



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**CHARLES MARTINS**

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E CURRÍCULO: Uma Análise dos  
Programas de Ensino do Brasil, Argentina, Inglaterra e  
Portugal**

**Florianópolis  
2018**



Charles Martins

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E CURRÍCULO: Uma Análise dos  
Programas de Ensino do Brasil, Argentina, Inglaterra e  
Portugal**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Curso de Mestrado Profissional em  
Letras da Universidade Federal de  
Santa Catarina como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

Florianópolis  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins, Charles

Educação literária e currículo : uma análise dos programas de ensino do Brasil, Argentina, Inglaterra e Portugal / Charles Martins ; orientador, Celdon Fritzen, 2018.

160 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

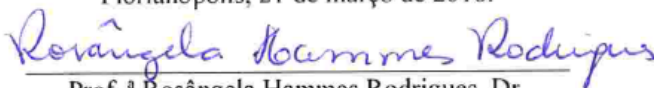
1. Letras. 2. Educação literária. 3. Formação de leitores. 4. Currículo. 5. Análise documental. I. Fritzen, Celdon. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Charles Martins

**EDUCAÇÃO LITERÁRIA E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DOS  
PROGRAMAS DE ENSINO DO BRASIL, ARGENTINA,  
INGLATERRA E PORTUGAL**

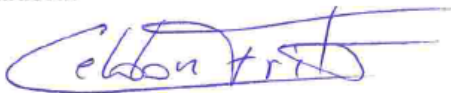
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 21 de março de 2018.



Prof.<sup>a</sup> Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.  
Coordenadora do Curso

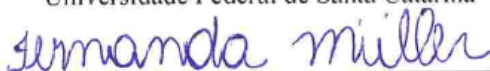
**Banca Examinadora:**



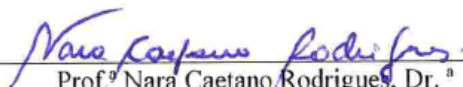
Prof. Celdon Fritzen, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Tânia Regina de Oliveira Ramos, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Fernanda Müller, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.<sup>a</sup> Nara Caetano Rodrigues, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina



Esta dissertação é dedicada a você, mãe,  
que é tão responsável quanto eu  
por todas as minhas conquistas.





## AGRADECIMENTOS

Engraçado é pensar que as primeiras linhas a serem aqui lidas foram as últimas a serem escritas. E depois de tanta linguagem impessoal e indeterminação do sujeito, escrever em primeira pessoa causa até certo estranhamento. Mas agradecer faz bem e eu sempre acreditei que a gratidão nos torna mais fortes. Se ela existe é porque a trajetória não foi solitária. Portanto, nada melhor do que encerrar a viagem agradecendo quem me acompanhou do início ao fim e também àqueles que encontrei durante as diversas estações em que a caminhada pedia uma pausa.

Agradeço a Deus por ter estado comigo em todos os momentos e ter iluminado o caminho, quando naqueles dias exaustivos as ideias pareciam ter me abandonado e a força para recomeçar na manhã seguinte era pouca. A certeza de que Ele nunca me abandonaria me deu coragem para continuar depois de dias pouco produtivos em que o máximo que você consegue elaborar é um parágrafo pouco convincente, que é apagado assim que o documento é reaberto no computador. Obrigado, Senhor, por toda a proteção nessas idas e vindas a Florianópolis e por toda a energia concedida sempre que eu pensei em reconsiderar minhas escolhas.

Ingrid e Carlos, meus pais, obrigado por sempre me incentivarem a seguir adiante com os meus estudos e não medirem esforços para que meus sonhos aos poucos fossem se concretizando. Sou grato por toda a compreensão nos meus momentos de recolhimento e concentração para escrita. À minha Mãe, meu agradecimento especial, pois foi ela quem tantas vezes ergueu minha cabeça e disse “vai dar tudo certo”. Parece que as mães sempre têm razão e o melhor mesmo é nunca discordar.

Aos amigos de ontem, de hoje e de sempre, meu muito obrigado. A Milene Maciel, pela permanente confiança e carinho. Ao Fernando Farias, pelas palavras de apoio e apreço em horas e horas de conversa. E, em especial, a Danielle Amanda, que há anos adotei como irmã, pelos ouvidos nunca moucos, pelas palavras sempre equilibradas nos meus momentos de receio e por ter se feito tão presente durante este período.

Meu agradecimento a todos os familiares que compreenderam minhas ausências ou *semipresenças* em momentos importantes e especialmente à tia Edna por toda oração, carinho e admiração.

Aos meus alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Judite Duarte de Oliveira, do Colégio Satc e aos companheiros de trabalho que desde o início acompanharam meu percurso e torceram por bons resultados, em especial à Andréia Moretto, Gorete Marcelino, Adriana Just, Rosiane Duarte, Alice Fontana, Michelle Stakonski e Mônica Alves.

Ao querido amigo Guilherme Honorato, por ter me apresentado o Profletras e me incentivado a realizar o exame de seleção que me reconduziria à vida acadêmica.

Muito obrigado aos colegas de curso pelo apoio e amizade ao longo destes dois anos e, em especial, a Karoline Vanolli, minha dupla de seminários, aventuras na cidade grande e companheira de jornada Criciúma – Florianópolis – Criciúma.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, Ana Livia dos Santos, Marcos Baltar, Rosângela Hammes, Nara Caetano, Cristiane Souza e Edair Gorski por todo o ensinamento e troca proporcionados durante o tempo de curso. Obrigado por fazerem valer a pena cada quilômetro rodado entre a minha cidade e a capital.

À professora Rosângela Pedralli, em especial, pela disponibilidade sempre apresentada e pelo seu comprometimento com a docência, pesquisa e formação de professores. Alguns profissionais são realmente iluminados. “Segui trabalhando” e o resultado está aqui.

Ao professor Celdon Fritzen, meu professor na graduação em Letras há dez anos, pelo reencontro, orientação, paciência e disponibilidade ao longo da concepção do projeto e escrita desta dissertação.

Aos membros da banca de qualificação, professoras Tânia Ramos e Nara Caetano, pelas observações e incentivo que tanto contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos que participaram desta jornada, ficam minha gratidão, respeito, consideração e o desejo de um breve reencontro. Foi singular tê-los comigo. Um forte abraço e até a próxima.

*Com carinho,  
Charles*

Se é verdade que tenho encontrado muitos adolescentes e adultos que não têm vocação leitora, nunca se aproximaram de livros ou até alguns que deles se afastaram em certa idade, também é verdade que nunca encontrei uma criança alfabetizada, com pleno acesso a livros e num ambiente leitor sem cobranças, que não gostasse de ler. Pode rejeitar um certo tipo de livro, ou desenvolver preferências que não são as que o adulto escolheria para ela, mas isso não significa que não goste de ler.

(Ana Maria Machado)



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e das diretrizes curriculares e programas de ensino de outros três países – Argentina, Inglaterra e Portugal – no que se refere à formação do leitor literário nas séries correspondentes aos anos finais do ensino fundamental. Este trabalho é resultado da pesquisa documental realizada a partir de cinco categorias pré-estabelecidas: 1) concepção de Língua e Literatura presente nas diretrizes curriculares; 2) organização do Currículo de literatura ao longo dos programas de estudo; 3) orientações didáticas e metodológicas apresentadas para o trabalho com a formação do leitor literário; 4) critérios trazidos para a Seleção de textos e, por fim, 5) os Conhecimentos metaliterários contemplados nos documentos analisados. O estudo permitiu identificar que, assim como no documento nacional, a articulação entre língua e literatura ainda é um desafio, visto que, mesmo sendo tratadas dentro de uma única disciplina, há um desmembramento quando dispostas no currículo. Além disso, verificou-se que as diferentes concepções de língua ancoradas pelos documentos também delineiam a maneira com que a educação literária se materializa ao longo dos programas de ensino. Enquanto o documento nacional aponta para a especificidade do texto literário, sem trazer informações mais concretas sobre isso, o documento português traz um itinerário bastante completo, porém, pouco flexível, de leituras, além de apontar para a leitura integral de determinadas obras. O argentino e o inglês atentam para a literatura na modalidade oral, o que pouco se verifica nos documentos anteriormente mencionados, além de estes estarem bastante fixados à *produção* oral e escrita de textos literários, levando em consideração uma modalidade que não contempla apenas a sua leitura. Ao final do trabalho, foi proposto um currículo de literatura com base no referencial bibliográfico utilizado, bem como nas informações significativas apresentadas nos documentos analisados.

**Palavras-chave:** Educação literária. Formação de leitores. Currículo. Análise documental.



## ABSTRACT

This research has aimed at analyzing the Brazilian National Curricular Parameters (BRASIL, 1998) and the curricular guidelines and educational programs of three other countries - Argentina, England and Portugal - with regard to the formation of the literary reader in the grades corresponding to the final years of elementary school. This work is the result of the research through five pre-established categories. Thus, the study was based on the analysis of the 1) Conception of Language and Literature present in the curricular guidelines; 2) the way in which the literature curriculum is organized throughout the curricula; 3) didactic and methodological guidelines presented for the formation of the literary reader; 4) criteria brought to the selection of texts and, finally, 5) study of the way in which the metaliterary knowledge is contemplated in the documents. The research allowed to identify that, as in the Brazilian document, the articulation between language and literature is still a challenge, despite the fact they are treated within a single discipline, there is a fragmentation when they are arranged in the curriculum. In addition, the different conceptions of language anchored by the documents also determine the way in which literary education materializes throughout the curricula. While the national document points to the specificity of the literary text, without providing more concrete information about it, the Portuguese document brings a quite complete itinerary of readings, but not very flexible, besides pointing to the integral reading of certain texts. The Argentinian and English teaching programs present the literature in the oral modality, which is little verified in the previously mentioned documents, besides being very fixed to the oral and written production of literary texts. At the end of the study, a suggestion of literature curriculum was proposed based on the bibliographical references used, as well as on the significant information presented in the documents that were analyzed.

**Keywords:** Literary education. Reader formation. Curriculum. Documentary analysis.





## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 - Processos de leitura .....	82
---	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Organização do ensino básico na Inglaterra.....	60
Quadro 2 - Modelo de apresentação do eixo de Educação Literária – 6º ano – 2º ciclo – Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Básico .....	127



## **LISTA DE SIGLAS**

PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino fundamental)
PCNEM	– Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
PPP	– Projeto Político Pedagógico
NC	– National Curriculum
CBCEGB	– Contenidos Básicos Comunes para Educación General Básica
PNL	– Plano Nacional de Leitura (Portugal)



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>2</b>	<b>CURRÍCULO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b> .....	29
2.1	REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO PRESCRITO .....	29
2.2	EDUCAÇÃO LITERÁRIA, ESCOLA E CURRÍCULO .....	39
<b>2.2.1</b>	<b>Parâmetros Curriculares Nacionais e educação literária</b> .....	47
<b>2.2.2</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular e o eixo de educação literária</b> .....	52
<b>3</b>	<b>MÉTODO DE PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE</b> .....	57
3.1	PESQUISA DOCUMENTAL .....	57
<b>3.1.1</b>	<b>Caracterização dos documentos</b> .....	58
3.2.	CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	64
<b>3.2.1</b>	<b>Concepção de língua e literatura</b> .....	66
<b>3.2.2</b>	<b>Currículo de literatura</b> .....	71
<b>3.2.3</b>	<b>Orientações didáticas e metodológicas</b> .....	80
<b>3.2.4</b>	<b>Seleção de textos</b> .....	88
<b>3.2.5</b>	<b>Conhecimentos metaliterários</b> .....	94
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DOCUMENTOS</b> .....	97
4.1	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – BRASIL .....	98
4.2	NATIONAL CURRICULUM – INGLATERRA .....	108
4.3	CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA E DUCACIÓN GENERAL BÁSICA – ARGENTINA .....	114
4.4	PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS – PORTUGAL .....	124
<b>5</b>	<b>SUGESTÃO DE CURRÍCULO DE LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II – UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS PCN, DOS DOCUMENTOS ESTRANGEIROS E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)</b> .....	133
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	149
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155





## 1 INTRODUÇÃO

Desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) formam o documento orientador da educação básica brasileira, principalmente do período relacionado ao ensino fundamental (1º ao 9º ano). Lançado há quase 20 anos, tais diretrizes nunca passaram por reformulação<sup>1</sup>, ao contrário do que aconteceu com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) que ganharam sua primeira versão no ano 2000 e uma atualização, chamada PCN+, anos depois. Além disso, em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, como forma de realinhar o currículo e preencher as lacunas presentes nos dois documentos anteriores. No que se refere aos PCN do ensino fundamental, uma revisita que objetivasse sua ampliação e discussão ainda não foi realizada e é a partir do seu conteúdo que o currículo prescrito do sistema educacional brasileiro tem se organizado.

Apesar de ter sido criado em um período em que a nossa educação passava por uma reestruturação e ter proporcionado avanços significativos no que diz respeito à área das linguagens, em especial, à Língua Portuguesa, o documento apresenta determinadas carências principalmente se levarmos em consideração o projeto de educação literária a ser proposto no ensino fundamental. Esta aparece de maneira frágil e limitada no documento, como se existisse apenas para que se possa dizer que a formação do leitor literário também se deve fazer presente nessa etapa da educação básica, mas sem apontar caminhos que a tornem viável. Os PCN pouco discutem a formação do leitor literário no ensino fundamental e quando o fazem, a superficialidade teórica sobrepõe o que deveria vir explicitado em um documento direcionador.

A brevidade com que a formação do leitor literário é abordada não nos permite compreender, por exemplo, quais princípios regem a organização curricular e/ou a finalidade da literatura nesse período da educação básica. Não são apresentados critérios claros de seleção de textos ou organização de conteúdos e também não são oferecidas metodologias para o trabalho com os textos literários, o que faz muitos acreditarem que a literatura não esteja presente no ensino fundamental enquanto uma recomendação por parte das diretrizes educacionais governamentais. Por se tratar de um documento cuja função é orientar a organização educacional, servindo de subsídio para os professores e

---

<sup>1</sup> A não ser pela produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estava em fase de aprovação do texto final durante a escrita desta pesquisa.

comunidade escolar em geral, percebe-se que a modesta menção à literatura pode gerar dúvidas naqueles que o tomam como base, contribuindo para o apagamento da educação literária ao longo desse ciclo.

Isso posto, circunscrita na área de concentração de *Linguagens e Letramentos* e na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes* do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das diretrizes curriculares e programas de ensino de outros três países no que se refere à formação do leitor literário nas séries correspondentes aos anos finais do ensino fundamental.

Nossos principais objetivos foram *analisar o processo de organização curricular de diferentes países no que diz respeito ao ensino de literatura no ensino fundamental; comparar a organização curricular desses países com vistas à análise do tratamento dado à formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental e identificar possíveis sugestões apresentadas nos documentos estrangeiros que possam servir de reflexão para a prática docente na formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental, constituindo uma alternativa de trabalho que situe o professor quanto ao que e como ensinar.*

Para o planejamento, muitas escolhas se fizeram necessárias, com vistas a delimitar *o que e como* seria pesquisado. Quanto à seleção dos países cujos documentos serão analisados, optou-se, primeiramente, pelo estudo da diretriz curricular portuguesa por conta da proximidade da língua, que pode nos trazer elementos significativos no momento da análise e comparação ao documento nacional. Em relação ao currículo argentino, a opção se deu pela proximidade geográfica, e também por ter seu documento parametrizador vigorando desde 1995 – três anos à frente dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento inglês teve sua escolha definida pelo fato de ser bastante atual – sua reformulação aconteceu em 2013 para os primeiros ciclos e 2014 para os últimos, além de o Reino Unido ser referência em instrução formal em leitura, o que nos desperta interesse em conhecer a maneira com que sistematizam a formação do seu leitor literário ao longo dos anos escolares, privilegiadamente nos anos finais correspondentes ao ensino fundamental.

Destaca-se também que o Ministério da Educação desses países disponibiliza todos os documentos em versão digital, o que nos facilita o

acesso aos originais. Além disso, o volume de informações referente à educação literária no período correspondente ao ensino fundamental disposto nesses documentos nos permite uma análise mais efetiva daquilo que projetamos para esta pesquisa. Dessa forma, pareceu mais seguro optarmos por esses países.

Vale ressaltar que o recorte feito para o ensino fundamental, mencionado de maneira reiterada ao longo desta pesquisa, deu-se como forma de atender uma exigência do Programa de Mestrado Profissional em Letras, cuja resolução define que

A pesquisa deverá ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da realidade escolar e/ou da sala de aula do mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (CONSELHO GESTOR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS, 2014).

Analisar currículos de países com contextos históricos e sociais tão distintos dos brasileiros pode, em um primeiro momento, parecer dissonante. Porém, em uma leitura rápida de tais documentos, percebe-se que eles apresentam avanços significativos em relação a determinados aspectos relacionados à formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, uma análise mais profunda, a partir de determinadas categorias, e com vistas à compreensão da organização da educação literária em outros países pode contribuir para a reflexão quanto a nossa própria organização e prática. Salienta-se que em nenhuma medida se está querendo simplesmente reproduzir o que nos parece conveniente, mas sim reconhecer os pontos positivos desses documentos baseados na literatura e demais estudos sobre o assunto, e, talvez, ver contemplado neles aquilo que deixa a desejar nos documentos nacionais.

Em um primeiro momento, nosso principal objetivo era realizar uma análise comparativa entre as informações presentes nos documentos no que se refere à formação do leitor literário. Porém, o histórico desses documentos bem como seus contextos de produção diferenciados nos levaram a acreditar que a melhor forma de estudá-los seria analisando-os de maneira independente, tecendo comparações quando possível, mas não tendo a teoria dos estudos comparados em educação como pano de fundo. Sendo assim, este trabalho é resultado da pesquisa individual por meio de categorias pré-estabelecidas nos documentos do Brasil, Inglaterra, Argentina e Portugal, com vistas a verificar a forma com que a educação

literária é apresentada e qual maneira que se dá a organização curricular nesses países no que se refere à formação do leitor literário.

Para que pudéssemos ter clareza exata do que seria pesquisado nos documentos, primeiramente selecionamos cinco categorias de análise que nos pareceram relevantes para o processo de formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, o estudo se deu a partir da análise da *Concepção de Língua e Literatura* presente nas diretrizes curriculares; da maneira com que o *Currículo de literatura* se organiza ao longo dos programas de estudo; das *Orientações didáticas e metodológicas* apresentadas para o trabalho com a formação do leitor literário; dos critérios trazidos para a *Seleção de textos* e, por fim, do estudo da maneira com que os *Conhecimentos metaliterários* são contemplados nos documentos.

Primeiramente, nosso foco estava na análise desses documentos com vistas a buscar elementos que servissem de reflexão para a prática docente na formação do leitor literário no ensino fundamental. No entanto, a professora Nara Caetano Rodrigues, professora titular do Profletras e membro da banca de qualificação desta pesquisa, trouxe como desafio a audaciosa tentativa de realizarmos uma proposta de sugestão de currículo de educação literária para os anos finais do ensino fundamental com base na pesquisa que seria realizada. Consideramos audaciosa, pois, a produção de qualquer programa que sirva de base para ensino-aprendizagem deve ser realizada com cautela, visando ao não engessamento do processo, atentando para a flexibilidade inerente a todo e qualquer ação que envolva pessoas.

Como à época da realização do projeto que culminaria nesta pesquisa a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda não havia sido apresentada, pouca menção ao documento foi feita ao longo do trabalho que delineávamos. Porém, uma vez que a apresentação do que viria a ser a última versão da BNCC fora realizada em abril de 2017, e, teoricamente, ela viria para suprir a necessidade de uma mínima sistematização dos conhecimentos na educação básica, decidimos por realizar a sugestão de currículo do ensino fundamental tendo como suporte o documento em questão. Portanto, nossa sugestão de currículo se dará por meio da análise crítica da BNCC, que traz a educação literária como um dos eixos integradores.

Quanto à organização, esta dissertação está dividida em outros 5 capítulos, além da introdução que aqui é numerada como capítulo 1.

No segundo capítulo, *Currículo e educação literária*, trazemos uma seção que trata das reflexões obtidas a partir dos nossos estudos sobre currículo prescrito, visto que os documentos aqui analisados tratam de

registros desse tipo ou neles baseados. Para isso, trabalhamos com autores como Ivor Goodson, Michael Apple, Jurjo Torres Santomé, Gimeno Sacristán, entre outros, que são referências nesse âmbito, além de figurarem constantemente em trabalhos acadêmicos que versam sobre diretrizes curriculares. Nesta seção, tratamos da complexa conceituação de *currículo*, além de discutirmos a problemática idealização dos currículos prescritos, que constantemente estão em duelo com a dicotomia *teoria X prática*. Ainda neste capítulo, apresentamos uma seção intitulada *Educação Literária, Escola e Currículo*, que objetiva expor de forma sintética a maneira com que a literatura figurou nos documentos nacionais até o lançamento dos PCN e como a escola a contemplou em diferentes períodos da história. Encerramos o capítulo com a (re)apresentação dos PCN realizada de maneira sintética, visto que uma análise minuciosa a partir das categorias estabelecidas nesta pesquisa se encontra no capítulo 4, quando justamente os documentos são analisados de maneira mais aprofundada. Além disso, trazemos uma rápida apresentação da versão mais atual da BNCC disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), com objetivo de situá-la ao leitor, visto que o capítulo final desta pesquisa traz uma análise desse documento e da sua pertinência e contribuição na formação literária dos alunos no ensino fundamental.

O terceiro capítulo contempla as escolhas metodológicas e as categorias de análise. No que se refere à metodologia, optamos por realizar uma rápida explanação sobre a pesquisa documental, tão comum nos meios acadêmicos, e nos dedicamos à apresentação dos documentos estrangeiros analisados, mostrando seu arranjo curricular e aspectos importantes no que se refere à estrutura educacional desses países. Como optamos pelo modelo clássico de organização de monografia – introdução, teoria, metodologia e análise – inserimos neste capítulo considerações teóricas sobre cada uma das categorias a serem analisadas. Portanto, além do percurso metodológico, este capítulo conta com fundamentos que balizam cada uma das categorias, com vistas a situar o leitor sobre como as concebemos e como cada uma delas funcionará no momento de análise descrito no capítulo seguinte.

No quarto capítulo, apresentamos a análise individualizada de cada documento a partir das categorias apresentadas no capítulo anterior. Realizamos a análise na sequência em que elas aparecem, porém, muitas vezes, duas ou mais categorias se confluem. Para facilitar a leitura, usamos os destaques de negrito e itálico cada vez que tal categoria passa a ser descrita.

