-62. 2004.

PAULINO, Graça. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: **REUNIÃO DA ANPED, 22. Anais**. 1999.

PAULINO, Graça. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p. 13-20.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. (Orgs.) **Escola e literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Notas sobre uma certa confederação guianense. In: **Anais do Colóquio “Guiana Ameríndia: Etnologia e História**, coordenado por Dominique T. Gallois. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi. 2006.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: ED. 34, 2010.

PINHEIRO, Maria do Socorro. A Literatura e os Sete Saberes: Uma Abordagem Metodológica e Transdisciplinar. In: Saberes para uma Cidadania Planetária. Fortaleza/Ceará/Brasil - 24 a 27 de maio de 2016. **Anais da Conferência Internacional**. Editora Universitária da UECE. Fortaleza-CE, 2016, p. 01-12.

PUPPO, Kátia Regina. **Práticas de violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. 2007.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, 2007. 243p.

RANGEL, Egon. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: —Os amores difíceis. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). **Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces - o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/FaE/UFMG, 2007. (Col. Literatura e Educação).

RANKE, Maria da Conceição de Jesus. **O lugar da fruição em aulas de literatura em um Centro de Ensino Médio de Araguaína, Tocantins**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2012. 228f.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo, SP: Parábola, 2021.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa** – Tomo I. Campinas: Papyrus, 1994.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo II. Campinas: Papyrus, 1995.

RICOUER, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Campinas: Papyrus, 1997.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVERFALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1998.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos da Pedagogia da Leitura**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **ANAI DO EVENTO PG LETRAS 30 Anos**, 2003, Vol. I (1): 514-527.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. in: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho. Alguns desafios do ensino de literatura na educação básica. **Gragoatá**, v. 19, n. 37, 19 dez. 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICE A - MEMÓRIAS DE LEITURAS

A fim de compartilhar um pouco das minhas memórias literárias, considero pertinente e relevante ao tema ressaltar que a memória faz parte do processo de construção dos sujeitos, tal como seus espaços como —lugares de produção, circulação e coleta de histórias, na forma de relatos (BOLÍVAR, 2002, p. 199). Ademais, o desejo de reconhecimento de uma coisa ausente ocorrida antes joga um papel decisivo em todo o percurso do relato. Isso significa abordar a memória, seja pessoal ou coletiva (RICOEUR, 2007) vinculada à temporalidade da condição humana.

Isso posto, apraz-me a lembrança de quando eu era criança e me encantava com as histórias que a minha mãe contava. Uma delas era “As três Marias”, como nunca ouvi, e me fazia no céu ir. Sim, é muito importante ouvir histórias, pois ouvindo-as podemos sentir emoções importantes (ABRAMOVICH, 2004). Depois vieram os livros das coleções de histórias da nossa vizinha Dona Irene. Lembro-me de ir à casa dela, cujo objetivo era ler aquelas histórias fantásticas que me faziam sonhar e para outros mundos viajar.

Também lembro muito bem as histórias do programa “Encontro com a Tia Heleninha”, transmitido pela Rádio Nacional da Amazônia, que eu ouvia atentamente, e elas me faziam refletir. E uma delas me marcou de tal modo que, mais tarde, o livro “Me Dá Sua Mão” eu adquiri. Para Ricoeur (2007), a leitura é importante porque promove um encontro entre o leitor e o texto, permitindo um encontro com toda a herança cultural que o sujeito vai adquirindo no decorrer do longo do tempo, encontrando-se com seu passado e com o próprio eu. Nas palavras do autor (1994, p. 85), “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”.

Todavia, quando li “Vidas Secas”, para fazer um trabalho escolar, tudo mudou. Eu era estudante da 7ª série (atualmente do 8º ano) do Ensino Fundamental, quando minha professora de Língua Portuguesa, seguindo o livro didático da disciplina, pediu que cada aluno realizasse um trabalho sobre o referido romance, de Graciliano Ramos. Diante da propositura, eu não sabia exatamente como desenvolveria aquele trabalho, nem por onde iniciar, considerando que eu

nunca tinha lido aquele romance; preocupava-me, pois sabia que se tratava de um instrumento de avaliação, isto é, 'valia nota'.

Ao chegar em casa, conversei com meu pai, e ele se propôs a me ajudar. Como ele não havia lido o romance, decidimos fazer a leitura do livro, juntos, e, em seguida, produziríamos uma história. E dessa forma, o desempenho dessa leitura foi interessante. Hoje, mais que antes, compreendo a importância da família e da escola no despertar do gosto pela leitura. Nesse caso, devemos pensar o livro como algo a ser começado realmente desde a infância. Essa experiência se confirma como além de relevante porque ela me toca profundamente, e por ser experiência ela mudou, marcou a minha vida e, por isso, faz parte das minhas memórias.

À medida que líamos, nos identificávamos com os personagens e comungávamos da dor e do sofrimento daqueles retirantes, pois era gente como a gente, como meu pai que saiu do seu estado natal, Espírito Santo, e veio ao Pará em busca de trabalho. No rosto do meu pai e no meu, havia emoção em forma de lágrima.

Aquele livro, até então desconhecido, despertou em nós uma imensidão de sentimentos. O enredo tornou-se uma memória literária bastante importante para mim. Essas leituras que marcam a infância vão sempre fazer parte da nossa memória afetiva. Mas devo isso ao meu pai, pois ele, como mediador dessa leitura literária, do seu jeito, leu e me ensinou a ler aquele livro e relacioná-lo ao nosso conhecimento de mundo, interagindo com nossas práticas e vivências. O livro virou um laço eterno de sentimentos, emoções vividas e compartilhadas naquela leitura significativa.