Por fim, antes das considerações finais, trazemos um breve capítulo em que discorreremos sobre a sugestão de um currículo mínimo de

educação literária no ensino fundamental com base nas necessidades da realidade nacional. Salientamos de pronto que tal capítulo não visa conceber um modelo estático de currículo, mas apresenta informações que se configuram como reflexões para a presença da educação literária no contexto escolar, principalmente após o lançamento da BNCC, a qual serve de suporte para a tentativa de currículo proposta.

Encerramos o trabalho com as considerações finais e a lista de referências utilizadas ao longo de todo período de pesquisa. Por não se tratar de um estudo que se utilizou de entrevistas ou dados extradocumentais, não trazemos anexos ou apêndice.

## 2 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO LITERÁRIA

### 2.1 REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO PRESCRITO

Para que se possa realizar a análise de diferentes diretrizes curriculares faz-se necessário discutir a compreensão aqui adotada quanto à concepção de currículo, sua organização, bem como os critérios para seleção de conteúdos e definição dos objetivos a ele inerentes. Sendo assim, levando em consideração a perspectiva sócio-histórica e as pesquisas relacionadas à Nova Sociologia da Educação<sup>2</sup>, esta seção privilegia a discussão dos principais aspectos relacionados ao currículo no âmbito escolar, debatendo a maneira com que ele é concebido e sistematizado, principalmente sob as perspectivas de estudiosos desse campo de conhecimento como Ivor Goodson, Michael Apple, Jurjo Torres Santomé e Gimeno Sacristán.

Por se tratar de um uso relativamente recente (SACRISTAN, 1998, p. 13), o conceito de *currículo* ainda não encontra uma definição clara dentro da área de educação. Por isso, é necessária certa prudência diante da tentativa de significação do termo.

José Augusto Pacheco, em sua obra *Currículo: teoria e práxis* (1996) também atenta para as divergências e desacordos no que se refere à conceituação do termo *currículo*. Para o autor:

O currículo, se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante problemático e conflitual sempre que se procura defini-lo. [...] Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa. (PACHECO, 1996, p.16).

Segundo Hamilton (1992), a palavra *curriculum* aparece pela primeira vez no Oxford English Dictionary na primeira metade do século XVII. Porém, documentos de universidades europeias atestam o uso da

---

<sup>2</sup> Primeiro movimento intelectual que tomou a historização do currículo como objeto de pesquisa, problematizando-o enquanto construção social.

palavra há pelo menos um século antes, surgido provavelmente da necessidade de se parametrizar o ensino nas universidades que iam se estabelecendo em ritmo acelerado. Estudos mais aprofundados sobre o tema, no entanto, solidificaram-se apenas no início do século XX, nos Estados Unidos, a partir de educadores como John Dewey, Ralph Tyler e Franklin John Bobbit, responsáveis pela Teoria Curricular Tradicional.<sup>3</sup>

Resgatando a etimologia da palavra, Goodson (1995, p.31) afirma que currículo deriva da palavra *scurrere*, que em latim significa *curso* ou *carro de corrida*. Para o autor, as implicações etimológicas permitem concluir que “o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. De acordo com Goodson (1995), Hamilton associa o conceito de currículo a uma ordem estrutural e disciplinar de orientação calvinista, visto que os movimentos sociais e ideológicos do século XVI influenciaram em grande medida os princípios internos e externos do governo civil, intervindo também no controle das políticas educacionais da época. Dessa forma, a rigidez disciplinar do calvinismo influenciou também a concepção de currículo que era utilizada na prática educacional.

Grundy (1987, *apud* Sacristan, 1998, p. 14) declara que não se pode afirmar que currículo seja um conceito, mas sim uma construção cultural. “Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um *modo de organizar uma série de práticas educativas*.” (grifo nosso). Por isso, quando tomado em contexto escolar, a palavra *currículo* normalmente está sumariamente relacionada a aspectos inerentes a *o que, como, por que e quando* ensinar, guiando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem, remetendo, portanto, à construção do conhecimento escolar e desenvolvimento de práticas educativas de maneira organizada.

De acordo com Sacristán, quando se fala em currículo, algumas “imagens” são produzidas quanto às práticas educativas a ele relacionadas. Segundo o autor:

Algumas dessas imagens são as seguintes: o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – [...], o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente

---

<sup>3</sup> Para Silva (2005, p.17) as teorias tradicionais enfatizam ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, diferentemente das teorias críticas e pós-críticas, que defendem, de maneira geral, as relações sociais, a subjetividade, a significação e o discurso.



sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram, por exemplo, num manual ou num guia do professor; [o currículo] como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas [...]; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à construção social da mesma. (SACRISTAN, 1998, p. 15).

Porém, por mais que a concepção de currículo possa ser vista de maneira tão ampla como bem aponta Sacristán, ainda existe grande resistência no que se refere à dicotomia entre teoria e prática, principalmente quando se analisa o currículo do ponto de vista prescritivo. Dessa forma, a relação entre as duas, ou, “currículo escrito e currículo ativo”, como define Goodson (1995, p. 24), não encontra “vínculo direto ou facilmente perceptível”. Apontando ainda o valor da teoria curricular no contexto escolar, Goodson também critica a maneira alienada com que ainda se concebe essa teoria. Para o autor,

As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas. Preocupam-se com aquilo que deveria ou poderia ser, não com a arte do possível. Atuam, não para explicar, mas para exortar” (GOODSON, 1995, p. 47).

Isso justificaria, em certa medida, a distância ainda existente entre a teoria apresentada nos currículos e sua execução na prática.

Santomé (1998, p. 95) ao definir *currículo*, afirma que ele,

[...] pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos solidários, responsáveis e democráticos.

Essa visão ideal de currículo entra em combate com as atuais práticas tradicionais, que compartimentam o conhecimento em disciplinas, impedindo ou dificultando a formação integral dos estudantes.

De acordo com o autor, a fragmentação disciplinar existe desde a Antiguidade, apesar de nessa época os conhecimentos serem agrupados em duas áreas distintas, a das *letras* e a das *ciências*, por meio do *trivium* (gramática, retórica e dialética) e do *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Porém, ainda que divididas, pode-se perceber que essas disciplinas se integram dentro de núcleos comuns, não sendo tratadas como unidades isoladas. Para Santomé, esses programas podem ser considerados pioneiros no que se refere ao ensino articulado dos conhecimentos escolares (SANTOMÉ, 1998, p. 46).

Ainda sobre o tradicional modelo de currículo, Goodson afirma que esse sistema educacional baseado em uma compartimentação de horários e matérias ganhou força principalmente no começo do século XX. Segundo o autor:

O sistema de sala de aula introduziu uma série de horários e de aulas compartimentadas; a manifestação curricular dessa mudança sistemática foi a matéria escolar. [...] E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como *matéria escolar*. (GOODSON, 1995, p. 35, grifos originais).

Santomé, em uma crítica a essa fragmentação escolar presente até os dias de hoje, afirma que uma das razões para a cristalização desse sistema de organização do ensino é o fato de vivermos em uma sociedade “na qual muitas pessoas não são capazes de imaginar outras possibilidades de seleção e de organização dos conteúdos escolares diferentes dos modelos tradicionais que experimentaram pessoalmente” (SANTOMÉ, 1998, p. 96). Utilizando-se da perspectiva filosófica e educacional do sociólogo britânico Paul Hirst, o autor reitera a importância da visão mais globalizada da educação e dos conhecimentos escolares para o qual os objetivos próprios da educação deveriam se articular para promover o desenvolvimento da mente, baseando-se nas diferentes formas de conhecimento.

No entanto, historicamente, a maneira tradicional com que o currículo escolar se organizou até meados do século XX foi reflexo das influências do mundo empresarial nos sistemas educacionais vigentes, o que acabou por confirmar e solidificar o modelo fragmentado e inflexível de ensino. Por mais que nesse período, as primeiras pesquisas sobre currículo já apontassem para a necessidade de organização do ensino a partir da construção de conhecimentos culturais contextualizados, as disciplinas continuaram sendo trabalhadas de maneira isolada e os programas escolares elaborados com vistas a perfazer os objetivos e interesses do sistema fabril.

Sobre isso, Santomé (1998, p. 19) afirma que:

Na década de 60, eram frequentes as metáforas e comparações da escola com fábricas, sobretudo entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar.

Para Goodson (1995), nesse sentido, as mudanças na organização curricular das instituições educacionais passaram a acontecer já no final do século XVIII, com a Revolução Industrial, quando a escolarização passa a ser considerada uma atividade de massa. É a partir de então que os pressupostos empresariais adentraram o contexto escolar, que sempre fora influenciado pela esfera social e, agora, pela esfera econômica.

Atualmente, pensar em currículo como construção social e cultural é, antes de mais nada, ressignificar aquele que normalmente ganha destaque quando se fala em sistematização escolar: o currículo prescrito<sup>4</sup>. Goodson (1995, p. 67) afirma que a ideologia do currículo como prescrição,

[...] se desenvolve com base na ideia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida continuar com o ensino dos diversos segmentos e sequências, numa variação sistemática.

Para o autor é ingênuo acreditar que a simples execução do currículo prescrito – o qual nem sempre se concretiza na prática – é

---

<sup>4</sup> “Em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc”. (SACRISTAN, 1998, p. 104-105).

suficiente para atingir determinados objetivos em um selecionado período de tempo. De acordo com o pesquisador, o problema não está na prescrição em si, mas na falta de autonomia que ela pode gerar.

A idealização dos currículos prescritos muitas vezes não leva em consideração fatores inerentes ao ambiente escolar. Dessa forma, apesar de demonstrarem uma possível flexibilidade na sua concepção, indiretamente, seu principal objetivo é parametrizar, padronizando os principais aspectos relacionados ao sistema educacional. Sendo assim, uma maneira de superar a hegemonia da prescrição, que se encontra por vezes desincorporada e descontextualizada, é adotar uma perspectiva construcionista, partindo do diagnóstico para a solução (GOODSON, 1995, p. 71).

Corroborando com a crítica ao currículo prescrito, tido em várias ocasiões como único objeto de análise quando se trata do tema, Sacristán (1998, p. 15) afirma que “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens”. Dessa forma, o currículo precisa estar em constante construção, visto que ele é feito principalmente a partir do diálogo entre os agentes – professores e alunos – e da reflexão constante da ação educativa que incide de maneira direta no processo de elaboração, operacionalização e avaliação do currículo. Afinal, por não poder ser considerado como algo fixo, o currículo está sujeito a mudanças e flutuações (SILVA, 1995, p. 7).

Para Apple (1982, p. 10), o estudo do currículo, principalmente o prescrito, é de fundamental importância, pois a partir dele se pode compreender a maneira com que se organizam as instituições, bem como verificar os valores ideológicos predominantes, ou alienantes, que controlam a vida cultural. Para o autor, a partir da análise dos currículos se pode,

[...] examinar as relações entre conhecimentos manifesto e oculto transmitidos pelas escolas, os princípios de *seleção e organização desses conhecimentos* e os critérios e modos de avaliação empregados para se ‘aferir o êxito’ no ensino. (grifo original).

Ressalta-se que essa seleção de conteúdos não se dá de maneira independente. Ela está ligada às condições políticas e aos interesses dos grupos sociais dominantes, o que é confirmado por Apple (1982, p. 10) quando afirma que:

Os tipos de recursos e símbolos culturais, selecionados e organizados pelas escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual ‘exigidos’ por uma sociedade estratificada. (grifo original).

Reforçando isso, Silva (1995, p. 8) informa que:

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos. (SILVA, 1995, p. 8, grifos originais).

Sendo assim, quando se pensa em concepção de currículo, deve-se levar em consideração que a determinação da seleção de conteúdos, organização da cultura e o próprio currículo como prática são determinados pela legitimação dos conhecimentos escolares que priorizam determinados atores sociais, o que acaba por enfatizar uma visão particular de diretrizes a serem seguidas. Goodson (2007, p. 243) confirma isso, ao afirmar que:

[a]s crianças cujos pais são poderosos e ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo, e os menos favorecidos sofrem a exclusão pelo currículo. Como argumentou Bourdieu, dessa maneira o ‘capital cultural’ dos pais efetivamente compra o sucesso para seus filhos estudantes.

Essa hegemonia de determinados grupos sociais contribui, inclusive, para a manutenção da tradição no currículo escolar, a qual influencia na introdução ou abandono de práticas de acordo com os próprios interesses, exercendo manipulação não apenas das práticas econômicas, como também das práticas sociais:

O currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes na sociedade. (WHITTY, 1985, p. 8 *apud* SACRISTÁN, 1998, p. 19).

Diante dessas declarações, Sacristán (1998, p. 20) afirma que jamais se pode supor que exista imparcialidade quando se fala em concepção de currículo. Para o autor, nenhum currículo, por mais obsoleto que seja, é neutro. Sobre isso, Bernstein (1980 *apud* SACRISTÁN, p. 19) informa que:

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o currículo escolar está impregnado de interesses ideológicos pertencentes aos grupos sociais mais influentes que, por razões particulares, optam pela preservação de interesses próprios, descartando qualquer movimento mais progressista em relação à adequação do currículo. Assim, observa-se que o currículo prescrito, muito mais do que uma ferramenta escolar é também uma ferramenta política.

Na tentativa de fornecer uma visão menos estratificada do currículo, Sacristán (1998) afirma que este deve ser visto como uma expressão da função socializadora da escola. Dessa forma, o que se organiza e como se organiza devem se pautar na seleção de cultura que represente a sociedade da maneira mais global possível, atrelados a uma dinâmica capaz de abordar representantes dos mais diversos estratos da sociedade. Portanto, apesar de se entrecruzarem interesses diversos – pedagógicos, políticos e administrativos – o currículo deve ser visto como,

[...] um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (SACRISTÁN, 1998, p. 32).

Uma possibilidade de renovação na concepção do currículo escolar é a tentativa de, gradualmente, substituir o modelo tradicional de organização por outro que se configure de maneira mais global e interdisciplinar. Santomé (1998, p. 7) defende esse modelo de sistematização, definido como *currículo integrado*. Para o autor:

Preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedades.

Sendo assim, a compartimentação do currículo escolar em disciplinas não justificaria os objetivos de formação pretendidos pela escola, o que evidenciaria a opção pelo currículo integrado, na tentativa de se superar o caráter tradicional e com resultados pouco profícuos que se apresentam atualmente. Em defesa da integração das disciplinas, Santomé afirma que:

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc. [...] Tratar-se-ia de cursos nos quais os alunos seriam obrigados a manejar referenciais teóricos, conceitos, procedimentos, habilidades de diferentes disciplinas, para compreender ou solucionar as questões e problemas propostos. (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

O posicionamento em favor do currículo integrado proposto por Santomé se justifica principalmente quando analisadas as críticas do autor em relação às concepções curriculares baseadas no modelo *linear-disciplinar*. Para o autor, quando a escola se organiza mediante a simples justaposição de disciplinas, corre-se o risco de submeter seu sistema à “educação bancária” contestada por Freire, que objetiva o acúmulo de conhecimento e aferição por meio de testes que comprovem a capacidade de memorização dos alunos quanto ao que foi ensinado. Além disso, outros argumentos justificam a opção pelo currículo integrado em detrimento ao currículo baseado no estudo isolado de disciplinas.

Segundo Santomé, as propostas curriculares quando se apresentam totalmente compartimentadas não dão atenção aos interesses dos alunos, além de muitas vezes esses currículos serem marcados pela falta de flexibilidade na organização, o que culmina em uma destituição da autonomia por parte dos professores (SANTOMÉ, 1998, p. 109-110).

O contexto educacional atual exige uma maneira de se organizar que se estruture principalmente no incentivo ao estudo e pesquisa autônoma dos alunos, estimulando a atividade crítica e a curiosidade intelectual, além de desenvolver aspectos relacionados às relações pessoais em sala de aula (SANTOMÉ, 1998, p. 111) Afinal, o objetivo da escola é a formação integral do indivíduo, fato que está além do trabalho exclusivo com o conteúdo da matéria e não pode ser experienciado por meio de atividades educacionais de cunho mnemônico e artificial.

Para Sacristán, teoria e prática devem estar o mais próximo possível quando da elaboração do currículo, não devendo este ser um mero acumulado de intenções que, em situação real, não se possa converter em algo concreto. Para isso, nada melhor que a sua construção seja realizada pelos principais atores do processo de ensino-aprendizagem:

Sem perder de vista a importância do currículo como projeto cultural, se sugere que sua funcionalidade está em sua sintaxe, como algo elaborado, que não é mero *puzzle* onde se justapõem conteúdos diversos; sua utilidade reside em ser um instrumento de comunicação entre a teoria e a prática, jogo no qual professores e alunos têm que desempenhar um papel ativo muito importante. (SACRISTÁN, 1998, p. 51).

Se a educação como experiência bem como a capacitação de alunos pra que se tornem pessoas autônomas são metas a serem atingidas ao final do processo de escolarização, a elaboração de um currículo deve, portanto, estar condicionada a aspectos que favoreçam e legitimem esses objetivos. Dessa forma, muito mais do que orientar o processo de ensino, o currículo prescrito deve ser capaz de estimular a capacidade reflexiva seja para segui-lo ou para reformulá-lo quando necessário, afinal, conforme pontua Santomé (1998, p. 29):

A finalidade de uma proposta curricular não se encerra em si mesma; sua validade é dada pela medida em que puder servir ou não aos propósitos



que se exigem da educação institucionalizada em uma sociedade democrática.

Levando em consideração as reflexões de Goodson, Sacristán e Santomé no que diz respeito à concepção e elaboração do currículo, interessa-nos neste estudo analisar o currículo prescrito de diferentes países em comparação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pesquisando em especial a maneira com que se organizam em relação à formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental.

Entendemos como currículo, conforme pontua Sacristán (1998, p.34):

O projeto seletivo de cultura, condicionado cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Dessa forma, investigá-lo nos auxilia a compreender a maneira com que a prática docente pode se organizar, por meio das orientações teóricas nele contempladas. Afinal, em nossa concepção, o currículo deve refletir a essência da ação pedagógica.

## 2.2 EDUCAÇÃO LITERÁRIA, ESCOLA E CURRÍCULO

Traçar os diferentes momentos pelos quais passou a literatura no contexto escolar brasileiro nos auxilia a compreender a atual situação em que se encontra, bem como entender as relações estabelecidas entre currículo e desenvolvimento político e social do país ao longo do tempo. Ainda, segundo Soares (2002, p. 176), conhecer essa prática se faz importante para que se possa buscar no passado compreensão e explicação, e “para que não façamos, no presente, interferências de forma a-histórica e acientífica”. Sendo assim, esta seção objetiva fornecer um panorama do ensino de literatura no Brasil, tentando, sempre que possível, associar as mudanças nos programas educacionais ao cenário político e social que aqui se desenhava nos diferentes períodos da história, principalmente no período posterior à Proclamação da República.

Deve-se lembrar de que a literatura nem sempre se configurou como uma disciplina, estando atrelada ao ensino de Retórica e Gramática ainda no século XIX e ao componente curricular de Língua Portuguesa nos dias de hoje. Algumas escolas, no ensino médio, optam por trazê-la

separada da disciplina de Língua Portuguesa. Porém, no ensino fundamental, ela continua a aparecer vinculada a esta. Dessa forma, este histórico, ao descrever o percurso da literatura, inevitavelmente o fará paralelamente ao desenvolvimento da disciplina de Língua Portuguesa, que ao longo do tempo esteve adjacente às demais áreas e recebeu outras denominações, como Retórica e Poética, Gramática Nacional, Português – criada em 1857 (FAVERO, 2002), Comunicação e Expressão, Comunicação em Língua Portuguesa e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (SOARES, 2002).

No que diz respeito à literatura, as transformações no seu ensino vêm ocorrendo desde a sua inserção no contexto escolar. Segundo Zilberman (2008), ela foi introduzida na escola desde o começo da história dessa instituição:

Testemunhos dão conta de que, entre os sumérios, povo a que se atribui a invenção da escrita, já se estabelecera a prática de transmissão de textos canônicos por meio de uma entidade administrada, no caso daquela coletividade, por sacerdotes” (Even-Zohar, 1999 *apud* ZILBERMAN, 2008).

Com o passar do tempo, os modelos de ensino previstos foram modificando a maneira com que a literatura se fazia presente, e, conseqüentemente, seus objetivos no currículo escolar foram se remodelando na medida em que a escola também se transformava.

Até meados do século XIX, a principal finalidade da literatura era contribuir com o aprendizado prático para criar discursos orais e escritos, e sua presença estava vinculada aos estudos da Retórica e da Poética (COLOMER, 2007). Enquanto, na primeira, os alunos aprendiam a arte do bem falar e da elaboração dos discursos, a segunda se ocupava do “estudo da poesia, das regras de métrica e versificação, dos gêneros literários, da avaliação da obra literária, enfim, daquilo a que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura” (SOARES, 2002, p. 163). De acordo com Razzini, que em sua tese de doutorado analisou os programas de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Pedro II<sup>5</sup>, nesse período, o estudo de retórica e poética eram assim organizados:

---

<sup>5</sup> Instituição de ensino criada em 1837 no Rio de Janeiro, que se tornou, durante décadas o modelo padrão para o ensino secundário no Brasil, cujos programas e compêndios tomaram-se referência legal. (RAZZINI, 2000; SOARES, 2002). A tese de Razzini leva em consideração a descrição do percurso histórico da Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, adotada por décadas pelo colégio.

Os "pontos" de retórica e de poética eram baseados nos gêneros definidos por Aristóteles (e depois sistematizados por Quintiliano), ressaltando, de um lado, o estudo dos tropos e figuras retóricas, e de outro, a epopeia, onde foram introduzidos novos elos à tradição greco-romana, exemplificando a épica europeia e já incluindo a épica brasileira. (RAZZINI, 2000, p. 41).

Nesse caso, a leitura de textos literários – considerados exemplares, tanto que se “tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone” (ZILBERMAN, 2009) – formava apenas um pano de fundo para a realização de atividades secundárias e a literatura era utilizada de maneira determinante para atender os fins exclusivamente linguísticos, sem se relacionar à formação do leitor literário. Sobre isso, Colomer (2007, p. 17) afirma que “da perspectiva dos alunos, a leitura literária não teve uma presença consistente na percepção das atividades escolares, a julgar por diferentes rastros da memória social perpetuada através dos tempos”.

Ainda nesse período, além de estar a cargo da formação linguística dos alunos, a literatura também era uma das responsáveis pela sua formação moral e ética:

O ensino da literatura ou da poesia, integrou-se ao preceito que por muito tempo regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. (ZILBERMAN, 2009, p. 9).

Colomer (2007) também afirma que entre 1825 e a metade do século XIX, as obras literárias escritas respondiam à necessidade de formação moral dos alunos, o que confirma a tendência seguida até então:

[...] em meios do século XIX, haviam começado a ser escritos em diferentes países livros especialmente pensados e escritos para a etapa escolar, embora sempre levando em conta que sua função principal era a *instrução moral*. Esses “livros de leitura” agrupavam pequenos *relatos edificantes*, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes. Alguns foram incluindo também poemas ou fragmentos, patrimônios da literatura nacional [...]. Outros conservaram as

seqüências narrativas sobre diferentes aspectos educativos a partir do fio condutor de um protagonista infantil[...] (COLOMER, 2007, p. 15, grifos nossos).

No Brasil, desde a dominação portuguesa no século XVI, essa perspectiva moralizadora pode ser verificada. Basta nos lembrarmos dos sermões do padre Antônio Vieira ou das obras do movimento catequético do padre José de Anchieta, nos primeiros anos de colônia. Apesar de essas manifestações não apresentarem caráter artístico, servem de exemplos do uso moralizador da palavra, que se refletiu posteriormente no contexto escolar. Tal concepção foi tão sólida, que até hoje escolas adotam obras de cunho moralizador as quais são trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no ensino fundamental II, sob a alcunha de se estar ensinando literatura.

Apesar de a formação do leitor literário não ter sido o objetivo durante esse período em que a literatura serviu para o ensino linguístico e formação moral, Zilberman (2009, p.9) afirma que tal circunstância “não impediu, porém, de se formarem bons leitores e admiradores da literatura, conforme sugerem os depoimentos de escritores brasileiros[...]”. Discordando desse posicionamento, Colomer (2007, p. 18) declara que:

É também impressionante comprovar que são escritores precisamente, ao que tudo indica, aqueles que encontraram em outro lugar o estímulo para dedicar-se posteriormente à literatura, os que nunca mencionam o prazer literário na escola.

Se para a primeira, o contato com a literatura, mesmo que distante do desejo de formar apreciadores da arte literária, contribuiu indiretamente para a formação de escritores, para Colomer, a escola não teve participação efetiva em tal fato.

O uso dos textos literários sob o eixo curricular da retórica permaneceu inabalável até meados do século XIX, quando o modelo tradicional de ensino – que previa a utilização da literatura para principalmente ensinar a arte do bem falar – foi substituído por outro eixo do currículo, a história literária, que até 1889 era apenas um subitem das aulas de retórica e poética (RAZZINI, 2000, p.89). Segundo Colomer (2007, p. 17):

No século XIX, a substituição desse modelo pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais levou ao ensino de uma linha de evolução cronológica literária mais ou menos exemplificada com textos nos quais os alunos deviam comprovar os juízos de valor e as características estudadas. Em ambos os casos se recorria, principalmente, à leitura intensiva de fragmentos de obras, orientada para o trabalho guiado pelo professor.

Em um Brasil motivado pela Proclamação da República, essa mudança no modelo de ensino de literatura acompanhou os novos objetivos atribuídos a determinadas disciplinas que visavam fomentar nos alunos a consciência nacional da cultura brasileira:

A onda nacionalista da República tentava imprimir um ensino "moderno", mais comprometido com a ciência e com a pátria. Nesse sentido, nota-se no currículo o aumento significativo da carga horária de matemática e das ciências físicas e naturais, e o estudo autônomo da "História do Brasil" e da "História da Literatura Brasileira". O processo de nacionalização do ensino incluía, além das novas disciplinas históricas, a preferência pelos compêndios brasileiros. (RAZZINI, 2000, p. 88).

Fundidas em apenas um componente curricular, Retórica e Poética deixaram de ser os eixos principais para se unirem ao estudo do que se chamou de ensino de língua portuguesa, que passou a ter um tratamento mais específico a partir do Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Em uma análise do documento realizada por Razzini (2000, p. 88), constata-se que “na [escola] de 1º grau<sup>6</sup>, estudava-se português em todas as séries (‘leitura, língua portuguesa, exercícios orais, recitação, exercícios escritos, redação e composição’)” enquanto na escola de 2º grau, eram adicionados o ensino de gramática, recitação, análise e noções de literatura nacional. Sobre essa nova organização do componente curricular, Soares destaca que:

---

<sup>6</sup> Nesse período, as escolas de 1º grau recebiam alunos de 7 a 13 anos e as de 2º grau compreendiam as idades de 13 a 15.

[...] embora a disciplina curricular se denominasse português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores, até mesmo com individualidade e autonomia, o que se comprova pela convivência na escola, nas cinco primeiras décadas do século XX, de dois diferentes e independentes manuais didáticos: as gramáticas e as coletâneas de textos. Evidenciam essa convivência com independência a publicação concomitante de gramática e de seletas, ambos os gêneros com forte presença na escola, nas primeiras décadas do século XX. (SOARES, 2002, p. 165).

Quanto à presença de textos literários, essas seletas, também denominadas antologias, reuniam fragmentos de autores nacionais que substituíam os originais gregos e latinos para uso nas atividades de memorização e recitação, atividades que antes eram realizadas nas aulas de Retórica e Poética. Os primeiros compêndios, cuja regulamentação para utilização data de 1856, eram de autoria de Antonio Vieira, Souza Caldas e a seleta de Barker (RAZZINI, 2000).

Ao levar em consideração as antologias de línguas e épocas diferentes, Colomer (2007, p. 17) critica a limitação do aprendizado provocada por tais obras, cujos textos tinham sua utilização restrita a “aprender a ler e a escrever no seu sentido mais básico de decodificação, [...], ou leitura em voz alta de textos religiosos e patrióticos”. Assim como na primeira metade do século XIX, a formação do leitor literário não é privilegiada no contexto escolar e os textos selecionados para fazerem parte das antologias continuam sendo questionáveis quanto ao objetivo:

[...] as obras deliberadamente “escolares” e as antologias de textos foram os livros mais presentes nas aulas. No melhor dos casos tratava-se de “belas páginas” para moldar o gosto e imitar nos exercícios de redação; poemas e fragmentos para memorizar e compartilhar como referências da coletividade cultural ou nacional; e fábulas e contos morais para educar em relação a valores e comportamentos. (COLOMER, 2007, p.17).

Ainda sobre essas coletâneas, Soares afirma que, no Brasil, elas se limitavam,

[...] à apresentação de trechos de autores consagrados, não incluindo, em geral, nada mais além deles (nem comentários ou explicações, nem exercícios ou questionários), o que evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha à época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo, e propor questões e exercícios aos alunos. (SOARES, 2002, p. 166).

Nesse sentido, a obra mais famosa no Brasil foi a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, amplamente adotada por mais de 70 anos. Segundo Razzini (2000, p. 13) essa seleta,

[...] nasceu logo após a Proclamação da República, quando novos ventos sopravam a favor da implantação de uma cultura nacional na escola brasileira, reservando ao ensino de Português e de Literatura o papel de representar a pátria.

A *Antologia Nacional* representou, portanto, o principal material didático presente na formação de diversas gerações do final do século XIX até pelo menos metade do século XX, quando o ensino de Português e, conseqüentemente de literatura, passou por diversas modificações. Quanto à organização do compêndio, Razzini salienta que:

Os autores e excertos (brasileiros e portugueses) selecionados na *Antologia Nacional* eram apresentados de forma moderna, divididos por períodos históricos (e não mais por gêneros), dispostos na ordem cronológica inversa, "do 19º ao 16º Século", privilegiando os brasileiros contemporâneos (já separados dos portugueses), por onde o estudo do vernáculo começava. (RAZZINI, 2000, p. 13).

Conforme Colomer (2007, p. 20), “a partir da Segunda Guerra Mundial, o sistema educativo foi diminuindo a importância, que em teoria havia ostentado a literatura em seus inícios e compartimentado seu uso”. No contexto brasileiro, isso pode ser percebido pela reduzida menção nos documentos que guiavam o ensino no país, que passaram a reavaliar a importância da literatura no currículo.

Quanto aos tipos de textos usados, Soares (2002, p. 170) afirma que a partir da década de 1970, a escolha já não se dava mais por “critérios literários, mas por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas histórias em quadrinho, publicidade [...]”. Dessa forma, aos poucos a literatura foi perdendo seu espaço para a presença de textos pertencentes a gêneros mais cotidianos, valorizando, assim, a concepção de língua pertinente à ideologia e objetivos do governo militar.

É a partir de um pouco antes desse período que, segundo Colomer (2007), constata-se o fracasso escolar em relação aos objetivos do ensino cultural e linguístico realizados na escola. Esse fracasso relacionava-se principalmente à formação leitora dos jovens. No contexto brasileiro, isso já poderia ser previsto por meio da análise dos programas das décadas anteriores, que não previam a formação do leitor, tendo a literatura cumprido outras funções ao longo da história.

Para Colomer (2007, p. 21), “a causa principal do desajuste produzido se achava no aparecimento de um novo perfil de estudante no ensino secundário”. Segundo a autora, a ampliação do acesso à escola inaugurou uma nova categoria social, formada por um público que não encontrava identificação com o modelo de ensino em vigência, que se mostrava “inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas”. Sobre isso, Zillberman afirma que:

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado. (ZILBERMAN, 2009, p. 15).

A partir disso, a tentativa de implementação de um novo modelo de ensino literário passou a ser pensado. E isso se deu com o apoio de outras áreas, como a psicolinguística, a teoria literária e a teoria de gêneros. Esse novo modelo passou, então, a objetivar a formação do leitor literário. Diferentemente do que ocorria no início do século XIX, quando o eixo do currículo era a retórica, aqui, a análise de elementos construtivos das obras passa a ser tratada como eixo central. Em oposição às antologias e fragmentos de textos selecionados para o trabalho com a literatura, o



modelo atual adota a leitura de obras completas e comentário dos textos, com vistas à compreensão e análise dos pontos de vistas extra e intratextuais, além do estudo da constituição das obras.

Ter a formação do leitor literário como modelo é o atual desafio do ensino de literatura no contexto escolar, principalmente no ensino fundamental II, no qual os textos literários se fundem a outros gêneros, perdendo, muitas vezes espaço nas leituras e discussões em sala de aula. Porém, a miniaturização que se tem das informações à literatura nos documentos parametrizadores, bem como os conceitos pouco esclarecedores do que significa ensinar literatura acabam por problematizar a efetivação desse modelo.

O caráter pragmático que a escola tem adotado desde a década 1970 acabou por tirar o espaço que fora dado à literatura por tanto tempo. Segundo Zilberman (2009), hoje, a escola precisa encontrar algum significado para a sua presença já que os documentos atuais, como os PCN, pouco esclarecem sobre o significado da literatura no contexto escolar. No entanto, por mais superficial que seja a sua presença nos documentos vigentes, não se pode de forma alguma permitir seu abandono do currículo. Se hoje o significado é pouco claro, que se busque, então, sua ressignificação, para que se possa cooperar para a formação integral do estudante, que passa, entre outras, pela sua formação como leitor literário.

### **2.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e educação literária**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) correspondem a um documento elaborado pelo governo federal com o objetivo de fornecer subsídios para que professores, escolas, municípios e estados se planejem de modo a contribuir para uma “uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 1998). É a partir desse documento que as escolas organizam seus Projetos Político Pedagógicos (PPP), estados e municípios elaboram suas Propostas Curriculares e autores se orientam para a produção de seus livros didáticos. De acordo com os PCN, se por um lado as diversidades culturais, regionais e políticas precisam ser preservadas, por outro, é necessário que referências nacionais comuns sejam estabelecidas, para que a educação tenha um objetivo coletivo maior, que é atuar de maneira decisiva na formação cidadã dos alunos. Daí a importância de um documento que vise à organização da educação nacional e sirva de instrumento básico para elaboração de outros documentos.

Além de apresentar um volume introdutório – que justifica as escolhas feitas para a elaboração do documento –, são contempladas nos PCN as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, além de haver um volume dedicado à discussão de temas transversais (Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Meio Ambiente). A versão aqui analisada (Língua Portuguesa) data de 1998, edição que permanece sem revisões posteriores à criação, apesar de a introdução do documento informar que este deve ser revisto periodicamente. Tal revisão ocorre apenas quando as Propostas Curriculares estaduais e municipais são realizadas, que, ao utilizarem-se das informações dos PCN, acabam por adaptar as sugestões trazidas pelo documento que eventualmente apresentam algum tipo de impasse na sua implementação.

No que diz respeito aos objetivos gerais do ensino fundamental, os PCN (1998, p.7) atentam em sua maior parte para aqueles voltados ao desenvolvimento do conteúdo do sujeito e formação cidadã do aluno, com vistas a sua conscientização na participação social e política do país. Para o documento, a formação de cidadãos críticos e responsáveis é essencial para a vivência em sociedade, sempre se embasando pelos princípios da justiça e do respeito. Além disso, é objeto de desenvolvimento no ensino fundamental o conhecimento das características nacionais, sociais, materiais e culturais do país, ampliando e fortalecendo o autoconhecimento emocional e físico. Em relação à área das linguagens, o documento é enfático ao afirmar que:

Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 8).

É essencial nesse período, uma vez que a formação integral do indivíduo é um dos maiores objetivos almejados pela escola.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa, pode-se afirmar que impera no documento o trabalho a partir do uso social da linguagem, tal qual se vem afirmando desde o início da década de 1980, quando se colocou em xeque a visão reducionista de ensino da língua portuguesa que se tinha na escola até o momento, pautado pela tradição gramatical e ensino descontextualizado. Nesse sentido, os PCN vêm avaliar a

discussão das teorias em torno do ensino da língua, principalmente aquelas trazidas por Geraldini em obras como *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de passagem* (1997), consideradas referências absolutas no que se refere ao ensino e aprendizagem de português. Portanto, a partir dessa perspectiva, a escola deve trabalhar em prol da garantia do contato dos alunos a saberes linguísticos que se fazem necessários para viver em sociedade e para exercitar a cidadania. Sobre isso, os PCN afirmam que

[...] cabe à escola promover sua ampliação [do conhecimento] de forma que, *progressivamente*, durante os oito<sup>7</sup> anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19, grifo nosso).

No contexto escolar, porém, não tem sido muito claro identificar a maneira com que essa progressão deve ser feita, nem que elementos levar em conta para que se possa avançar progressivamente. Possíveis causas para isso são a presença de alunos com variados graus de letramento em sala de aula, além do limitado conhecimento prévio advindo de uma série para outra, sem contar a formação dos docentes e seu próprio histórico enquanto leitores.

Dessa forma, o papel do professor de português, considerado pelo documento como o interlocutor privilegiado, é o de verificar as necessidades e possibilidades dos alunos a fim de tematizá-las de maneira didática, objetivando orientar para a reflexão do aluno quanto aos aspectos inerentes à língua portuguesa. Para isso, o conhecimento prévio não pode ser desconsiderado. A partir dele, o professor deve, portanto, atentar para a ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento linguístico e discursivo, agindo como mediador desses conhecimentos, articulando-os, na medida do possível, aos conhecimentos a serem desenvolvidos no espaço escolar.

Para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, os PCN são enfáticos quando afirmam que este só se dá por meio do *texto*, que deve ser a unidade básica de ensino de português. Para isso, deve-se também levar em consideração a diversidade de gêneros pelos quais os textos podem se materializar. Segundo o documento,

---

<sup>7</sup> A lei que amplia a educação no ensino fundamental de oito para nove anos entrou em vigor apenas em 2006, oito anos após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23).

Conforme os PCN, dada a grande quantidade e a ausência de um gênero prototípico que dê conta de ensinar todos os gêneros de circulação social, faz-se necessária uma seleção priorizando aqueles que merecerão abordagem mais aprofundada. De acordo com as diretrizes,

A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p.26).

Ainda sobre essa seleção de textos, uma indicação para que se possa eleger os gêneros a serem trabalhados em sala de aula se encontra no excerto abaixo, cujos critérios para seleção são explicitados:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24).

A partir da passagem acima, pode-se compreender, portanto, que os textos trabalhados na escola devem atentar para aqueles que garantam a participação dos alunos nas mais variadas esferas da sociedade, propiciando acesso a um material escrito que talvez eles só encontrarão no ambiente escolar. De acordo com os critérios de seleção apresentados – reflexão crítica, formas de pensamento mais elaboradas, fruição estética e uso artístico da linguagem – verifica-se que, em grande medida, são contemplados por textos da esfera literária, que apesar de não aparecerem tratados com a devida relevância ao longo do documento, assumem um

papel de extrema importância no alcance dos objetivos propostos pelos PCN ao longo do ensino fundamental.

Analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental a partir de um recorte específico para o tratamento dado ao texto literário e a formação do leitor literário nesse período exige muito cuidado, principalmente pelo fato de o documento apresentar limitadas menções ao que se refere a esse tema. Dessa forma, é necessário que se analisem as informações de um plano geral, adaptando esse discurso genérico visando a uma possível articulação com a literatura. O que se quer dizer é que o documento não trata especificamente, por exemplo, da formação do leitor literário, mas trata da formação em leitura de maneira geral. Ao analisar essa formação geral proposta pelo documento, faz-se necessário buscar indícios que permitam estabelecer relação com a formação do leitor literário em específico, o que, por conta do volume pouco expressivo de informações, pode resultar em uma interpretação pouco consistente.

Exceto por uma seção denominada “A especificidade do texto literário”, que analisa as particularidades dos textos dessa esfera, o restante do documento trata de sempre colocá-lo no mesmo nível dos outros textos. Ou seja, quando se trata, por exemplo, de indicar implicações pedagógicas sobre determinado aspecto da língua, o texto literário acaba sempre disposto no mesmo plano dos outros textos, não sendo objeto de uma reflexão mais profunda ou diferenciada.

A mencionada seção pouco trata dos objetivos do trabalho com o texto literário em sala de aula. As *especificidades* mencionadas no título e descritas ao longo dos cinco parágrafos estão mais voltadas para a explicação dessas singularidades por meio da estrutura e particular uso da linguagem do que necessariamente para a função discursiva e humanizadora que ele pode exercer. Deve-se ressaltar, no entanto, que o documento atenta para alguns equívocos na utilização do texto literário na escola, como o fato de muitas vezes servir para o tratamento de questões morais, ou para o pretexto de ensino gramatical. Apesar disso, a análise trazida no documento tratando da relação que se deve estabelecer entre o texto literário e o ensino fundamental apresenta-se de maneira insuficiente, seja do ponto de vista teórico ou metodológico.

Ao longo dos PCN, em outros momentos o texto literário é mencionado, porém, conforme já dito, sem nenhum destaque, sendo tratado como mais um dentro dos diversos gêneros presentes no contexto social e escolar. Sequer no quadro de objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental há ênfase para a literatura. Os objetivos ali descritos tratam muito mais de referir-se ao uso operacional

da língua a partir de princípios organizadores voltados para a pragmática. Em determinado tópico, informa-se que um dos objetivos é “analisar criticamente os diferentes discursos [...] identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico culturais (inclusive estéticos)” (BRASIL, 1998, p. 33), o que de forma alguma deixa claro o que se espera dele – apesar de aparecer o termo “valor estético” – que parece figurar de maneira aleatória em meio aos outros.

Apesar da pouca expressividade apresentada pelo texto literário nos Parâmetros Curriculares Nacionais, algumas importantes considerações sobre ele podem ser feitas. Ao dedicar uma seção para tratar de suas especificidades, o documento deixa clara a importância de ver os textos da esfera literária com a singularidade que lhe é pertinente. Falta nessa seção, talvez, a apresentação dos objetivos do trabalho com o texto literário na sala de aula, visto que, apenas mencionar sua particularidade e diferença diante de textos de outras esferas não permite a compreensão da sua real função no contexto escolar.

Dada a escrita objetiva do texto, pode-se perceber que muitas lacunas foram deixadas no que se refere à educação literária no ensino fundamental. Apesar de trazer informações importantes quanto às implicações pedagógicas possíveis em relação ao trabalho com a leitura, o documento ainda carece de um olhar mais profundo caso se queira obter informações para que se criem condições favoráveis em relação ao leitor literário. Uma proposta de atualização do documento pode ser observada no lançamento da Base Nacional Comum Curricular, cuja terceira versão foi divulgada em 2017. Porém, por ainda ser recente e a votação do texto final ainda estar em aberto no Conselho Nacional de Educação, tomá-la como objeto de pesquisa ainda parece pouco prudente.

Ressaltamos que essa revisitação ao currículo é extremamente positiva, porém é necessário que isso seja recorrente e não leve quase 20 anos para ser realizada. Dessa forma, as chances de acerto durante as atualizações são maiores e as lacunas deixadas por documentos anteriores podem ser preenchidas, contemplando, no fim das contas, demandas atuais e futuras que simplesmente foram ignoradas ou não se poderia imaginar quando do lançamento da primeira versão.

### **2.2.2 Base Nacional Comum Curricular e o eixo de educação literária**

A Base Nacional Comum Curricular (BCNN) corresponde a um documento cuja elaboração se iniciou em 2014 e objetiva suprir algumas carências apresentadas pelas diretrizes curriculares anteriormente

apresentadas. Um dos principais pontos do documento é a sugestão da padronização das matrizes curriculares em 60% (base nacional comum), deixando o restante para que seja completado a partir das demandas regionais, respeitando a diversidade cultural, econômica e social (parte diversificada).

Diferentemente dos PCN, que objetivam servir de apoio para a discussão e reflexão da prática pedagógica dos profissionais da educação, a BNCC é um documento de caráter normativo, cuja determinação é prevista na Constituição Federal (artigo 205), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 9º) e no Plano Nacional de Educação. De acordo com o documento, a elaboração de uma base nacional comum curricular se justifica principalmente pelo seu principal objetivo: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2017, p. 12), buscando equidade e igualdade na educação.

Se até o momento os PCN foram a referência de organização dos programas de ensino no país, a partir da aprovação da sua versão final, a BNCC se tornará o documento norteador da organização curricular, passando a alinhar a educação básica nos âmbitos federal, estadual e municipal. Apresentando conteúdos mínimos a serem trabalhados de maneira sequencial e espiralada, essa nova forma de organização dos conhecimentos divididos em áreas (subdivididas, posteriormente, em componentes curriculares/disciplinas), se dá a partir daquilo que se considera essencial, com vistas a tornar tais conhecimentos significativos para os alunos. Dessa forma e para atenderem às diferentes necessidades, estados e municípios deverão atuar na construção de currículos subnacionais, que contemplem o currículo comum e também a parte diversificada, buscando atender aos princípios que regem o documento em questão.

Ainda, os currículos elaborados a partir da BNCC devem se basear no compromisso com a educação integral (BRASIL, 2017, p. 14), a qual deve atentar menos para o acúmulo de informações e mais para a aplicação dos conhecimentos para a resolução dos problemas, visando, portanto, a formação global do aluno, que passa pelo desenvolvimento de habilidades e competências tangenciadas pelo documento.