Essa leitura permitiu que meu pai e eu passeássemos de mãos dadas por aquela história; nos aproximando de cada personagem, do lugar, do contexto social e cultural, do percurso da leitura, levando-me a compreender o sentido da expressão poética e metafórica: *Vidas Secas*. Para Bettelheim (2002), pais, educadores e escola ajudam crianças e jovens a encontrarem sentido na vida.

A partir daquela imagem do retirante, da terra seca, dos efeitos da miséria, nos aproximamos do contexto e percebemos as possíveis relações com a nossa realidade cotidiana. Com isso, aquele trabalho de Literatura que tinha tudo para se tornar árduo e cansativo, tornou-se atraente, prazeroso por dialogar esteticamente com as nossas peculiaridades.

Ainda, a leitura tornou-se um hábito, e, além disso, deu-me a certeza de que para ter um país em que o senso crítico é cultivado, é preciso ter leitores. E formar leitor(a) começa em casa, permitindo que os livros sejam manuseados, transformando a leitura em rotina.

A Literatura era minha companheira, onde eu estivesse, e entre os livros de minha adolescência estavam 'Poliana', os da Série Vagalume, 'Eu sei porque o pássaro canta na gaiola', entre outros. Assim fui crescendo com essas lembranças guardadas até hoje. O que mudou? Bem, hoje eu escrevo as minhas histórias, aquelas que estavam guardadas dentro de mim, e que só agora consegui colocar no papel, tendo como intuito de que elas transponham as barreiras, e esperando que outros consigam aprender a gostar de ler e escrever.

De acordo com a mimese de Paul Ricouer (1994;1995;1997), que busca estabelecer as conexões entre o tempo e a narrativa, a decisão de escrever as próprias memórias é o momento da pré-figuração, quando diante das reminiscências, o sujeito vê suas experiências, o que ficou marcado, quando as ideias ainda estão todas embaralhadas. Em seguida, há o momento da configuração, pois à medida que vamos escrevendo, vamos refletindo sobre a nossa trajetória, o que nos constituiu, quais os fatos vividos que foram marcantes. E, por último, o que fazemos com tudo que fizeram de nós é o momento da refiguração; da projeção, isto é, como eu me projeto agora; que rumo eu quero dar à minha vida e à minha trajetória profissional a partir dessas memórias que escrevi.

Assim, a Literatura foi, certamente, uma das motivações para o meu sonho de cursar Licenciatura em Letras. No entanto, na região onde eu vivia não havia a oferta desse curso, o que me levou a cursar Pedagogia numa cidade vizinha. E o sonho persistia, de modo que em 2012, tive a oportunidade de ingressar no curso de Letras, no Centro Universitário UNINTER.

Em 2018, fui selecionada como aluna especial no programa de Mestrado da Universidade Federal do Tocantins (UFT), época em que cursei a disciplina Literatura e Ensino com a Professora Rubra Pereira de Araújo. No decorrer das aulas, muitas das minhas memórias literárias foram despertadas, e assim, mais do que nunca, eu desejei passar no processo de seleção do Mestrado, tendo como principal objetivo pesquisar o campo dos estudos literários e a formação de leitores ávidos por mergulharem no desvendamento do mundo, através da linguagem artística.

Com o passar do tempo, exercendo a função de educadora e, posteriormente, de pesquisadora, admito que as minhas vivências de leitora motivaram minhas observações sobre prática docente de leitura de livros literários ou textos literários avulsos. Também passei a perceber, corroborando Lajolo (2002), que nas escolas, as práticas de leitura, incluindo a de textos literários, sempre foram alvo de muitas reflexões teóricas.

À vista disso, ao adentrar o Programa de Pós-Graduação, isto é, ao participar do processo de seleção para o Mestrado, optei por uma temática na qual fosse possível uma discussão acerca da contradição entre a importância do ensino de Literatura e a função dos documentos oficiais que, de certo modo, parecem não dar visibilidade adequada à educação literária. Entendo esse apagamento tomando como base práticas docentes que insistem num ensino voltado a características específicas de parte ou de todos os períodos da disciplina que, muitas vezes, torna a aprendizagem sem sentido.

Assim, fui percebendo que muitas discussões relevantes sobre esse assunto foram surgindo, e, conseqüentemente, algumas propostas de minimização ou solução do problema, com a finalidade de ensinar Literatura, leitura e mecanismos linguísticos, tal como produção escrita de gêneros literários, informativos, de entretenimento, entre outros, porém trabalhados, embora de forma conjunta, sem descartar o específico de cada conteúdo, com a finalidade de auxiliar o ensino a partir de uma aula reflexiva, por meio de um “espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 23), e, obviamente, se entendem, considerando o tempo, o espaço e a história de todos os sujeitos envolvidos no processo.

Ademais, na minha prática docente, pude perceber que meu entendimento acerca do ensino de Literatura cada vez mais se distanciava do que havia sido proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para mim, particularmente, a Literatura está internalizada não apenas como um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma maneira de conhecer as pessoas, suas histórias e a inserção e dinâmica de todos/as/es no mundo. Assim, passei a ver a disciplina de Literatura: um misto de história associada a todas as possibilidades de manifestação da linguagem, em seus diferentes níveis e formas, tendo por base o passado e o presente. Portanto, a Literatura é uma forma de ler o mundo.

E acrescento a essa conclusão, o texto literário que, por sua vez, é o testemunho de cada tempo. Trago essa palavra “testemunho” a partir de discussões e debates sobre o tema. Logo, considero importante, pensar a leitura e a produção literária relacionadas a outras áreas do conhecimento, bem como espaços de atuação dos sujeitos. Ademais, diferentemente de outras disciplinas, a Literatura é apresentada na BNCC como um desdobramento da Língua Portuguesa em meio a diversas práticas de linguagem e restrito a um único eixo de ensino, isto é, o de leitura/escrita.