No que se refere à área das linguagens – que incluem nos anos finais do ensino fundamental os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – o documento esclarece que são seis as suas competências específicas, além de considerar importante ressaltar que a partir do sexto ano, a capacidade de abstração dos estudantes já é maior, o que permite uma maior teorização dos conceitos com vistas à reflexão crítica do que é estudado. Isso torna

possível a construção de práticas mais sistematizadas, permitindo a seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2017, p. 62).

Quanto à disciplina de Língua Portuguesa, das dez competências gerais da BNCC, pelo menos uma delas é destinada a esse componente curricular, fazendo referência especial às artes e, conseqüentemente, à educação literária. De acordo com o documento, um dos objetivos do ensino fundamental é

[...] desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar das práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 63).

Dessa forma, percebe-se que está garantida a presença da literatura nessa etapa da educação, visto que nos PCN, um objetivo minimamente perceptível era de difícil reconhecimento.

Quanto à organização do documento, pode-se afirmar que a BNCC aponta para uma sistematização de conhecimentos divididos por ciclos e quatro eixos formam a disciplina de Língua Portuguesa, sendo eles: *Oralidade, Leitura/Escuta, Produção de textos e Análise linguística/Semiótica*. Em texto da versão anterior à homologada, a *Educação Literária* formava o quinto eixo da área do componente curricular de Português, estabelecendo estreita relação com o eixo *Leitura*, diferenciando-se, porém, por não apresentar estratégias de instrumentalização, mas atentando para a fruição estética dos textos literários. Na versão atual, a literatura aparece como um dos cinco campos de atuação definidos pelas esferas cujos gêneros se fazem presentes na BNCC: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), *Campo artístico-literário*, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

Dessa forma, os quatro eixos anteriormente apresentados devem ser trabalhados dentro dos gêneros pertencentes a cada uma das esferas mencionadas, organizando a disciplina de Língua Portuguesa a partir de textos que estão presentes tanto no contexto da escola quanto no cotidiano extraescolar.

Se uma das críticas tecidas aos PCN era a dificuldade de sistematização do que o documento apresentava, a BNCC aparentemente apaga esse impasse, visto que todos os conteúdos pertinentes ao ensino fundamental são divididos ao longo de quatro anos, com menções a



retomadas sempre que necessário. Cada uma das unidades temáticas apresentam os objetos de conhecimentos correspondentes bem como as habilidades por ele exigidas. Dessa forma, pode-se ter noção de quais objetivos específicos espera-se alcançar ao longo do trabalho com determinados conteúdos. Vale ressaltar que, apesar de apresentarem quatro eixos e cinco campos relativamente distintos, é uma orientação do documento que, sempre que possível exista a associação deles, instituindo de maneira uníssona a disciplina de Língua Portuguesa.

No que se refere ao campo artístico-literário apresentado pela BNCC, de maneira bastante sucinta, pode-se afirmar que o documento aponta para o estudo dos gêneros narrativo, poético e dramático, dando ênfase a determinados subgêneros ao longo dos anos. Quanto às unidades temáticas, são apontadas as *categorias do discurso literário*, em que se abordam como objetos de conhecimento os elementos constitutivos do discurso narrativo, do discurso poético e do discurso dramático. Além disso, é ressaltado o estudo do *sentido do texto literário*, enfatizando o estudo da *intertextualidade* e os *recursos de criação de efeitos de sentido*. Por fim, fazem-se presentes o trabalho a partir das *experiências estéticas*, em que *processos de criação* e produção escrita e oral de textos literários são evidenciados de acordo com os gêneros/subgêneros estudados.

Comparando aos PCN, pode-se perceber que a BNCC apresenta alguns avanços no que diz respeito à sistematização e espaço da educação literária nas aulas de Língua Portuguesa. Se formos levar em consideração a proporção com que se apresenta, pelo menos vinte por cento das aulas devem ser destinadas ao trabalho com o texto literário. Além disso, o atual documento atenta para a relação da literatura com outras linguagens artísticas e a maneira com que isso é proposto pode colaborar para a prática docente. Porém, ainda é modesta a articulação da literatura aos outros eixos e a maneira idealizada com que cada conteúdo/conhecimento é disposto pode gerar o engessamento se a postura do professor não for a de partir do texto – unidade básica de estudo – para os conteúdos específicos.



### 3 MÉTODO DE PESQUISA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Levando em consideração o fato de a formação do leitor literário ser um aspecto pouco explorado no que se refere a sua sistematização nos documentos parametrizadores nacionais e concebendo a literatura como fundamental para o processo de formação humana, trazemos aqui a questão central da pesquisa: **Como as diretrizes curriculares do Brasil, Inglaterra, Portugal e Argentina projetam seus currículos com vistas à formação do leitor de literatura privilegiadamente nos anos finais do ensino fundamental?** A fim de responder a esse questionamento, outras questões-suporte fazem-se necessárias: (i) Quando comparados aos PCN, no que convergem e divergem esses documentos? (ii) Qual o percurso progressivo indicado/sugerido pelos documentos pesquisados no que se refere à experiência com a leitura literária (por exemplo, partindo de textos de menor para maior complexidade, da literatura infantil para a canônica?) (iii) Qual a abordagem realizada/sugerida nos documentos estrangeiros quanto ao tratamento do texto literário nos anos finais do ensino fundamental?

Dessa forma, a seção que segue objetiva delinear os procedimentos metodológicos adotados no estudo proposto. Sendo assim, serão descritos a *tipificação de pesquisa adotada*, a *caracterização dos documentos* e a apresentação das *categorias de análise* que subsidiam este trabalho.

#### 3.1 PESQUISA DOCUMENTAL

O delineamento de uma pesquisa é determinado, em um primeiro momento, pelo próprio objetivo da pesquisa, bem como pelo objeto a ser analisado. Para Appolinário (2012, p. 117) o delineamento,

[...] representa o planejamento, com certo grau de detalhamento, daquilo que se pretende realizar. Trata-se do plano ou do esquema que o pesquisador pretende utilizar em seu trabalho.

Portanto, as opções metodológicas do pesquisador devem estar em total convergência com o contexto ao qual se alinha a pesquisa.

Nesse sentido, este estudo se caracterizou como uma *pesquisa de cunho documental*, de caráter *qualitativo*, haja vista a análise do que dizem as diretrizes curriculares nacionais e estrangeiras no que diz

respeito à formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental.

Para Lüdke e André (1986, p. 38):

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

As autoras afirmam que são considerados documentos todo material escrito que possa ser usado como fonte de informação. Sobre isso, Cellard (2008, p. 296-297), em artigo mais recente, atenta para outras fontes documentais que não necessariamente escritas, informando que com o passar do tempo ampliou-se o conceito de documento para outras mídias como as de natureza iconográfica e cinematográfica.

O estudo documental caracteriza-se por um processo baseado principalmente na interpretação de documentos com vistas a sua análise e ressignificação. Dessa forma, é muito comum o envolvimento subjetivo do pesquisador na análise do objeto de estudo. Porém, Cellard (2008, p.295) afirma que a pesquisa documental – diferentemente da pesquisa etnográfica, por exemplo – “elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito”, uma vez que o objeto de análise – o documento – circula em sentido único, ou seja, “permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares” (CELLARD, 2008, p. 296).

Apesar de poder se constituir como procedimento metodológico complementar para outros estudos, neste trabalho a pesquisa documental se firmou como principal instrumento no processo de análise das informações necessárias para que se respondesse ao questionamento proposto. Dessa forma, para a realização deste estudo, planejou-se uma pesquisa sobre as diretrizes curriculares do Brasil e de outros três países – Inglaterra, Portugal e Argentina – objetivando analisar a maneira com que esses documentos projetam a formação do leitor literário, preferencialmente no ensino fundamental.

### **3.1.1 Caracterização dos documentos**

Lüdke e André (1986, p. 42) afirmam que a caracterização e decisão pelo tipo de documento a ser analisado é um dos primeiros passos da pesquisa documental. Ainda, segundo as autoras, a escolha dos

documentos não se dá de maneira aleatória, há “geralmente alguns propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção”.

Dessa forma, apresentamos brevemente, a seguir, os documentos estrangeiros a serem analisados nesta pesquisa, de acordo com a seguinte ordem: **Inglaterra – *National Curriculum*, Portugal – *Programa de Português do Ensino Básico (2009)* e *Programa e Metas Curriculares de Português (2015)*, Argentina – *Contenidos Básicos Comunes para Educación General Básica (CBCEGB)*.**

### **INGLATERRA– National Curriculum (NC)**

O documento britânico, que data de julho de 2013, com previsão de aplicação a partir do início do ano letivo de 2014, apresenta em sua organização informações sobre o currículo nacional legal, seus objetivos, declarações sobre a inclusão e sobre o desenvolvimento da competência de Matemática, Linguagem e Letramento por todo o período escolar, além do programa de estudos das disciplinas curriculares nacionais.

A leitura do documento esclarece que o NC é apenas uma parte do currículo escolar, o que garante certa autonomia às escolas para possíveis adaptações em seus programas, sendo permitida a inclusão de outros tópicos de sua escolha no planejamento e concepção dos seus programas de educação.

O currículo nacional britânico é dividido em *disciplinas essenciais* e *disciplinas de base*<sup>8</sup>. As primeiras dizem respeito àquelas que são de estudo obrigatório em todos os estágios do período escolar, enquanto estas relacionam-se às disciplinas que aparecem invariavelmente em diferentes séries.

Quanto à sua estrutura, o ensino inglês é dividido em quatro ciclos (*stages*) os quais são definidos principalmente pela idade dos alunos. Dessa forma, o primeiro ciclo corresponde ao 1º e 2º ano (idades variando entre 5 e 7 anos), o segundo ciclo corresponde ao 3º, 4º, 5º e 6º ano (idades entre 7 a 11 anos), o terceiro ciclo corresponde ao 7º, 8º e 9º ano (idades ente 11 e 14 anos) e, por fim, o quarto estágio correspondendo ao 10º e 11º ano (idades variando entre 14 e 16).

O quadro a seguir resume a estrutura do currículo nacional inglês:

---

<sup>8</sup> *Core subjects* e *Foundation subjects*, respectivamente.

Quadro 1 - Organização do ensino básico na Inglaterra.

	Key stage 1	Key stage 2	Key stage 3	Key stage 4
<b>Age</b>	5 – 7	7 – 11	11 – 14	14 – 16
<b>Year groups</b>	1 – 2	3 – 6	7 – 9	10 – 11
<b>Core subjects</b>				
English	✓	✓	✓	✓
Mathematics	✓	✓	✓	✓
Science	✓	✓	✓	✓
<b>Foundation subjects</b>				
Art and design	✓	✓	✓	
Citizenship			✓	✓
Computing	✓	✓	✓	✓
Design and technology	✓	✓	✓	
Languages		✓	✓	
Geography	✓	✓	✓	
History	✓	✓	✓	
Music	✓	✓	✓	
Physical education	✓	✓	✓	✓

Fonte: English National Curriculum (2013, p. 6)

De acordo com o NC, é de responsabilidade de todas as disciplinas o desenvolvimento das habilidades linguísticas de fala, escrita, leitura e ampliação do vocabulário. Sendo assim, a língua é tanto uma disciplina quanto um instrumento de ensino. Para o programa em questão, a língua tem função essencial na sociedade, pois é por meio dela que os alunos poderão comunicar suas ideias e emoções.

Quanto à literatura, o documento enfatiza em diversos momentos o objetivo de ensinar aos alunos a apreciação do rico patrimônio literário. Pela maneira com que o programa se organiza, pode-se perceber que o texto literário se faz presente desde os primeiros anos da vida escolar do aluno, pois desde o primeiro ano a leitura literária é enfatizada. Segundo o NC, a leitura de textos de ficção e não ficção serve para desenvolver o conhecimento de si e do mundo, alimentando a imaginação.

Os conhecimentos metaliterários permeiam o documento, bem como o estabelecimento de relação entre a história literária e os textos produzidos ao longo do tempo. De maneira geral, pode-se afirmar que a relação entre língua e literatura se dá principalmente pela consolidação do que se refere às nuances da linguagem figurada.

Verifica-se, por meio dos objetivos apresentados para cada ciclo, que a educação literária vai ganhando mais espaço à medida que os anos avançam. Isso se reflete no fato de o documento partir de uma familiaridade com a leitura de literatura nos primeiros anos chegando a

uma análise estrutural e contextual nos últimos, cujos objetivos se relacionam à análise densa de aspectos como escolha vocabular dos autores e avaliação crítica de textos.

A partir do terceiro ciclo, a leitura de literatura é direcionada por meio de sugestões para seleção de textos, que podem ter como critério seu período de publicação, a origem do autor ou, simplesmente, o gênero.

O documento encerra com os programas de estudo divididos em tabelas que dão conta de informar os objetivos e conteúdos a serem abordados em cada ciclo.

### **PORTUGAL – Programa e Metas Curriculares de Português (2015)**

Entre os anos de 2009 e 2015 foram produzidos pelo menos três documentos parametrizadores com o intuito de guiar o ensino de português em Portugal. Em 2009, foi lançado o *Programa de Português do Ensino Básico*, resultado de uma revisão dos programas que vigoraram no país até aquele momento, tendo como ponto de partida o programa de 1991. Em 2012, com título de *Metas Curriculares de Português*, surgia o documento que deveria se tornar referência a partir daquele ano, mantendo o texto base do programa homologado em 2009, apresentando atualizações. Já em 2015, é produzido o *Programa e Metas Curriculares de Português*, fruto das contribuições recebidas ao longo da execução do documento anterior, que recebeu alterações para uma melhor exequibilidade.

Para compreensão da descrição dos documentos que seguem, é válido informar que o funcionamento do ensino básico português se assemelha bastante ao brasileiro. Em relação à organização em ciclos, a educação básica portuguesa divide-se da seguinte forma:

1º ciclo: 1º ao 4º ano

2º ciclo: 5º e 6º ano

3º ciclo: 7º ao 9º ano

O documento português apresenta seu conteúdo de maneira clara e sintética, preocupando-se em articular a disposição dos conteúdos com o ensino secundário. Percebe-se uma grande preocupação em esclarecer para o professor a obrigatoriedade de segui-lo quase que integralmente. Apesar de em determinados momentos o documento apontar para a liberdade de adaptação do seu conteúdo à realidade dos alunos e da escola, pode-se observar que, de maneira geral, o caráter prescritivo adotado no documento eventualmente pode tolher a liberdade/autonomia do

professor, visto que reiteradamente é afirmado que ele sempre deve seguir pelas metas a serem alcançadas ao final de cada ciclo.

Apesar de mencionar as contribuições dos estudos linguísticos e a renovação pela qual passa o ensino de português desde o final do século passado, verifica-se que o documento adota a concepção de língua como sistema, apontando para o rigor e exigência de correção linguística. Isso fica ainda mais claro quando se analisa a sequência de conteúdos proposta, a qual confere à gramática tradicional e aos conhecimentos metalinguísticos um elevado valor no aprendizado da língua.

Embora se observe que o programa apresenta uma visão tradicional do ensino de português no que se refere aos *conhecimentos linguísticos* – que é sinônimo de ensino da gramática com foco na metalinguagem – deve-se afirmar que o tratamento dado à leitura se apresenta em conformidade às teorias interacionistas de concepção de linguagem, uma vez que ela é entendida como processo interativo entre leitor e texto, o que converge com a concepção a ser desenvolvida na escola.

O documento é bastante enfático quanto à presença efetiva de textos literários ao longo da educação básica. Sendo assim, a presença da literatura ao longo dos nove anos é maciça, uma vez que o programa entende que estudar literatura é valorizar a herança literária e cultural, além de transmitir aspectos significativos da condição humana por meio do contato com textos dramáticos e poéticos, por exemplo.

Também os clássicos literários não são desprezados pelo documento, que trata da sua contribuição para a formação estética e literária dos estudantes, contribuindo para a ampliação do conhecimento do patrimônio literário português e universal.

Diferentemente do documento de 2009, que trabalha com descritores de desempenho, o programa de 2015 traz metas curriculares baseadas nos conteúdos delineados para cada ciclo. A maneira com que as competências – aqui chamadas domínio de referência – são descritas também se diferenciam do documento anterior. Neste, o primeiro e segundo ciclos dão conta da *Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária, Gramática* e enquanto no terceiro ciclo os mesmos domínios de referência são trabalhados, mas com separação dos domínios da *Leitura* e da *Escrita*.

Permanecendo com a concepção de língua presente nos documentos anteriores, a distribuição dos conteúdos no atual programa segue praticamente a mesma linha, diferenciando-se apenas por apresentar metas rígidas a serem atingidas ao longo dos anos correspondentes ao ensino básico.



O atual documento traz informações limitadas em relação à educação literária, se comparado às informações presentes no programa de 2009. Aqui, a literatura aparece de maneira mais abrangente, com objetivos fundados, na maioria das vezes, na “*leitura e apreciação dos textos*”, meta presente em todos os ciclos. De acordo com o programa de 2015, a educação literária no ensino básico deve ampliar o conjunto de leituras, pois favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação.

Com o objetivo de assumir um currículo mínimo comum para o trabalho com o texto literário na escola, o *Programa e Metas Curriculares de Português (2015)* apresenta uma lista de obras e textos para a educação literária, assim como o documento anterior. A diferença é que no atual documento, todos os ciclos recebem indicações de obras a serem trabalhadas, enquanto no documento anterior apenas o último ciclo fora contemplado.

Por fim, são apresentadas as metodologias de trabalho e os critérios de avaliação, baseados na lei educacional vigente no país.

### **ARGENTINA – Contenedos Básicos Comunes para Educación General Básica**

O documento denominado *Contenedos Básicos Comunes para Educación General Básica (CBCEGB)* foi organizado pelo Ministério da Educação da Argentina, em 1995, para apresentar os conteúdos básicos a serem trabalhados nos três ciclos que formam a educação básica do país: 1º ciclo (1º ao 3º ano); 2º ciclo (4º ao 6º ano) e 3º ciclo (7º ao 9º ano).

Trata-se de um documento obrigatório a ser seguido pelas escolas com vistas a organizar os conteúdos a serem estudados no período que antecede a educação polimodal, o que corresponde ao ensino médio brasileiro.

Os *CBCEGB* trazem em seu texto uma breve discussão com recomendações didáticas sobre o estudo da língua, com ênfase na determinação dos objetivos a serem alcançados ao final de cada ciclo. Nesse documento, o desenvolvimento das competências linguísticas exerce um papel fundamental e, apesar de estarem divididas em sete blocos, com explicações detalhadas sobre cada uma, sugere-se que tais competências sejam trabalhadas de maneira articulada, com vistas à formação linguística adequada dos alunos.

Os blocos de competências são denominados conforme lista abaixo:

- Bloque 1 - Lengua oral.
- Bloque 2 - Lengua escrita.
- Bloque 3 - La reflexión acerca de los hechos del lenguaje.
- Bloque 4 - El discurso literario.
- Bloque 5 - Lengua/s extranjera/s.
- Bloque 6 - Procedimientos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Bloque 7 - Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos.

Para a análise a ser realizada, atentamos para o Bloco 4, que trata do discurso literário. Apesar de que, para a compreensão global do documento, faz-se necessária a leitura e estudo dos outros blocos, visto que o programa aponta para o possível vínculo entre eles.

Em relação à formação de leitores, o documento afirma que é função da escola instrumentalizá-los para que se tornem críticos e autônomos. Ainda, de acordo com o programa, ao se resgatar a função social da leitura, atenta-se para a formação de um leitor que responde ativamente aos seus propósitos, capaz de desenvolver a inferência, valoração e crítica.

No que diz respeito ao discurso literário, os *CBCEGB* admitem que a literatura carece de um espaço diferenciado dentro dos outros discursos sociais. Dessa forma, a escola deve colocar o aluno em contato com ela, na tentativa de transformá-los em leitores desses textos. Ainda sobre isso, o documento é contundente ao afirmar que o texto literário não deve ser objeto de análise gramatical ou classificação aleatória.

Além de reconhecer a literatura como patrimônio da humanidade, o programa aponta para outras contribuições do trabalho do texto literário como o fortalecimento da identidade pessoal dos alunos e a formação de um gosto estético e de critérios de seleção pessoal.

Encerra-se o documento com uma lista de conteúdos conceituais e procedimentais, divididos por blocos e ciclos, os quais refletem os objetivos propostos ao longo da educação básica no país.

### 3.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Qualquer percurso metodológico deve, antes de tudo, refletir as intenções próprias do estudo. Todas as escolhas são realizadas a partir, primeiramente, da elaboração do problema de pesquisa. Sendo assim, para este trabalho, frente ao problema definido, deu-se a revisão

bibliográfica e a idealização da sequência de ações com o levantamento e organização dos materiais, leitura prévia dos documentos (pré-análise), seguido de análise e interpretação com enfoque qualitativo, a partir das categorias de análise definidas.

Segundo Lüdke e André:

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Corroborando com as autoras acima, Cellard (2002, p. 298) também atenta para a flexibilidade proporcionada pela análise documental. Segundo o autor,

[...] o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva à formulação de interpretações novas, ou mesmo à modificação de alguns dos pressupostos iniciais.

No entanto, ao longo desta pesquisa, outras categorias além das elencadas não se configuraram como necessárias, visto que as unidades de análise previamente definidas contemplaram as necessidades para que os objetivos pudessem ser alcançados.

Ainda sobre o tipo de pesquisa estabelecido, Lüdke e André (1986, p. 43) afirmam que na análise documental, não se pode afirmar que existam,

[...] normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante.

Diante disso e levando em consideração a revisão bibliográfica realizada, a constatação da relativa ausência de menção à literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a expectativa de encontrarmos

encaminhamentos pedagógicos pertinentes nos documentos estrangeiros, levantamos as seguintes categorias a serem analisadas:

- a) *Concepção de língua e literatura;*
- b) *Currículo de literatura;*
- c) *Orientações didáticas e metodológicas;*
- d) *Seleção de textos;*
- e) *Conhecimentos metaliterários.*

### **3.2.1 Concepção de língua e literatura**

Compreender a concepção de língua subjacente em documentos parametrizadores nos auxilia a entender a maneira com que são projetadas as orientações voltadas à leitura e escrita, e, em especial ao nosso estudo, à leitura literária. Dependendo da concepção adotada, o texto pode vir a atingir uma função diferente, atentando para suas estruturas composicionais, por exemplo, ou ao simples enquadramento a determinado gênero. Esta seção objetiva discutir os conceitos de língua e sujeito definidos a partir de estudos linguísticos da metade do século passado e sua relação com a literatura.

No Brasil, os avanços trazidos pelo desenvolvimento dos estudos na área da linguística, por volta da década de 1960, e suas implicações para o exercício da docência em Língua Portuguesa, a partir da década de 1980, apresentaram novos rumos para a função do texto na sala de aula. Na teoria, indicava-se que os textos não deveriam mais ser utilizados como pretexto para o ensino da norma gramatical, passando a ser tratados como unidade básica para o trabalho na disciplina (BRASIL, 1998). Isso, em certa medida, veio a corroborar com uma nova visão do contexto escolar: um espaço que não formava sujeitos passivos diante do que estudavam, mas autônomos, críticos e independentes. Embora ainda haja um longo caminho a ser percorrido, foi a partir desse período que outras funções começaram a ser atribuídas à escola. Nesse sentido, as instituições de ensino passariam a visar outro tipo de formação do aluno: aquela que pretende oferecer subsídios suficientes para que cada um possa, um dia, desempenhar a sua função como transformador da sociedade em que vive.

No final da década de 1990, documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Propostas Curriculares estaduais passaram a trazer essa nova concepção de discente que a escola viria a formar. A partir de então, o próprio estudante passa a ser considerado “o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 22) ou, ainda, aquele que mais tarde deveria ser

[...] compreendido como ser social e histórico de direito subjetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento em sua concepção ampla. Sujeito que, nas experiências de vida e nas relações com outros sujeitos, com a natureza e com as estruturas e instituições sociais, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. (PC/SC 2014, p. 26).

Dessa forma, a mudança de concepção no ensino de Língua Portuguesa passou a ser vista como um desafio a ser vencido pelos professores, que precisariam deixar de lado uma perspectiva de ensino tradicional – estruturalista e, por vezes, artificial – e passariam a ter de tratar a língua a partir de uma concepção que a via como interação entre sujeitos mediados pela realidade social (GERALDI, 1984).

Sobre isso, Brito (1997, p. 100), parafraseando Paulo Freire, afirma: “o aprendizado efetivo da escrita [por exemplo] não decorre de um processo de treinamento, mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico”. Dessa forma, o ensino do português deveria levar em consideração as relações sociais estabelecidas pelos alunos, como sujeitos historicamente e socialmente situados, atentando para o princípio *interacional* da linguagem, contrapondo outras concepções vigentes até o momento e com sólida presença no contexto escolar e nos estudos linguísticos da época, como aquela que toma a linguagem como *expressão do pensamento* e que a concebe como *instrumento de comunicação*.

Para a primeira, *expressão do pensamento*, denominada por Bakhtin (2014[1929]) de *subjetivismo idealista*, e que tem Wilhelm Humboldt e Vossler como os representantes mais significativos, a língua é ato individual, ou seja, o lugar central é ocupado pelo ato de criação individual de fala. A linguagem seria, portanto, apenas tradutora do pensamento. Segundo Geraldi (1984, p. 43): “Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam”. Ainda, segundo o autor, essa concepção “ilumina, basicamente, os estudos tradicionais” e esteve presente por muito tempo nas diretrizes curriculares, tomados como modelo a ser seguido pelas instituições escolares. Um exemplo escolar que ilustra a sobreposição dessa concepção de linguagem está nas redações escolares, em que os alunos escrevem sem conhecer (ou reconhecer) a situação de comunicação: quando, onde, por que e para quem se fala/escreve. Para Bakhtin:

As posições fundamentais da primeira tendência, quanto à língua, podem ser sintetizadas, nas quatro seguintes proposições:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energia"), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado ("ergon"), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado. (BAKHTIN, 2014[1929], p.74).

Quanto à segunda concepção, em que a linguagem é definida como *instrumento de comunicação* ou *objetivismo abstrato*, Bakhtin explica que a partir dessa tendência o estudo situa-se no sistema linguístico e nas *formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua*. Para Geraldini (1984, p.43), essa concepção “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código”. Segundo o autor, o *objetivismo abstrato* está relacionado ao estruturalismo, que tem Ferdinand Saussure como maior representante. Nessa perspectiva, assim como na primeira, a língua é subtraída do intercurso das relações sociais, sendo vista como um sistema estável e imutável.

Diferentemente das duas concepções descritas anteriormente, Bakhtin defende o caráter dialógico e interacional da linguagem, levando em consideração os contextos de uso da língua, bem como os valores ideológicos atrelados aos seus interlocutores. De acordo com o filósofo, toda comunicação se realiza por meio de enunciados, que são produtos da interação de dois (ou mais) sujeitos socialmente organizados (BAKHTIN, 2014 [1929]). Para o autor:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta da língua*.

2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da interação *verbal social dos locutores*.

3. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente leis *sociológicas*.

4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos* que a ela se ligam. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto* (BAKHTIN, 2014 [1929], p.131-132).

Logo, em uma proposta de educação baseada na perspectiva histórico-cultural e com necessidades de superação da teoria tradicional, a língua deve ser vista como forma ou processo de *interação*. Interessa não mais o estudo sobre a língua (enquanto código), a partir de exercícios de metalinguagem, mas sim o estudo da língua em ação, levando em consideração seus interlocutores e as relações sociais que estabelecem:

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar sobre o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico momento implica. (GERALDI, 1997, p.6).

Os primeiros passos para o remodelamento na postura e propostas do ensino da língua portuguesa partem da assunção da concepção de língua como *interação*, contrapondo as limitadas e já definidas

concepções que consideravam a língua como *expressão do pensamento* (*subjetivismo idealista*) e *instrumento de comunicação* (*objetivismo abstrato*). Geraldi (1984, p. 44) afirma que:

No ensino da língua, nesta perspectiva [interacionista], é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e dominar os tipos de sentenças.

Ainda, segundo o autor:

[...] Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir:

a) que a *língua* (no sentido sociológico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a reconstrói;

b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, [...] não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se constituindo nas suas falas;

c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; [...] São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 1997, p. 6).

Em vista disso, no contexto escolar, o estudo da linguagem em funcionamento deve prevalecer, objetivando o tratamento menos artificial da língua e, por consequência, uma abordagem mais operacional e reflexiva. Dessa forma, com o domínio concreto da linguagem, abandona-se aos poucos o tradicional ensino gramatical.

A natureza interacional com que é concebida a linguagem nos documentos parametrizadores atuais também promoveu ao longo do tempo reflexões sobre o trabalho com o texto literário no contexto escolar.



Em uma perspectiva como a proposta, a literatura não deve ser vista como instrumento de educação, mas sim como meio que contribua para a formação de leitores na escola e na sociedade. Da mesma forma, não se pode acreditar que seja possível haver um descompasso entre o conceito de língua e a concepção de leitura literária, visto que é por meio do uso e compreensão daquela que se pode chegar à produção de sentido objetivado por esta. Sendo assim, língua e literatura não podem ser vistas como realidades independentes.

De acordo com Saraiva (2006, p. 47):

A aprendizagem de língua materna e a experiência de leitura de textos literários devem progredir *pari passu*, porque ambas se completam e se associam formando um conhecimento único.

Dessa maneira, uma metodologia integradora contribui não apenas para o desenvolvimento de competências discursivas no âmbito linguístico, mas também para a interpretação e reflexão despertadas pelo sentido promovido pelo texto.

Apesar de essa articulação entre língua e literatura estar presente nos documentos parametrizadores, percebe-se que ainda existem desencontros no que se refere à prática, visto que, primeiramente, a escola tem dado prioridade para o consumo de textos simplificados ou, quando se utilizam de textos literários, fazem-no de pretexto para o ensino de conceitos. Repensar essa relação entre língua e literatura no contexto escolar tem sido um desafio para os professores, visto que o currículo aponta para o trabalho de maneira integrada e a realidade se constrói em um caminho inverso.

### **3.2.2 Currículo de literatura**

Um dos componentes fundamentais para a análise da organização curricular de uma dada área do conhecimento consiste em determinar a forma com que os elaboradores dos currículos pensam o conhecimento, a maneira com que discutem os eixos norteadores para o seu desenvolvimento e a formação objetivada ao final do processo. Sendo assim, esta seção reside na discussão sobre as finalidades do ensino de literatura nas diretrizes curriculares e a maneira que se prevê a educação literária ao longo dos anos finais do ensino fundamental II.

Para falar dos objetivos da literatura em sala de aula, primeiramente, deve-se reiterar que não se está diminuindo a função ou

importância da leitura de textos de outras esferas, que devem ter garantido seu espaço no contexto escolar. Afinal, é também função da escola, formar alunos para que sejam capazes de ler mapas, compreender manuais de instrução, reconhecer a função das bulas de remédio, resumir informações, entre outros. Textos dessas esferas, aliás, não precisam reivindicar seu lugar na escola, nem buscar justificativas para a sua presença, pois, conforme afirma Machado (2009) ninguém duvida sobre a importância da leitura nesse caso.

Porém, quando se tratam de textos literários, muitas desconfianças surgem quanto a sua necessidade de trabalho no contexto escolar, seja pelo seu caráter pouco prático, seja pela crença de que a literatura é um “luxo supérfluo, algo próprio de elites sociais e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população[...]” (COLOMER, 2007, p. 35). Ou, ainda, conforme a bem-humorada observação de Machado (2009, p.14) “coisa de intelectual de óculos que não faz sucesso na hora de namorar, algo que não tem nada a ver com a vida das pessoas, toma tempo de atividades mais interessantes e outras bobagens do gênero”.

Esquece-se muitas vezes de que afirmações como essas não condizem com o efetivo propósito da presença do texto literário na escola, pois sua função está além do critério pragmático e corriqueiro que marca as leituras mais genéricas:

Todos os livros favorecem a descoberta de sentido, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.13).

De acordo com Silva e Martins (2010, p. 32), outro objetivo de se trabalhar com os textos literários é que estes talvez sejam “um dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente”. Ou seja, a leitura de gêneros da esfera jornalística, por exemplo, por sua efemeridade, os faz facilmente esquecidos após sua leitura e discussão. Já os textos da esfera literária, quando trabalhados de maneira coerente, contribuem para uma maior consistência, visto que esses textos,

[...] costumam propositadamente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras [e] apresentam o potencial de levar o

sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar a realidade. (SILVA; MARTINS, 2010, p. 32).

Daí o fato de muitos alunos lembrarem-se de determinadas leituras infantis realizadas nos primeiros anos do ensino fundamental, período em que a literatura se faz muito mais presente do que, por exemplo, quando estes se encontram nos anos finais desse mesmo nível de ensino. Vale ressaltar, ainda, que durante os primeiros anos do ensino fundamental, os alunos participam de muito mais eventos de letramento<sup>9</sup> literário na escola do que nos anos seguintes. Normalmente, ao passarem do 5º para o 6º ano, as rodas de contação de história, a dramatização dos textos lidos ou as idas à biblioteca para escolha dos livros ou leitura individual silenciosa em espaço específico – os “cantinhos de leitura” – são substituídas pelo tão discutido e criticado ensino tradicional de gramática ou leitura de textos fragmentados. É a partir desse momento da vida escolar em que o ensino da língua materna passa a adotar paradigmas predominantemente lingüísticos e o trabalho com a literatura se perde entre as regras de concordância e regência (COSSON, 2010, p. 56).

Ainda, segundo Cosson (2014, p. 48), para que o curto espaço destinado à literatura seja aproveitado da maneira mais favorável possível,

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno.

É a partir dessa ampliação de repertório que se objetivará a formação de um aluno crítico, autônomo, dando aos estudantes um contato aberto com obras e desenvolvendo ou reafirmando seu *gosto* pela leitura.

Raquel Villardi, na obra “Ensinando a Gostar de Ler” (1999, p. 9) atenta para a diferença entre desenvolver o *hábito de leitura* e o *gosto pela leitura*. Para a autora, apesar de muitas vezes não apresentarem distinção quanto ao uso, na prática, desenvolver apenas o *hábito* de ler não contribui

---

<sup>9</sup> Eventos de letramento aqui são entendidos conforme Heath (1982:93, *apud* SOARES, 2003, p. 105): “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e seus processos de interpretação”.

nem garante que a formação escolar do leitor tenha se dado de maneira efetiva. Isso porque, ao deixar os bancos escolares, esse hábito pode não fazer parte do costume frequente do, agora, ex-aluno. Nesse sentido, desenvolver o *gosto* pela leitura parece mais próximo de um dos objetivos que a escola almeja que é garantir a formação de um leitor para a vida toda. Ainda, segundo a autora, o objeto de estudo capaz de “levar o aluno a descobrir a sua capacidade libertadora e criativa, enquanto esculpe, em cada texto, a sua própria leitura” é o texto literário (VILLARDI, 1999, p.9).

Colomer (2007) vem a corroborar com esse posicionamento em favor do texto literário em sala de aula quando afirma que a literatura visa “contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolúvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos” (COLOMER, 2007, p. 31). Se a escola objetiva a formação integral do indivíduo e a literatura tem muito a contribuir com essa formação, nada melhor do que o trabalho efetivo com textos da esfera literária que tratam, mesmo que ficticiamente, de seres humanos com histórias de vida que podem ser confrontadas com a sua própria, levando o aluno à reflexão e percepção, posicionando-se diante do mundo e da sociedade. Segundo a autora, apesar de os meios de comunicação de massa estarem afetando culturalmente os hábitos das pessoas, o contato com a literatura ainda pode e deve ser valorizado. E a escola é o ambiente em que a leitura do texto literário deve ser desenvolvida. Não só porque culturalmente tem sido função da escola a formação leitora, mas porque muitas vezes a escola é o único local em que os alunos terão acesso a textos que apelam para os sentimentos e sensações, como é o caso dos textos pertencentes à esfera literária:

[...] nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. [...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. (COSSON, 2014, p. 26).

Essa adequação mencionada por Cosson passa em grande medida pela maneira com que as diretrizes curriculares se organizam no que diz respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários para

determinado objeto de estudo. No caso do documento brasileiro, não há referência explícita que organize o ensino de literatura. Observa-se que, de maneira ampla, ele se situa na formação do leitor literário, objetivando contribuir para a formação subjetiva, cultural e estética dos alunos, porém, não é possível reconhecer nele desdobramentos que concretizem a execução de atividades pedagógicas focadas ao desenvolvimento da experiência literária dos alunos.

Na tentativa de encontrar possíveis soluções para o problema causado pela ausência de orientações metodológicas quanto ao ensino de literatura, bem como tentar reverter a concepção reduzida que se tem tido do ensino literário nos documentos parametrizadores, buscamos em Colomer (2007, p. 9) algumas possíveis orientações que pudessem guiar o trabalho com a literatura no ensino fundamental. De acordo com a pesquisadora, a leitura de obras integrais deve ser o ponto de partida e de chegada para as aulas de literatura. Para ela, livros são:

[...] os melhores colaboradores dos professores na educação leitora e literária de seus alunos. A leitura de livros é ponto de intersecção entre leitura, literatura infantil e juvenil e ensino de literatura. (COLOMER, 2007, p. 9).

Porém, apesar de, desde a década de 1980, ser defendida uma formação leitora baseada na leitura de obras e na gradual aquisição de instrumentos para sua análise, isso não tem se verificado nas escolas, principalmente pelo fato de percebermos que a leitura literária não é discutida e praticada com o devido comprometimento no ensino fundamental, o que em grande medida passa pela escassa presença da literatura nos PCN.

Diferentemente do ensino médio, que tem uma disciplina específica de literatura, no fundamental, os estudos literários estão integrados à Língua Portuguesa, o que parece legítimo do ponto de vista dos estudos da linguagem. No entanto, apesar de estarem associadas, os professores não parecem estar conseguindo estabelecer uma relação entre língua e literatura no ensino fundamental. Como já mencionado, Colomer (2007, p. 36) afirma que uma possível causa para isso é a formação dos professores, que, dividida entre o estudo da língua e literatura de maneira dissociada na universidade, acaba por comprometer a sua atuação profissional em sala de aula.

Segundo Cosson, a própria noção de textos literários parece não estar muito evidente quando se trata da sua presença no ensino fundamental. Para o autor:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. (COSSON, 2014, p. 21).

Ademais, existe ainda a crença de que os textos literários não contribuem como modelo de escrita e a escola precisa destinar seu escasso tempo a trabalhar textos que possam servir como modelo para o ensino da língua. Daí a preferência pela leitura de textos pertencentes a outras esferas. Porém, muito mais do que expandir a capacidade de comunicação dos alunos, a disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental deve se dirigir para o desenvolvimento de habilidades leitoras que contribuam para a formação de um leitor competente<sup>10</sup>, que:

Só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, [e] a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1998, p. 41).

Por isso, a importância de incluir os textos literários no percurso do aluno durante o ensino fundamental, para que sua formação como leitor global passe também pela formação como leitor de literatura. A esse processo de apropriação da literatura como linguagem se dá o nome de *letramento literário*, assim defendido por Cosson, na escrita de sua definição para o Glossário Ceale de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores:

---

<sup>10</sup> Segundo os PCN, leitor competente é aquele “capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998, p.70)

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, *não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra*, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos, mas também em outros tantos suportes e meios. Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária, cumprindo-se, assim, o papel da escola de formar o leitor literário. (CEALE, 2017, grifo nosso).

No ensino fundamental brasileiro, principalmente no que se refere às escolas públicas, tornar efetivo o letramento literário dos alunos apresenta algumas limitações tanto de ordem estrutural quanto de ordem pedagógica. De acordo com o Educacenso 2016, divulgado em fevereiro de 2017, apenas 50,5% das escolas de educação básica possuem biblioteca e/ou sala de leitura. Sua distribuição também é irregular, uma vez que são menos frequentes em escolas rurais e mais presentes nas urbanas, bem como menos frequentes em escolas que ofertam o ensino fundamental (53,7%) e mais nas de ensino médio (88,3%). Além disso, reitera-se o já mencionado despreparo dos professores para lidarem com esse processo de formação.

Porém, em uma situação ideal de ensino-aprendizagem, o ensino fundamental teria a função de sustentar a formação do leitor (COSSON, 2014, p.20) por meio de projetos de letramento literário que tivessem como principal objeto de trabalho obras da esfera literária. Contudo, quando existe algo de literatura em sala de aula, esta se resume na exposição de conceitos metaliterários desprendidos dos textos, que

acabam por descaracterizar a função principal da educação literária nos anos finais do fundamental.

No pré-escolar e nos anos iniciais, a leitura de livros de literatura infantil tem sido realizada de maneira satisfatória, se não com o objetivo de formação efetiva de leitores –muitas vezes as obras literárias são utilizadas no processo de alfabetização –, mas pelo menos como garantia de contato dos alunos com as obras. Nos anos finais, verifica-se uma enorme carência no acesso às obras, como se o ensino de Língua Portuguesa estivesse voltado apenas para os conteúdos estruturais da língua, ou, quando referido à leitura, apenas para os textos presentes nos manuais didáticos. Sobre isso, tendo em vista o contexto espanhol, Colomer afirma que:

Na pré-escola e no primário<sup>11</sup>, a presença de livros para crianças se acha em consonância com determinados objetivos escolares, que têm a vantagem de ser percebidos e aceitos com clareza por todos. Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação autônoma. [...] Na etapa secundária<sup>12</sup>, quando os conteúdos passam a ter um peso maior, a carência de uma programação consistente no primário faz com que aumente a desorientação sobre a função das leituras. (COLOMER, 2007, p.33).

Esse descompasso quanto à leitura literária nos anos correspondentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental também é verificado no contexto brasileiro, que se apresenta ainda carente quanto à sistematização do processo de educação literária dos alunos. Segundo Villardi,

A partir da 5ª série [atual 6º ano], costuma haver mudanças significativas na metodologia utilizada para a abordagem do texto literário, e isto se deve a alguns fatores: primeiramente, porque agora as

---

<sup>11</sup> Na Espanha, o ensino primário corresponde a seis anos letivos, com idades entre 6 e 12 anos.

<sup>12</sup> O ensino secundário espanhol tem duração de quatro anos e vai dos 12 aos 16 anos de idade.



áreas estão verdadeiramente separadas, o professor teve uma formação universitária específica para o magistério da área e a interdisciplinaridade, quando ocorre, é produto de ações pontuais e individuais, sem a característica institucional, que verificávamos até então. [...] É nessa etapa de escolarização, também, que se introduz na vida do aluno a “leitura extraclasse”, embora isso possa ocorrer, precocemente, em algumas escolas, quase sempre da rede particular. Como nessa altura o tempo passado com o professor diminui consideravelmente, a leitura dos livros já *não é feita, mas cobrada* em sala de aula. (VILLARDI, 1999, p. 25).

A leitura literária, quando existe, passa, então, a ser medida pelo professor muito mais para que o aluno prove que a realizou do que necessariamente para cumprir a função que se espera do trabalho com o texto literário em sala de aula, que é a formação de um leitor crítico, com vistas a sua humanização e desenvolvimento da sua apreciação estética. Iniciam-se, nos anos finais do ensino fundamental, os trabalhos com as fichas de leitura, cuja contribuição para o processo de formação do leitor é questionável. Alunos passam a realizar as leituras simplesmente para responderem questionários objetivos, não visando sua formação em outros aspectos.

De acordo com Cosson (2014, p.23), para que o ensino de literatura seja realizado para além das conhecidas práticas que reduzem o texto literário a pretexto para o ensino da língua ou simples identificação de categorias aos moldes formalistas de análise, é necessário antes de tudo que a leitura literária seja tratada com compromisso por toda a comunidade escolar. Isso pode ser empreendido por meio de programas de ensino que dediquem tempo à leitura autônoma e orientada em sala de aula ou pelo uso de metodologias que cumpram com a finalidade do ensino de literatura. Além disso, faz-se necessário que os estudos literários sejam organizados de acordo com os objetivos que promovam a formação integral do aluno e não simplesmente para que sejam cumpridos objetivos que visem à simples memorização de conceitos. E, por fim, segundo o autor, o letramento literário deve ser efetivado pela escola, visto que o contexto social extraescolar em que os alunos estão inseridos nem sempre lhes garante acesso, estudo e discussão de textos literários. Para Cosson, não se trata de discutir ou não a (necessária) escolarização

da literatura, mas sim encontrar maneiras para que seja realizada sem que se perca o seu caráter de humanização.

Para uma sistematização da educação literária no ensino fundamental, Colomer (2007, p. 110) afirma que é importante o desenvolvimento de “atividades organizadas em longos projetos de trabalho que deem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido [...]”. No entanto, alguns pontos ainda precisam ser esclarecidos, como a necessidade de se estabelecer um percurso de leitura apropriado, que progressivamente contribua para a formação escolar leitora dos alunos. Mais uma vez a autora afirma não ser fácil “desenhar um itinerário de leitura que reúna os esforços escolares e familiares e que equilibre a motivação e aprendizagem das crianças”. Porém, a escola não pode fugir da sistematização de algumas etapas no que se refere ao ensino literário, em especial no ensino fundamental, período em que os alunos se encontram, entre outras, em formação leitora.

Para Colomer (2007, p. 110), seria apropriado que a escola, no intuito de melhorar o ensino atual, em um primeiro momento, pudesse:

- a) Dedicar tempo escolar para a leitura autônoma;
- b) Criar espaços e rotinas nos procedimentos para a leitura escolar e familiar;
- c) Introduzir melhoras nos programas de aprendizagem escolar da leitura.

Dessa forma, no que diz respeito à literatura, as diretrizes curriculares deveriam atentar para a responsabilidade do ensino fundamental quanto à formação de leitores de bons textos literários, intervindo na formação do gosto e fornecendo instrumentalização pra realizar escolhas de leitura na vida social. Para isso, práticas de leitura devem ser apontadas como contínuas, com vistas a estimular a leitura literária, favorecendo o conhecimento e apreciação dos textos dessa esfera, promovendo contato com a leitura antes de se apresentarem as categorizações formais desses textos. Sendo assim, conteúdos organizados a partir de critérios programáticos deveriam fazer parte dos documentos parametrizadores para que o objetivo final – que é a formação do leitor – seja adequadamente atingido e para que os alunos possam se reconhecer como leitores em uma comunidade também leitora.

### **3.2.3 Orientações didáticas e metodológicas**

Para que se possa formar leitores na escola, é necessário muito mais do que um acervo repleto de obras. Precisa-se, antes de tudo, de

planejamento e definição de atividades didáticas a serem executadas cujo objetivo seja diminuir a distância entre a escolarização da literatura e as práticas sociais. Os PCN, que têm como função selecionar e organizar objetivos que apontem para a seleção de objetos que sirvam para a construção de programas de ensino, pouco orienta quanto às metodologias de trabalho com o texto literário, o que acaba promovendo uma ampla flexibilidade sobre o que e como fazer para que sejam atingidos os objetivos.

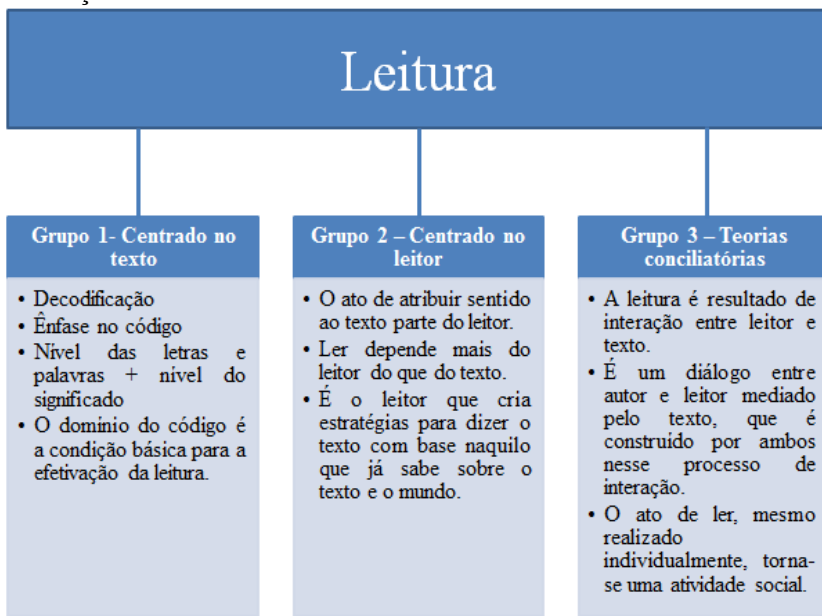
Muito mais do que atentar para as possibilidades de trabalho com o texto literário no contexto escolar a partir de metodologias destinadas ao ensino da literatura, primeiramente, faz-se importante discutir as concepções de leitura que se fizeram e se fazem presentes na escola, bem como sua validade no processo de formação do leitor literário no ensino fundamental.

Cotejando a concepção de linguagem apresentada na primeira seção deste capítulo, Geraldi (1984, p. 80) afirma que ler se trata de um “processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro do autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Dessa forma, a construção dos sentidos não depende apenas do que está escrito, mas sim das relações estabelecidas pelo leitor a partir das suas experiências. E a leitura literária é uma das que mais suscitam essas relações, pois os textos literários:

[...] expressam experiências individuais com um uso artístico da linguagem capazes de despertar identificações emocionais e projeções psicológicas entre leitor e escritor, e, com isso, tocar os espíritos, inquietá-los, suscitar novas perguntas, consolar, fazer crescer, levá-los a discordar de aceitações passivas, a exprimir emoções as mais diversas, a compartilhar problemas e buscas de significado, e tanta coisa mais. (MACHADO, 2009, p. 33-34).

Sobre os processos de leitura que embasam as perspectivas presentes no contexto escolar, Cosson (2014, p.38) utiliza-se de uma síntese feita por Leffa (reproduzida aqui em forma de diagrama) para afirmar que as diferentes teorias sobre leitura podem ser organizadas em três grupos:

## Ilustração 1 - Processos de leitura



Fonte: Elaborado com base em Cosson (2014)

Segundo o autor, os dois primeiros grupos merecem atenção quanto a equívocos que se fazem presentes. Ao tomar o primeiro grupo como exemplo, Cosson (2014, p. 39) afirma que os críticos dessa teoria,

[...] argumentam que elas são equivocadas na ênfase que dão ao processamento linear da leitura. [Afinal] Ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto.

A compreensão do texto normalmente é também afetada por fatores extralinguísticos, o que torna a definição de leitura muito mais complexa do que a afirmação de que ela se trata da decodificação das letras e palavras. Mais do que isso, é necessário atribuir sentido ao que foi decodificado para que essas letras e palavras tenham função.

Quanto ao segundo grupo, o autor afirma que trazer o foco para o leitor é visto como positivo, porém, “ao privilegiar o leitor no processo de leitura, essas teorias terminam por ignorar que o sentido atribuído ao texto não é um gesto arbitrário, mas sim uma construção social” (COSSON,

2014, p. 39). Não significa, portanto, que a visão do leitor possa se dar de maneira aleatória. Ela é guiada pelo autor, mas sofre interferências de interpretação por parte do leitor, de acordo com as experiências vividas por este. Logo, não se trata de dar margem para qualquer entendimento por parte de quem lê, mas sim levar em consideração a maneira com que o texto se manifestou diante do conhecimento de mundo desse leitor.

Sobre o terceiro grupo, que apresenta a concepção de leitura que melhor se inscreve na concepção de linguagem que deveria ser idealizada na escola, Cosson afirma que Leffa não apresenta críticas que elas tenham sofrido. Apesar de que para aquele “quando tomamos a leitura como prática social, corremos o risco de perder a individualidade de cada leitura, o que nos leva de volta ao texto” (COSSON, 2014, p. 40). Porém, o texto literário, devido à movimentação proporcionada ao leitor no momento da leitura, acaba por suscitar visões diferenciadas, principalmente por conta das lacunas a serem preenchidas por ele, por meio do seu conhecimento de mundo e da forma ativa que ele se posiciona diante do texto. Dessa forma, faz-se necessário levar em consideração uma possível negociação entre quem escreve e quem lê, tendo em vista que as lacunas do texto preenchidas por um podem não ser necessariamente as mesmas por parte de todos que leem, já que a individualidade na interpretação passa também a se fazer valer.

A própria maneira de uma escola organizar o trabalho com a leitura em sala de aula se diferencia dependendo da linha teórica que segue e com a opção de dar maior ou menor valor para o papel do leitor no momento da leitura. Pode-se afirmar, por exemplo, que a opção pelo trabalho com fichas de leitura, que contemplam, na maioria das vezes, questionamentos com respostas mecânicas, que reduzem o texto a uma leitura superficial, não leva em conta o leitor. O mesmo acontece com o estudo de poemas na escola, quando a interpretação é realizada pelo professor ao final da leitura, cabendo aos alunos a simples identificação de questões estruturais ou semânticas, como número de versos e estrofes ou figuras de linguagem presentes.

Vale ressaltar que esse papel do leitor – tão importante quando é discutida a presença da literatura na escola – dependendo da corrente literária que se toma como referência assume uma função diferente. O *Formalismo Russo*<sup>13</sup>, por exemplo, pouca relevância dá a ele. Para essa corrente, os estudos se orientavam para as questões voltadas à forma e à técnica, preocupando-se com a literariedade da literatura.

---

<sup>13</sup> Corrente literária surgida nos primeiros anos do século XX. Roman Jakobson, Boris Eichenbaum e Victor Shklovsky são os principais representantes.

O uso de princípios formalistas ainda presentes na escola é criticado por Colomer (2007, p. 38). Para a autora, analisar a estrutura de uma obra não deveria se configurar em um objetivo prioritário, mas apenas de “um meio para participar plenamente da experiência literária”. A competência leitora a ser trabalhada na escola deve partir de um avanço gradual na análise das obras, devendo atentar, primeiramente para a apropriação do leitor no *jogo* da leitura, sem a pressão de se limitar aos aspectos formais de composição dos textos. Apesar de o conhecimento e compreensão da maneira com que os textos literários se estruturam poder contribuir para um melhor entendimento do que se lê, esse não deve ser o primeiro objetivo da formação escolar, pois corre-se o risco de se afastar o leitor quando se solicita para que seja objeto de análise um texto que sequer foi utilizado como objeto de leitura e interpretação.

Outra corrente literária em que o leitor não apresenta abertura é o *New Criticism*<sup>14</sup>. Para os representantes dessa corrente, autor e texto devem ser estudados de maneira individualizada, não estabelecendo relações entre autor, obra e leitor. Partindo dessa perspectiva, os *new critics* defendiam o estudo do texto de maneira isolada e independente.

O fato de desconsiderarem o leitor como sujeito ativo do processo de leitura, além de não levarem em consideração outros aspectos extralinguísticos aproximam essas duas correntes literárias, porém, deve-se ressaltar que quanto à ideia central de cada uma delas, *Formalismo* e *New Criticism* apresentam diferenciações que as levam a caminhos distintos.

Postura semelhante quanto à reduzida função do leitor é encontrada também no *Estruturalismo*<sup>15</sup>. Para essa corrente literária, o principal objeto de estudo é a própria estrutura do texto, a partir da sistematização de conceitos e criação de modelos de análise de textos literários, esvaziando-se, dessa forma, a importância do contexto.

Quanto à função ativa do leitor – abandonada pelas três linhas literárias apresentadas anteriormente –, Colomer (1997, p. 38) afirma que “o uso normal da literatura passa pela participação subjetiva e gratificante na comunicação proposta pela obra e [...] estratégias de análise

---

<sup>14</sup> Corrente literária surgida nos Estados Unidos entre 1930 e 1940. Segundo Culler (1999, p. 119) “O *New Criticism* deixou como legados duradouros as técnicas de leitura cerrada e o pressuposto de que o teste de qualquer atividade crítica é se ela nos ajuda a produzir interpretações mais ricas e mais penetrantes de obras individuais”.

<sup>15</sup> “Em geral, estruturalismo designa um grupo de pensadores principalmente franceses que, nas décadas de 50 e 60 deste século, influenciados pela teoria da linguagem de Ferdinand de Saussure, aplicaram conceitos da linguística estrutural ao estudo dos fenômenos sociais e culturais”. (CULLER, 1999, p. 120)

incorporadas pelo leitor se dirigem a enriquecer a leitura”. Nesse sentido, uma das primeiras correntes literárias a considerarem a inserção do leitor no processo de construção dos sentidos dos textos literários foi a *Fenomenologia*, por meio da *Reader Response Criticism*, que considera o leitor como agente, que completa o processo de leitura por meio da interpretação:

Para o leitor, a obra é o que é dado à consciência; pode-se argumentar que a obra não é algo objetivo, que existe independentemente de qualquer experiência dela, mas é a experiência do leitor. A crítica pode dessa maneira assumir a forma de uma descrição do movimento progressivo do leitor através de um texto, analisando como os leitores produzem sentido fazendo ligações, preenchendo coisas deixadas sem dizer, antecipando e conjeturando e depois tendo suas expectativas frustradas ou confirmadas. (CULLER, 1999, p.120).

Dessa forma, os leitores são considerados também produtores de sentido e não meros receptores, uma vez que fazem parte do processo de construção do texto. Para Henderson e Brown (1997, tradução nossa), “nesse sentido, um leitor é uma construção hipotética de normas e expectativas que podem ser derivadas ou extrapoladas do texto e podem até mesmo ser ditas como inerentes a ele”. Porém, os autores afirmam que embora o leitor participe da construção dos sentidos, os atos intencionais do autor impõem restrições e condições à interpretação dos leitores. A interpretação do texto não se dá, portanto, de maneira independente. O que se trabalha aqui é com interpretações possíveis a partir do que está escrito.

Inserida também às correntes literárias que se dedicam ao estudo das relações entre autor, texto e leitor, está a *Estética da recepção*. Hans Robert Jauss é o principal representante dessa teoria, para o qual “uma obra é uma resposta a perguntas colocadas por um *horizonte de expectativas*<sup>16</sup>” (CULLER, 1999, p. 120), que não é o mesmo para cada pessoa, variando, portanto, por conta da experiência de leituras de cada um. Assim como a teoria anteriormente descrita, para a Estética da recepção, o sentido de um texto não está apenas na sua natureza ou

---

<sup>16</sup> Experiência social adquirida pelo leitor dentro de um determinado código vigente. (SAGRILLO, 2007)

simples existência, mas sim naquilo que o leitor é capaz de identificar, ressaltando o posicionamento crítico deste na recepção da obra de arte literária (CEIA, 2010). Para Bordini e Aguiar:

A obra literária é avaliada, a partir da teoria recepcional, através da descrição de componentes internos e dos espaços vazios a serem preenchidos pelo leitor. Faz-se, então, o confronto entre o texto e suas diversas realizações na leitura e explicam-se estas recorrendo-se às expectativas dos diferentes leitores ou grupos de leitores em sociedades históricas definidas. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 31).

Corroborando com o que informa as autoras, Culler (1999, p. 120) afirma ainda que a

Interpretação das obras deveria, portanto, focar não a experiência de um indivíduo, mas a história da recepção de uma obra e sua relação com as normas estéticas e conjuntos de expectativas mutáveis que permitem que ela seja lida em diferentes épocas.

Sendo assim, o estudo a recepção da obra literária com foco no leitor leva em consideração o contexto que ele está inserido, assim como as experiências que o levaram a determinada compreensão daquilo que foi lido.

De acordo com Ceia (2017), apesar de tanto a *Reader Response Criticism* e a *Estética da recepção* levarem em consideração a importância do leitor para a completude de sentido de determinada obra, ambas se diferenciam pela maneira com que se constituem. Enquanto a primeira é formada por críticos mais ou menos independentes, a segunda apresenta maior consenso entre seus seguidores.

Apresentando afinidades com a *Estética da recepção* pelo fato de também ter sua essência ligada ao leitor, encontra-se a *Sociologia da leitura*. De acordo com essa linha teórica, o texto literário “é reflexo de uma sociedade histórica, apresentando a essência dos fenômenos que nela ocorrem, de modo concreto” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 31).

Quanto à formação em leitura, Sagrilo afirma que:



A Sociologia da leitura investiga os possíveis fatores que conduzem o leitor a ler determinada obra, tais como, o nível socioeconômico, a família, a escola, os amigos, a presença/ausência de uma fonte de pesquisas, a igreja, entre outros. Os estudos baseados nessa teoria consideram a presença dos mediadores no processo da leitura como fator fundamental. (SAGRILO, 2007, p.1004).

Dessa forma, enquanto a *Estética da recepção* dá conta dos aspectos internos referentes à relação dialética entre autor-obra-leitor e a recepção deste na formulação de sentidos, a *Sociologia da leitura* atenta para os aspectos externos e a maneira com que eles influenciam as escolhas do leitor. Ambas, portanto, apresentam uma visão convergente quanto à importância deste no processo de leitura, fato que nos parece essencial levar em consideração quando da análise e proposição de métodos para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Sendo assim, o conhecimento dessas correntes literárias contribui para que o professor consiga compreender a maneira ativa com que o leitor se comporta na prática da leitura. Fica inconcebível, portanto, a noção de que os textos são passíveis de apenas uma interpretação ou que apenas fatores inerentes à sua natureza constitutiva devam ser levados em consideração. Logo, vencer a barreira da proposição simplista de questões objetivas sobre os textos e partir para as possibilidades de análise da sua plurissignificação parece essencial, principalmente se forem levados em consideração os aspectos educacionais inerentes à educação literária na escola. Além disso, conforme Bordini e Aguiar, as correntes literárias

[...] possibilitam variadas visões do objeto de ensino do professor – a literatura. Por meio delas a seleção dos textos pode ser realizada, segundo a ótica que melhor se adaptar às necessidades dos alunos e do projeto de educação pelo qual o professor opta. De igual modo, elas proporcionam procedimentos de trabalho com o texto literário coerentes com a concepção de literatura do professor e os princípios que norteiam sua atividade docente. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.31).

Esse desafio de se selecionar textos literários para o trabalho em sala de aula surgiu principalmente depois que os textos da esfera literária perderam a supremacia no contexto escolar, afinal, antes disso a adoção dos cânones – mesmo que contra o gosto de alguns professores – era inquestionável.

Quanto ao estabelecimento de metodologias para o ensino de literatura, apesar de os documentos oficiais brasileiros se eximirem dessa responsabilidade, Bordini e Aguiar (1993, p. 41) afirmam que se faz necessário “um conjunto de atividades com um nexo sistemático entre si”. De acordo com as autoras, uma metodologia eficiente é aquela que resulta em um fazer transformador “em que o aluno descobre e reelabora aquilo que ele é e o que pode ser”. Dessa forma, orientam para que não se trabalhe apenas o texto moderno, mas que também se dê atenção aos textos clássicos, que registram a história da literatura. Além disso, afirmam que os textos não devem ser trabalhados por meio de fragmentos desarticulados nem devem ser utilizados como imposição de uma norma. Deve-se, portanto, trabalhar os conhecimentos literários que eles promovem quando lidos na sua totalidade. Ademais, metodologias para o ensino de literatura devem ser pensadas de modo que encorajem os alunos a tecerem comentários sobre os textos, fazendo-os pensar sobre a obra, desenvolvendo seu potencial criativo e investigativo.

Sendo assim, dada a escrita objetiva dos PCN, pode-se perceber que muitas lacunas foram deixadas no que se refere à formação do leitor literário no ensino fundamental. Apesar de trazer informações importantes quanto às implicações pedagógicas possíveis em relação ao trabalho com a leitura, o documento ainda carece de um olhar mais profundo se se quiser obter informações que tracem princípios para orientar a atividade docente no que se refere a metodologias para o ensino de literatura.

### **3.2.4 Seleção de textos**

No contexto atual, a seleção de textos para a leitura literária escolar depende de diversos fatores que juntos podem transformar essa escolha em um jogo de interesses mercadológicos<sup>17</sup>, em maior proporção, e ideológicos – que pouco vem contribuindo para a formação dos alunos. Segundo Cosson (2014, p. 32), quatro são as condições que determinam

---

<sup>17</sup> Segundo Colomer (2007, p. 113) “A tendência editorial de produzir livros mais curtos, simples, fáceis de ler e sempre novos, sem que possam compartilhar as referências coletivas, não se ajusta ao que sabemos sobre a formação dos hábitos de leitura”.

a maneira com que se definem os textos a serem trabalhados na escola. Primeiramente estão as disposições presentes nos programas de ensino escolares, que, de acordo com o perfil da escola e os pontos de vista teóricos que ela adota acabam por delimitar a escolha de textos. Uma segunda condição que influencia essa seleção trata dos fatores de legibilidade, que separam os textos de acordo com faixa etária e série. As condições de leitura oferecidas pela escola também contribuem para determinadas condições de seleção, como a existência de bibliotecas, com profissional qualificado na função de bibliotecário, projetos de incentivo e manutenção do leitor, além da variedade de obras para o acesso dos alunos. E, por fim, o acervo de leituras do professor, que é a condição mais determinante, afinal, como pontua Ceccantini (2009), a formação dos professores tem se convertido em um fator decisivo para o limitado trabalho com a literatura na escola.

Sobre essa condição, Bordini e Aguiar (1993, p. 28) afirmam que o maior obstáculo que o professor enfrenta para realizar a seleção mais coerente possível dos textos está na falta de “conhecimento amplo e seguro do acervo de títulos de literatura infanto-juvenil e para adultos com que poderá trabalhar em sala de aula”. Afinal, segundo as autoras, o objeto de trabalho a ser ensinado deve ser de pleno domínio dos professores.

Ainda sobre a questão, que leva em consideração a formação leitora docente no processo de seleção de textos, Machado (2009, p. 23) informa que os professores em

[...] sua capacitação profissional, num país onde já não havia livros nem leitores em casa, [...] não têm a oportunidade de se converter em leitores de primeira geração nem de descobrir a literatura com a intensidade de seu efeito mobilizador emocional e intelectual.

Fato esse que muitas vezes os fazem agir em um vazio de conhecimento e cujas consequências são verificáveis quando analisados os contextos educacionais de trabalho com o texto literário.

Distanciando-se das correntes literárias que valorizam apenas o discurso linguístico e aproximando-se das concepções de leitura e leitor presentes em teorias como a *Estética da recepção* e a *Sociologia da leitura*, Colomer (2007, p. 62) afirma que:

A formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse mesmo horizonte de vozes, e não para saber analisar a construção do artifício como um objetivo em si mesmo [...].

Sendo assim, a seleção de textos pela escola deve priorizar aqueles que possibilitem a mínima inter-relação entre autor, leitor e obra, além de obedecer alguns princípios como:

*O atendimento aos interesses do leitor, a provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e a preservação do caráter lúdico do jogo literário.* Levando em conta esses aspectos, o professor está recuperando para o aluno as funções básicas de toda arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das infinitas possibilidades de arranjo dos signos. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 28, grifos nossos)

Além disso, é importante que se tenha caracterizado o leitor literário pretendido pela escola. Dessa forma, a escolha dos textos a serem trabalhados se dará de maneira mais coerente com os propósitos que se almeja alcançar. Colomer (2007, p. 50) afirma que quanto à receptividade dos alunos, a avaliação pessoal das leituras parece ser positiva “quando alude àquelas que escolheu livremente; enquanto que, pelo contrário, desenvolveu uma atitude adversa em relação às obras canônicas impostas pela instituição escolar[...]”. A maior objeção em relação à livre escolha das obras a serem lidas pelos alunos refere-se principalmente ao fato de muitas vezes a opção ser feita por critérios como número de páginas ou simplicidade do texto, o que poderia colocar em xeque os objetivos de leitura. Uma solução que propiciaria a participação dos alunos na seleção das obras a serem trabalhadas poderia ser encontrada caso o professor as pré-selecionasse para que a turma, em consenso, definisse aquela que gostariam de estudar durante determinado período. Porém, como bem lembra Villardi (1999), o que poderia acontecer seria a recusa ou desestímulo à leitura por parte daqueles que não tivessem a obra de sua escolha selecionada.

Villardi (1999, p. 68) sugere ainda que propiciar ao aluno a escolha do que ler pode ser feita em *situações informais* de leitura, quando o aluno

busca por conta própria o que ler. Segundo a autora, a “premissa, entretanto não pode ser aplicada ao livro a partir do qual se planeja elaborar um projeto”, visto que a sistematização necessária para tal impossibilitaria o trabalho voltado para a formação leitora orientada.

Corroborando com a autora, Caio Ritter, na obra *A formação do leitor literário em casa e na escola* (2009, p. 55), ao desfazer um dos sofismas que trata a leitura como um ato de liberdade, afirma que oportunizar a escolha dos textos apenas aos alunos limita as práticas metodológicas do professor, que acaba perdendo a possibilidade de agir como orientador. Segundo o autor, “se cada aluno tem a liberdade de ler o que quer, ele mesmo é o responsável por sua formação como leitor” e o papel do professor como facilitador se esvazia nesse processo. Dessa forma, parece que a arbitrariedade na seleção dos textos, apesar de não ser a melhor solução do ponto de vista pedagógico e de formação, é a mais viável para que se possa sistematizar o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula.

Ainda sobre a seleção de textos e obras a serem utilizadas nas aulas, favorecem a educação literária dos alunos aquelas que, segundo Colomer (2007, p. 69), ofereçam “outras formas de fruição para que possam levar as crianças a descobrir os prazeres que exigem maior elaboração”. Também, segundo a autora, não se devem selecionar obras de qualidade reduzida ou por critérios de fácil legibilidade, pois leituras de nível próximo àquele dominado pelos alunos não os estimulam a leituras mais desafiadoras:

Os livros a serem compartilhados devem ser aqueles que ofereçam alguma dificuldade ao leitor para que valha a pena investir neles o escasso tempo escolar. Se não há um significado que requeira um esforço de construção, não se pode negociar o sentido[...]. (COLOMER, 2007, p.149).

Para Colomer, a escola deve fazer com que a escolha das obras “favoreça a ampliação da experiência literária dos alunos, dando lugar a diferentes autores e tipos de obras” (COLOMER, 2007, p. 187). Afinal, uma leitura que exija um pouco mais do aluno e que possa ser realizada de maneira orientada por um especialista, na maioria das vezes, acontecerá apenas na escola. Daí a importância de uma escolha consciente e que atente tanto para a atualidade quanto para a contemporaneidade dos textos, além de atender uma determinada *gradação na escala de*

*complexidade*. Essa *progressão* deve levar em consideração obras mais complexas do que aquelas que os alunos leem de maneira autônoma fora da escola, pois, segundo Colomer (2007, p. 185), um dos objetivos da escola é “ajudar a sustentar o progresso na capacidade de interpretação das crianças”, o que justifica a rejeição de algumas obras por parte dos alunos, quando essas apresentam-se muito acima das suas possibilidades de compreensão no momento em que se encontram no meio do processo de formação leitora.

Quanto aos critérios de contemporaneidade e atualidade que também envolvem a seleção dos textos, Cosson (2014, p. 34) afirma que contemporâneos são aqueles que são escritos e publicados em nosso tempo, enquanto, os textos atuais são aqueles que continuam tendo significado mesmo tendo sido escritos e publicados em outra época. Para o autor, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse dos alunos”. Dessa forma, não é dispensada na escola a leitura do cânone, visto que é nele que se encontra o legado cultural e as grandes obras literárias que formaram o patrimônio universal, sendo, portanto, atuais, mesmo tendo sido escritos há muito tempo.

Certamente a leitura desses clássicos, distantes no tempo e espaço dos alunos, pode vir a criar certa resistência em um primeiro momento por parte deles, acostumados a leituras de caráter mais linear e menos exigente. Para Colomer:

É provável que um leitor atual se sinta aborrecido e desorientado pela irrupção de digressões detalhadas do narrador de um livro que, há cem anos, era devorado pelos leitores, enquanto que aqueles antigos leitores dificilmente seriam capazes de inferir e captar alusões tão rapidamente, como agora acontece com qualquer leitor de anúncios publicitários. (COLOMER, 2007, p.75).

Daí a importância do papel do professor como orientador e estimulador dessas leituras no intuito de auxiliar os alunos a compreenderem inicialmente os sentidos propostos pelos autores, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e criação de uma maior identificação dos alunos com essas obras. Para a autora:

O guia [professor] deve servir para mostrar o modo de vencer as dificuldades de sentido da obra, oferecer informação imprescindível para entender

determinados aspectos obscuros e chamar a atenção sobre outros aspectos, que suscitem outras interrogações inadvertidas ou que estimulem novas interpretações mais complexas. É esse, propriamente, o campo de trabalho da escola obrigatória. (COLOMER, 2007, p. 183).

Afinal, apesar da já esperada resistência, hoje, é a escola que assume o papel de formação de/do leitor<sup>18</sup>, diferentemente do que acontecia tempos atrás, quando as famílias desempenhavam primariamente essa função, proporcionando o acesso facilitado aos clássicos da literatura por meio de bibliotecas domésticas.

Dessa forma, a escola se torna a instância responsável por tentar estabelecer uma relação pessoal entre os clássicos e os leitores. Sobre isso, Italo Calvino, na obra *Por que ler os clássicos*, afirma:

Não se leem os clássicos por dever ou por respeito, mas apenas por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça, bem ou mal, certo número de clássicos entre os quais (ou com referência aos quais) você poderá reconhecer depois os seus clássicos. A escola está obrigada a dar a você instrumentos para fazer uma escolha; mas as escolhas que contam são as que ocorrem fora ou depois de qualquer escola. (CALVINO, 2016, p. 12-13).

Sendo assim, a formação de leitura literária proporcionada pela escola pode interferir diretamente na maneira com que os alunos irão encarar o texto literário fora dela. Portanto, vale ressaltar que muito mais que atentar para a contribuição da formação humana proporcionada pela literatura e da apreciação dos recursos linguísticos oportunizados pelo discurso literário, o professor deve optar por metodologias e textos que façam com que os alunos possam mais do que estudar: viver intensamente as possibilidades que o texto literário proporciona, acumulando experiência e confiança para superar suas necessidades e aspirações no mundo da leitura.

---

<sup>18</sup> Riter (2009, p. 62-63) esclarece a diferença entre *formação DE leitor* e *formação DO leitor*. Para o autor, a primeira definição dá conta do despertar do desejo pela leitura nos alunos, fazendo com que ela se faça presente em suas vidas. Consolidada essa primeira etapa, a segunda se refere à qualificação do leitor, daquele para quem a leitura trará sentidos mais amplos, e que faz da atividade de ler um exercício de criticidade e transformação.

### 3.2.5 Conhecimentos metaliterários

A presença dos conhecimentos metaliterários na escola tem apresentado algumas ambiguidades, pois muitas vezes o estudo de conceitos e classificações acaba por substituir a leitura do texto literário, resultando em uma dicotomia entre a leitura da literatura e o ensino da [teoria da] literatura.

Pela visão reducionista e tradicional que se tem tido do estudo dos conhecimentos metaliterários no contexto escolar, poder-se-ia crer que os PCN excluíssem esse tipo de conhecimento do documento, por se tratar muitas vezes de um saber secundário no que se refere à leitura dos textos literários. Porém, os conhecimentos metaliterários não só são mencionados, como também é incentivada a exploração desses recursos em relação ao modo de produzir os textos. Dessa forma, tais conhecimentos não fogem às aulas de Língua Portuguesa e o seu domínio deve agir como facilitador para a compreensão da maneira com que os textos se constituem. De acordo com os parâmetros curriculares, mais importante do que memorizar tais conceitos, é essencial que, principalmente nos dois anos finais do ensino fundamental, o aluno seja capaz de compreender as formas com que um texto se organiza, e se possível, possa categorizá-lo, seja de maneira intuitiva ou não (BRASIL, 1998, p. 49).

Porém, de acordo com Colomer (2007, p. 38):

[saber] como se estrutura uma obra ou como se lê um texto não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras.

Nesse caso, portanto, as informações sobre literatura e metaliteratura não devem substituir a leitura do texto literário, mas contribuir para compreensão do que se está lendo.

Organizar os conhecimentos literários em um currículo não tem sido tarefa fácil para seus elaboradores. Ao que parece, não existe consenso sobre quais conhecimentos devem ser apresentados nem como estes devem aparecer. Ainda, segundo Colomer (2007, p. 40), “[esta] falta de definição torna muito difícil determinar os objetivos concretos de cada etapa escolar e de muitos autores, inclusive as formulações oficiais dos *currícula* escolares, que limitam-se a enunciar as finalidades mais gerais



e indiscutíveis[...]”, dificultando a compreensão entre as relações que se deve estabelecer entre os conhecimentos metaliterários e a formação do leitor.

Em certa medida, pode-se compreender a falta de menção à sistematização dos conhecimentos metaliterários ao longo das diretrizes curriculares, afinal, corre-se um grande risco de se utilizar o texto literário para o ensino de conceitos metaliterários, caso estes apareçam descritos claramente como conteúdos a serem ensinados ao longo do período escolar. Porém, é inquestionável que a sua presença deve permear as aulas de literatura. Para Colomer (2007, p.40), classificar os conteúdos ajudaria a superar a alternativa entre ler e saber literatura, caso se conseguisse estabelecer uma fusão entre ambos.

Dessa forma, as diretrizes oficiais encontram dificuldade em decidir quais conhecimentos metaliterários devem ser fornecidos ao longo da etapa escolar, qual a melhor sequência para apresentação, bem como em que momento esses conhecimentos devem fazer parte das aulas de literatura de maneira mais criteriosa.

O objetivo, no caso, continua sendo a leitura a fim de que se tenha uma experiência pessoal positiva, porém, oferecendo conhecimentos metaliterários gerados pela necessidade que se coloque diante dessa prática de leitura. Encontrar propostas concretas e adaptáveis às exigências da escola, definindo a metalinguagem que deve conhecer seria, portanto, uma necessidade emergente a ser descrita nos currículos com vistas à organização e ordenação de tais estudos.



## 4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Retomando as palavras de Goodson apresentadas na seção 2.1 deste trabalho, que define *currículo* como um curso a ser seguido ou apresentado, pode-se afirmar que os documentos aqui analisados manifestam diferentes níveis de prescrição no que se refere à flexibilidade de disposição de conteúdos, bem como determinações a serem seguidas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, se apresentam de maneira demasiadamente flexível, visto que a partir da sua leitura pode-se compreender que o documento atenta muito mais para indicações do que necessariamente para imposição sobre a maneira com que o ensino deve se organizar. Diferentemente do documento nacional, o português se apresenta de maneira menos flexível, uma vez que a forma com que ele se constitui delimita exatamente a ordenação e disposição de cada um dos conteúdos a serem trabalhados.

Coincidência ou não, essas diferenças nos níveis de prescrição se relacionam também com as concepções de ensino e língua adotadas pelos documentos. O sociointeracionismo, por exemplo, que predomina nos PCN, coincide com o nível de prescrição menos acentuado, uma vez que para essa concepção, os contextos históricos, culturais e sociais são a base do processo de ensino-aprendizagem. Já no National Curriculum da Inglaterra, em que predomina um processo de alfabetização silábica rígido, com o currículo definindo inclusive a ordem e o número de fonemas a serem aprendidos pelos alunos em determinado período de tempo – o que revela um acentuado nível de prescrição –, a concepção utilitário-liberal é a que parece presidir. Isso se verifica também no que se refere à educação literária, em que a perspectiva estilística invariavelmente se sobrepõe à leitura e fruição do texto literário, remetendo à teoria tradicional do ensino de literatura e, consequentemente de organização do currículo.

As questões voltadas para a dicotomia *teoria e prática* ou *currículo escrito e currículo ativo* (GOODSON, 1995) também são relacionadas ao longo da análise dos documentos em questão, visto que, de maneira geral, a maioria das diretrizes curriculares apresenta uma sequência básica de tópicos a serem trabalhados no contexto escolar, respondendo ao questionamento sobre *o que ensinar*. No entanto, estratégias voltadas para *o como* realizar tal feito pouco são verificadas, principalmente quando se trata de abordar a articulação entre os eixos correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa (leitura, escrita, análise linguística).

Se a prática articulada dentro do mesmo componente curricular já se apresenta de maneira limitada, o mesmo se estende para a articulação proposta por Santomé (1998) quando se propõe a organização do currículo escolar a partir da integração de disciplinas, uma vez que para o pesquisador, um currículo bem desenvolvido não pode se dar de maneira estática, mas sim, de maneira integrada com vistas à representação social de maneira global. A interdisciplinaridade proposta por Santomé ainda se dá de maneira muito discreta, principalmente no ensino fundamental e a compartimentação das disciplinas é verificada de maneira bastante marcante nos currículos analisados. Estes apresentam, inclusive, uma subdivisão dentro das mesmas disciplinas, o que pode contribuir para a dificuldade em se propor a confluência entre um e outro componente curricular.

Em comum, os documentos analisados apresentam-se em uma perspectiva pós-moderna, enfatizando a necessidade do desenvolvimento de um currículo espiral, que atente tanto para a acumulação e linearidade dos conteúdos quanto para a sua retomada e revisitação, realizadas de maneira mais aprofundada na medida em que se avancem os anos escolares. Tal perspectiva reverbera a tendência de currículo em espiral elaborada no início da década de 1960 por Jerome Bruner, que aposta em conhecimentos entrelaçados para que se tornem empolgantes e envolventes na medida em que os alunos avançam para o desconhecido. (DOLL, 1997, p. 119)

Dessa forma, realizada a apresentação dos documentos (3.1), das categorias de análise (3.2) e de uma breve exposição sobre a maneira com que os documentos analisados concebem seus currículos prescritos, este capítulo trata do estudo de cada uma dessas diretrizes curriculares objetivando discutir a maneira com que elas se apresentam, bem como as considerações que se fazem importantes no que se refere à formação do leitor literário.

#### 4.1 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – BRASIL

Conforme já mencionado na apresentação dos documentos analisados nesta pesquisa, os Parâmetros Curriculares Nacionais correspondem a um documento que visa à reflexão dos profissionais da educação quanto aos objetivos a serem alcançados ao longo dos ciclos correspondentes ao ensino fundamental e durante os três anos do ensino médio. A edição aqui analisada data do ano de 1998 e, apesar de não apresentar revisão até o momento, traz informações importantes que propõem orientar o processo educacional nos nove primeiros anos da

educação básica no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola.

Quanto às *concepções de língua e literatura*, por mais que o texto não traga referências explícitas às teorias linguísticas apresentadas por meio de citações diretas, pode-se perceber que o documento aponta em grande medida para os aspectos que tratam o ensino da língua portuguesa de maneira independente da tradição gramatical. Isso significa que as críticas trazidas por Geraldini (1984) ancoradas principalmente em Bakhtin (1929) são encontradas no texto na medida em que posições contrárias à excessiva escolarização da leitura e da escrita, além do condenável uso do texto para o ensino de valores morais ou teoria gramatical aparecem (BRASIL, 1998, p.18).

O documento esclarece que o ponto de partida e chegada da disciplina de Língua Portuguesa é a linguagem trabalhada em contextos reais, a partir de textos também reais, apoiada em uma proposta em que fiquem claros os interlocutores, suas intenções e relações estabelecidas. Nesse sentido, também, a leitura não deve ser compreendida como simples decodificação, mas deve apresentar-se com propósitos definidos, apontando para uma educação que priorize a compreensão ativa do que se lê, afinal, estudar uma língua não se resume a apenas decodificá-la, mas “aprender seus significados culturais” (BRASIL, 1998, p.20). Sendo assim, a linguagem tem que oferecer facilidades para a plena participação social do aluno, o que não se torna possível quando tomamos por base uma educação linguística que se baseia no ensino descontextualizado e mecânico.

No que se refere à educação literária, a pouca menção do documento nos limita a interpretações menos intensas. Porém, pode-se verificar que, pelo fato de não separar o ensino de língua do ensino de literatura, supõe-se que não exista uma oposição entre ambas, mas sim um ponto de intersecção que as une, contribuindo para a formação escolar do leitor sem grandes dissociações. A realidade escolar brasileira, no entanto, parece correr em caminho oposto ao apresentado, visto que, na maioria das vezes o que ocorre é um apagamento da educação literária nas aulas de Língua Portuguesa – o simples uso de textos da esfera literária como pano de fundo para o ensino de teoria gramatical não pode ser considerado educação literária – ou o trabalho com o texto literário de maneira independente, sem a devida e difícil articulação com o ensino da língua. Apesar disso, uma leitura atenta dos PCN nos permite depreender que em um contexto ideal, tal articulação seria a melhor opção.

De maneira geral e não apontando apenas para a leitura literária, mas para um contexto mais global de leitura, pode-se observar que o

documento nacional sinaliza para a formação de um leitor que seja capaz de agir de maneira reflexiva e crítica. No período correspondente ao ensino fundamental II, o desenvolvimento da competência discursiva é um dos principais objetivos e as teorias de gênero (BAKHTIN, 1929) perpassam pelo documento com vistas a reafirmar o aspecto dialógico com que se espera que a linguagem seja tratada no contexto escolar de ensino de português.

No que se refere ao *currículo de literatura*, os PCN apresentam grandes lacunas, seja pela ausência de menção à literatura em partes importantes do texto, seja pelo tratamento superficial dedicado à educação literária nas duas páginas destinadas à *Especificidade do texto literário*. Não fica clara, por exemplo, a finalidade do trabalho com textos da esfera literária no ensino fundamental II, nem a maneira que se prevê a formação do leitor desses textos. O que fica evidente é a crítica ao tratamento moralizador tradicionalmente atribuído aos textos literários, porém, pouco se esclarece sobre a sua real função nas aulas de Língua Portuguesa.

O fato de, no ensino fundamental II, a educação literária ser um subdomínio de leitura que integra a disciplina de Português pode contribuir para essa falta de tratamento específico, aparecendo como mais uma das tantas leituras trabalhadas nesse período. No geral, apesar de os PCN apontarem para um movimento contínuo de leitura de textos e obras, o documento não estabelece um itinerário mínimo de leitura, o que contribui para que a educação literária se sujeite, muitas vezes, a escolhas arbitrárias ou sem critérios específicos que venham a contribuir na formação do leitor literário. Além disso, as informações constantes na seção destinada à *especificidade do texto literário* são insuficientes para que se preveja e estabeleça objetivos mínimos para a formação do leitor de literatura.

Não se pode afirmar, portanto, que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentem um currículo de educação literária. O que se encontram no documento são informações referentes ao ensino de leitura estabelecido de maneira mais generalizada, que precisam ser lidas com critério para que se possa enxergar a formação do leitor literário nas sutilezas possíveis e implícitas ao longo do texto. Uma leitura atenta permite, por exemplo, verificar que os moldes formalistas não se enquadram na proposta apresentada pelos PCN, visto que a interação entre autor, texto e leitor é o que deve ser privilegiado, apontando para uma abordagem mais próxima à Estética da Recepção ou do *Reader Response Criticism*, em que o posicionamento crítico e a maneira com

que o leitor assume a posição de participante na construção dos sentidos do texto são levados em consideração.

No entanto, o fato de apresentar espaço reduzido em seu currículo aliado à ausência de menção a estratégias de instrumentalização do leitor literário, bem como o estabelecimento de um programa mínimo que atente para a progressão no que diz respeito à formação desse leitor podem ser elementos que venham a comprometer o trabalho do professor em sala de aula. Se os PCN formam um documento orientador, pode-se afirmar que falta segurança em tomá-lo como guia para a execução de um trabalho eficaz com o texto literário na escola, dada a maneira dispersa com que as informações sobre os textos dessa esfera aparecem, bem como pela sobreposição aparente de outros gêneros não literários ao longo do documento.

Dessa forma, apesar de apresentarem uma nova proposta curricular para o ensino de língua diferente daquela que estava em vigor até o momento do seu lançamento, a educação literária pouco se beneficiou da formalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais como documento norteador de ensino, visto que um currículo minimamente sólido de literatura pouco se encontra contemplado ao longo do texto.

Acerca das **orientações metodológicas**, os PCN trazem uma seção denominada “Organizações didáticas especiais” que objetiva trazer reflexões sobre duas possibilidades de sistematização das aulas de Língua Portuguesa: uma por meio de *Projetos* e outra por meio de *Módulos Didáticos*. Essa última muito se assemelha às sequências didáticas proposta por Dolz; Novarrez e Schneuwly (2004), em que se parte das necessidades apresentadas pelos alunos para a organização de módulos didáticos que facilitem a sua apropriação de um determinado gênero. Quanto à primeira forma, o documento afirma que a importância de se trabalhar com projetos reside na possibilidade de se poder articular atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, contribuindo para o ensino articulado da língua. Para que isso ocorra, são dadas algumas sugestões:

Alguns exemplos de projetos: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos, coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos), livro sobre

um tema pesquisado, revista sobre vários temas estudados, mural, jornal, folheto informativo etc. (BRASIL, 1998, p. 87).

Apesar de a literatura estar contemplada com gêneros da sua esfera nas possibilidades de projetos mencionadas – poemas, contos – percebe-se que os PCN não apresentam orientações que realmente agreguem à formação do leitor literário. A prática por meio de projetos parece já presumir um leitor formado, visto que o que se apresenta no documento como projeto é o resultado final de leituras realizadas. Poder-se-ia prever que tal formação estivesse contemplada no documento correspondente aos dois primeiros ciclos, o que não acontece, pois, nos primeiros anos de escolarização, a alfabetização é o ponto central encontrado nos PCN do primeiro e segundo ciclos (1º ao 5º ano ou 1ª à 4ª série).

Se a seção voltada para as organizações didáticas pouco esclarece sobre possíveis orientações para a formação do leitor literário, o capítulo do documento nacional destinado ao *Tratamento didático dos conteúdos* apresenta mínima possibilidade de compreensão da maneira que melhor se pode executar o trabalho com a formação do leitor na escola. Mais uma vez, não se trata em específico do leitor literário, mas do leitor de forma geral.

De acordo com os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (BRASIL, 1998, p. 69).

Sendo assim, toda e qualquer atividade escolar relacionada à leitura deve ser feita com base na teoria conciliatória (COSSON, 2014), que enfatiza a relação entre autor, texto e leitor. Isso significa que a simples decodificação ou extração de informações de um texto devem ser evitadas, com vistas a propiciar ao aluno-leitor a possibilidade de controlar o que está lendo.

Para que isso seja realizado de maneira efetiva, cabe ao professor desenvolver estratégias de proficiência em leitura que permitam aos alunos estabelecerem as relações necessárias para que essa atividade seja significativa, como a seleção, antecipação, inferência e verificação de informações (BRASIL, 1998, p. 69). No que diz respeito à leitura do texto



literário, outros elementos também devem ser prestigiados com considerável destaque, como a leitura e compreensão de elementos implícitos, a identificação de determinados estilos de escrita de autores e diferenciação na organização de determinados gêneros da esfera literária. Dessa forma, concebe-se no ensino fundamental a importância da formação de um leitor minimamente competente.

Além disso, deve-se levar em consideração a afirmação trazida pelo documento de que no ensino fundamental é de extrema importância que os alunos tenham contato com textos de diversos gêneros para que a proficiência em leitura se dê de maneira ideal. É também importante que as práticas de leitura se deem de maneira diferenciada com vistas a contribuir para a formação dos leitores (BRASIL, 1998, p. 70). Desse modo, a leitura de um romance não deve ser realizada da maneira com que se trabalha a leitura de um conto ou de um texto dramático, afinal, apesar de pertencerem à mesma esfera, estratégias diferenciadas devem ser lançadas para que a compreensão se dê de maneira satisfatória.

No que diz respeito à *seleção de textos*, os PCN afirmam que a prioridade deve ser dada aos gêneros cujo domínio é fundamental à efetiva participação social (BRASIL, 1998, p. 53). No âmbito da literatura, são destacados os gêneros *cordel*, *texto dramático* e *canção* a serem privilegiados na prática da linguagem oral e *conto*, *novela*, *romance*, *crônica*, *poema* e *texto dramático* a serem trabalhados nas práticas de linguagem escrita. Ressalta-se que, normalmente, são esses os gêneros literários que aparecem nos livros didáticos. Exceto pelos romances, que constam apenas fragmentos, os outros gêneros se apresentam tanto para o desenvolvimento da prática de leitura, quanto da prática de escrita.

Ainda, segundo os PCN, o ensino fundamental é decisivo para a formação de leitores competentes, e essa formação passa, principalmente, pelo avanço progressivo de leituras, logo:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p.70).

Dessa forma, compreende-se que o documento se preocupa em esclarecer que um encadeamento de leituras se faz necessário para que a formação se dê de maneira gradual. Pode-se, inclusive, estabelecer relação com a função intermediária do ensino fundamental – que atua com leituras a partir de textos infantis ou infanto-juvenis – e do ensino médio, que tradicionalmente tem como objeto de estudo textos de complexidade real – como é o caso dos clássicos da literatura, cuja organização e estudo por meio das escolas literárias se dá essencialmente neste nível de ensino.

Atentar para a progressão de leitura parece bastante óbvio, uma vez que o ensino fundamental é uma etapa de formação de leitores, o que se presume um trabalho linear e sequenciado quanto à complexidade dos textos apresentados. Sobre isso, o documento enfatiza a importância de o mesmo gênero se fazer presente em diversas séries, pois, no espaço de quatro anos, é bastante provável que a maturidade e a maneira com que os alunos compreendam a estrutura e temas desenvolvidos em determinados gêneros também se modifiquem. Dessa forma, a mesma crônica lida no sexto e depois no nono ano se apresentará de maneira diferenciada, visto que as experiências de vida e de leitura dos alunos se ampliaram nesse período. Assim, a listagem de gêneros literários a serem estudados no ensino fundamental trazidos pelo documento não pode se limitar a apenas uma série, pois se corre o risco de não proporcionar a possibilidade de reflexão quanto à ampliação do ponto de vista sobre o mesmo gênero. Além disso, para que haja ampliação dos modos de ler dos alunos, é importante que o trabalho com a literatura possa,

[...] permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71).

Mesmo sem mencionar obras ou promover uma discussão mínima sobre a presença do cânone na escola, o documento aponta para critérios de seleção de obras literárias a serem trabalhadas:

Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo-as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais. Trata-se de uma educação literária, não com a finalidade de desenvolver uma historiografia, mas de desenvolver propostas que relacionem a recepção e a criação literárias às formas culturais da sociedade. (BRASIL, 1998, p. 71).

A maior dificuldade para o professor de Português que lê o documento é realmente ter esse grande número de leituras e acesso às obras para que possa selecionar da melhor maneira possível o que será trabalhado em sala de aula. Apresentar uma listagem de títulos mínimos, como uma espécie de sugestão – como acontece em documentos estrangeiros – poderia ser uma solução momentânea para que esse problema fosse amenizado, afinal, conhecendo a realidade de grande parte dos professores brasileiros, diversos são os fatores que dificultam a realização de uma leitura atenta que suscite uma reflexão crítica e que permita uma seleção propícia. Porém, uma solução como essa poderia gerar o engessamento do currículo, o que viria a contradizer os pressupostos de flexibilidade para os quais as teorias curriculares atuais atentam. Sendo assim, a apresentação no documento de critérios mais precisos para seleção, bem como uma melhor definição do tipo de leitor que quer se formar na escola poderiam contribuir para que a seleção de textos literários se desse de maneira mais adequada.

Com relação aos *conhecimentos metaliterários*, primeiramente deve-se ressaltar que nos PCN o valor desses conhecimentos não são claros, uma vez que em nenhum momento aponta-se para a sua sistematização. Além disso, as palavras “metaliteratura” ou “metaliterário” sequer aparecem ao longo dele. O que se pode inferir sobre tais conhecimentos é quando o documento faz referência aos conhecimentos metalinguísticos. Sendo assim, nosso entendimento sobre a postura dos PCN diante dos conhecimentos metaliterários passará, em grande medida, pelas informações que são apresentadas sobre a metalinguagem.

No que se refere a esses conhecimentos, não se pode afirmar que o documento os exclua no ensino fundamental. Uma das preocupações é que todo e qualquer ensino que envolva conceitos seja realizado de forma contextualizada, não objetivando apenas a categorização e memorização. Dessa forma, os PCN sugerem que todas as discussões *sobre* a língua sirvam de instrumentos para a interpretação e compreensão dos textos. Quanto aos textos literários, o documento afirma que ele “está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua” (BRASIL, 1998, p. 27), o que permite a discussão da metaliteratura para explicar as particularidades presentes nos textos dessa esfera, que podem romper o padrão para atingirem o grau de expressividade desejado pelo autor.

Além disso, o documento enfatiza as outras possibilidades de construção do texto literário que podem indicar também a necessidade de discussão dos conhecimentos metaliterários, principalmente aqueles que se referem à “exploração da sonoridade e do ritmo”; à “criação e recomposição das palavras” e “reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares”, por exemplo (BRASIL, 1998, p.27).

No entanto, ressalta-se que em nenhum momento os PCN apresentam sistematização dos conceitos por séries ou anos, o que é compreensível, afinal, de acordo com o que recomendam, o professor é o responsável pela seleção e ordenação dos conteúdos e conceitos que se fizerem necessários para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos:

Nessa perspectiva, os conteúdos de língua e linguagem não são selecionados em função da tradição escolar que predetermina o que deve ser abordado em cada série, mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele, em sucessivas aproximações, se aproprie dos instrumentos que possam ampliar sua capacidade de ler, escrever, falar e escutar. (BRASIL, 1998, p. 37).

Observa-se que os PCN não sugerem a total eliminação das atividades sobre a língua, mas que essas ultrapassem a memorização e identificação, dando-se de forma a construir categorias que organizem e representem os conceitos (BRASIL, 1998, p. 49). Sendo assim, as exigências advindas da leitura dos textos é que balizem as necessidades de trabalho com a língua e com conceitos metalinguísticos/literários de maneira mais sistematizada.

Para a Literatura, isso pode ser verificado pela apresentação de conteúdos que normalmente sobrepõem a leitura do texto literário quando estudados de maneira isolada e descontextualizada, como é o caso das figuras de linguagem e elementos da narrativa, por exemplo. O documento esclarece que a metaliteratura – aqui vista sobre o prisma da metalinguagem –, nesse caso, não deve ser eliminada, mas deve ser tratada de maneira funcional para que possibilite uma maior compreensão do texto lido e não um afastamento deste e do aluno causado por atividades de identificação que atentam mais pela memorização do que para a fruição do texto literário.

Quanto a uma possível ordenação desses conhecimentos, os PCN esclarecem que:

A forma de abordagem dos conteúdos não será a mesma para todos os aspectos: considerando o princípio de que a constituição de conceitos acontece num movimento espiralado e progressivo, por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos ou sofisticados, os aspectos do conhecimento receberão um tratamento que será tanto mais metalinguístico quando maior o nível de aprofundamento que exigir e suas características específicas permitirem. (BRASIL, 1998, p. 49).

Dessa forma, a sistematização desses conhecimentos dependerá em grande medida das necessidades apresentadas, bem como dos objetivos a serem alcançados. Pode-se inferir, portanto, que o foco aqui não é primeiramente o ensino de literatura, cujos conhecimentos serão acionados quando se fizerem indispensáveis, mas sim da apreciação de textos literários pelos alunos.

Ainda sobre os conhecimentos metaliterários, a Base Nacional Comum Curricular, lançada em 2017, contempla o estudo das categorias do discurso literário, que se constitui com um dos eixos da unidade temática de Educação Literária. Nesse documento, tais conteúdos são apresentados de maneira sistematizada, sendo estruturados por séries/anos objetivando, na maioria das vezes, a identificação de recursos estilísticos e de elementos organizadores dos textos da esfera literária.

De maneira geral, diante de determinados aspectos, os PCN apresentam poucas evidências que nos levem a reflexões mais acentuadas sobre a educação literária no ensino fundamental brasileiro, principalmente no contexto atual. Falta, por exemplo, maior clareza para

a justificativa do trabalho com o texto literário em sala de aula, esclarecendo a importância do contato com a literatura. Além disso, fica pouco definido o papel da literatura na constituição da identidade do ser humano, bem como na construção de sentidos e na criticidade dos alunos. Ademais, a organização pedagógica para formação do leitor literário se perde em meio às demais indicações presentes no documento, o que nos leva a acreditar que esse tipo de formação tem menor relevância quando comparada a leituras de caráter mais pragmático, a partir de textos de outras esferas.

#### 4.2 NATIONAL CURRICULUM – INGLATERRA

Quando comparado aos PCN, o documento inglês se apresenta de maneira mais sintética, principalmente no que diz respeito à teorização. No NC, evidencia-se uma concepção de ensino bastante próxima da utilitário-liberal e as reflexões constantes se referem muito mais ao que de essencial se deve ensinar em cada um dos *stages* que contemplam a estrutura do currículo nacional inglês. Dessa forma, por mais que o documento se intitule como currículo, sua organização se assemelha a um programa de estudos, principalmente nos dois primeiros ciclos de ensino, que trazem detalhadamente o que deve ser trabalhado em cada ano. No que se refere aos dois últimos *stages*, a organização do documento se dá por meio de objetivos para cada um dos eixos de ensino da língua, apresentando-se, portanto, de maneira mais flexível.

Assim como não apresenta uma concepção de ensino evidente, as **concepções de língua e literatura** também se apresentam de maneira oscilatória no documento. De acordo com o National Curriculum:

All the skills of language are essential to participating fully as a *member of society*; pupils, therefore, who do not learn to speak, read and write fluently and confidently are effectively disenfranchised.<sup>19</sup> (ENGLAND, 2013, p. 13, grifo nosso)

O que nos leva a acreditar que o uso social da língua deva predominar no contexto escolar para o seu ensino. Porém, ao longo do

---

<sup>19</sup> “Todas as habilidades da língua são essenciais para participar plenamente como *membro da sociedade*; alunos, portanto, que não aprendem a falar, ler e escrever com fluência e confiança são efetivamente privados de direitos.” (ENGLAND, 2013, p. 13, grifo nosso, tradução nossa),

documento, percebe-se que uma perspectiva mais estruturalista se afirma na medida em que, por exemplo, a alfabetização nos anos iniciais se dá pela memorização dos fonemas<sup>20</sup> e suas relações com os grafemas. Além disso, os termos metalinguísticos se firmam como importantes no processo de aprendizagem da língua:

Throughout the programmes of study, teachers should teach pupils the vocabulary they need to discuss their reading, writing and spoken language. It is important that pupils learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching<sup>21</sup> (ENGLAND, 2013, p. 15).

Ao final do documento, um glossário com *termos gramaticais técnicos* (technical grammatical terms) é fornecido, com vistas a auxiliar os professores na organização das suas aulas. É salientado, porém, que tais informações são apenas um auxílio e não devem ser tomadas como um conjunto de conhecimentos a ser aprendido pelos alunos.

Quanto às semelhanças com documento brasileiro, o NC afirma que a língua deve ser ensinada de maneira integrada para que os alunos possam falar e escrever fluentemente. Ainda, da mesma maneira que se apresenta no documento nacional, o inglês também atenta para a necessidade de as habilidades de leitura e escrita serem trabalhadas em todas as disciplinas, considerando essencial esse esforço de se unir a instrumentalização e o uso. Os documentos diferenciam-se, porém, na maneira com que concebem a alfabetização nos anos iniciais. Enquanto o Brasil abandonou há algum tempo o ensino silábico, o currículo inglês aponta para duas vertentes no que se refere à alfabetização: *Word reading* (baseado na decodificação, relação fonema-grafema) e o *Reading Comprehension* (interpretação textual). Essa divisão fica bastante clara, uma vez que o programa de ensino dos primeiros anos traz separados os objetivos e estratégias de trabalho para cada uma das subdivisões.

---

<sup>20</sup> Há, inclusive, uma lista de fonemas ao final do programa de ensino de cada ano nos dois primeiros *stages*, a qual deve ser seguida sequencialmente para que se garanta a aprendizagem gradativa das letras correspondentes aos sons, partindo de sílabas simples para complexas, além das exceções apresentadas.

<sup>21</sup> "Ao longo dos programas de estudo, os professores devem ensinar aos alunos o vocabulário de que precisam para discutir sua leitura, escrita e linguagem falada. É importante que os alunos aprendam os termos gramaticais corretos em inglês e que esses termos estejam integrados no ensino" (ENGLAND, 2013, p. 15, tradução nossa).

No que se refere à literatura, o *National Curriculum* afirma que ela desempenha um importante papel no desenvolvimento pessoal dos alunos, contribuindo para a promoção de aspectos importantes na vida em sociedade:

Through reading in particular, pupils have a chance to develop culturally, emotionally, intellectually, socially and spiritually. Literature, especially, plays a key role in such development. Reading also enables pupils both to acquire knowledge and to build on what they already know. (ENGLAND, 2013, p. 13)<sup>22</sup>.

É salientado no programa inglês a importância de desde os primeiros anos os alunos serem estimulados à leitura de livros, começando pelos contos de fadas e contos tradicionais e avançando na medida em que o contato com a literatura vai se solidificando. Vale ressaltar que os textos literários (*fiction, stories and poems*, conforme descritos nos documentos) concorrem também com os não literários (*non-fiction*, sem especificação de gêneros). Enquanto estes são responsáveis pela ampliação do vocabulário dos alunos “because they encounter words they would rarely hear or use in everyday speech” (ENGLAND, 2013, p.14), aqueles tratam de trabalhar com a imaginação, contribuindo para que se desenvolva o *gosto pela leitura*.<sup>23</sup>

Apesar de não haver um *currículo de literatura* definido de maneira sistemática, o National Curriculum em nenhum momento

<sup>22</sup> Através da leitura em particular, os alunos têm a chance de se desenvolver de forma cultural, emocional, intelectual, social e espiritual. A literatura, especialmente, desempenha um papel fundamental nesse desenvolvimento. A leitura também permite que os alunos adquiram conhecimento e desenvolvam o que já sabem. (ENGLAND, 2013, p. 13 tradução nossa).

<sup>23</sup> Na citação original, o termo *love of reading* foi utilizado, o que em uma tradução literal significaria “amor pela leitura”. Para que fizesse mais sentido em nosso universo referencial, optamos por trabalhar com “gosto pela leitura”, por se tratar de um termo utilizado no Brasil para se referir à aproximação e apreciação da leitura pelos alunos: “All pupils must be encouraged to read widely across both fiction and non-fiction to develop their knowledge of themselves and the world in which they live, to establish an appreciation and *love of reading*, and to gain knowledge across the curriculum.” (ENGLAND, 2013, p.14, grifo nosso)

Em tradução nossa: “Todos os alunos devem ser encorajados a ler amplamente, tanto ficção como não ficção, para desenvolverem o conhecimento de si mesmos e do mundo em que vivem, para estabelecerem uma apreciação e *gosto pela leitura* e para adquirirem conhecimento ao longo do currículo”. (ENGLAND, 2013, p. 14, grifo nosso)



abandona os textos dessa esfera ou os trata com menor valor diante dos outros. Tanto nos objetivos, quanto nas propostas de estudos, pode-se verificar que os textos literários são mencionados com igual destaque se comparados aos de outras esferas. Por mais que não venham descritos propriamente como literários, as entrelinhas nos permitem compreender que se tratam de textos dessa esfera, quando mencionam a leitura *por prazer*, em meio às outras finalidades, como a leitura para informação, por exemplo.

A partir do *stage 3*, a educação literária ganha mais força no documento inglês. De maneira geral, nessa etapa, objetiva-se desenvolver nos alunos o gosto pela literatura a partir da ampla e frequente leitura. Além disso, outro objetivo é que nesse período os alunos passem a apreciar a *rica e variada herança literária* inglesa, por meio de leituras desafiadoras que contribuam para sua formação como leitores independentes.

A organização do trabalho com o texto literário se dá praticamente da mesma forma que se realiza com outros tipos de leitura. O documento não aponta, portanto, especificidades para o tratamento do texto literário, diferentemente dos PCN. Não existe, portanto, uma seção que tratará das peculiaridades dos textos dessa esfera. Outra diferença é que o National Curriculum atenta não apenas para a *leitura* dos textos literários, mas também para que se possa unir esse eixo à *escrita* por meio da produção de ensaios narrativos, além da redação de estórias, roteiros, poemas e outros textos de ordem *imaginativa*.

Isso acaba por nos levar à outra categoria, que trata das ***orientações metodológicas*** presentes (ou ausentes) no documento. Primeiramente, deve-se enfatizar que o NC não apresenta um planejamento ou qualquer indicação que atente para a formação do leitor literário. Nele, a literatura é apresentada de modo tradicional como texto de prestígio e seu uso escolar deve visar o progresso da eficiência comunicativa dos alunos. Quanto aos objetivos, estes são bastante genéricos e são subdivididos nos seguintes eixos: *Leitura, Escrita, Gramática e Vocabulário e Oralidade*.

No que se refere ao eixo da Leitura, a educação literária dos alunos se dá por meio do trabalho com textos de ficção, incluindo a leitura integral de livros, estórias curtas, poemas e peças de teatro, atendendo uma ampla quantidade de gêneros, períodos históricos e autores. (ENGLAND, 2013, p. 4, Key Stage 3) Nessa parte do documento, já encontramos elementos que contribuem para as sugestões de leitura e ***seleção dos textos***. De acordo com o NC, a variedade de leitura deve incluir obras de alta qualidade do (a):

- English literature, both pre-1914 and contemporary, including prose, poetry and drama
  - Shakespeare (two plays)
  - seminal world literature.
- (ENGLAND, 2013, p.4, Key stage 3)<sup>24</sup>

Dessa forma, pode-se perceber que, mesmo parecendo bastante vago, há aqui uma mínima determinação do que se espera de leitura para os alunos do período em questão. São enfocados os gêneros épico, lírico e dramático da literatura inglesa, além de ser determinada a leitura de pelo menos duas peças de Shakespeare, mais reconhecido poeta e dramaturgo do país. Além disso, a literatura estrangeira não é esquecida, visto que é sugerida a leitura das mais importantes obras pertencentes à literatura mundial. É enfatizado o estudo em profundidade de pelo menos dois autores, para que os alunos possam ser capazes de realizar comparações críticas entre textos. Ressalta-se que no *stage 4* (correspondente ao ensino médio brasileiro), a seleção de textos também é delimitada pelo NC, incluindo mais uma peça de Shakespeare, o estudo de obras dos séculos 19, 20 e 21, além do trabalho com a poesia romântica do século 18. (ENGLAND, 2013, p.5, Key stage 4).

Ainda no que se refere à seleção de textos, o documento inglês ressalta a importância de se propiciar aos alunos a possibilidade de escolha de títulos a serem lidos de forma independente. Além disso, sugere-se a releitura de obras lidas nos ciclos anteriores para que os alunos ampliem sua familiaridade com elas, além de que possam realizar comparações. Tal situação também é trazida nos PCN quando se sugere que textos lidos em outros anos sejam relidos para que se possa ter um novo olhar no momento de uma segunda leitura.

Retornando às orientações metodológicas, agora voltadas à escrita, percebe-se que a literatura também se faz presente seja pela escrita de análise de textos literários ou pela produção pessoal de textos dessa esfera. No que se refere à oralidade, a literatura ganha destaque na medida em que se sugere que os alunos ensaiem e apresentem peças teatrais e declamação de poemas. De acordo com o documento, é importante que os alunos sejam ensinados a:

---

<sup>24</sup> • Literatura inglesa, pré-1914 e contemporânea, incluindo prosa, poesia e drama  
 • Shakespeare (duas peças)  
 • literatura mundial seminal  
 (ENGLAND, 2013, p. 4, Key stage 3, tradução nossa)

[...] improvising, rehearsing and performing play scripts and poetry in order to generate language and discuss language use and meaning, using role, intonation, tone, volume, mood, silence, stillness and action to add impact. (ENGLAND, 2013, p. 6, Key Stage 3)<sup>25</sup>.

Quanto aos *conhecimentos metaliterários* apresentados no documento, realizamos a análise dos eixos *Leitura e Gramática e vocabulário*, que são as seções em que tal conteúdo se mostrou mais evidente. No eixo de Leitura, esses conhecimentos se apresentaram em maior escala, por referir-se primordialmente ao conteúdo voltado à leitura literária. Já em Gramática e Vocabulário, verificamos que tais conhecimentos aparecem implicitamente ao apresentar como um dos objetivos “discussing reading, writing and spoken language with precise and confident use of **linguistic and literary terminology**” (ENGLAND, 2013, p.87, grifo nosso)<sup>26</sup>, o que nos leva a acreditar que o domínio dos conhecimentos metaliterários é parte importante da formação escolar dos alunos no ciclo em questão.

No que se refere ao eixo de *Leitura*, conforme já mencionado, o *National Curriculum* afirma que o objetivo da escola é desenvolver o hábito de ler muito e com frequência, tanto por prazer quanto para informar-se, apreciando a rica e variada herança literária (ENGLAND, 2013, p.13). Isso sem deixar de lado o estudo das terminologias literárias, que, segundo o documento, contribuem para a compreensão leitora dos alunos, além de favorecerem a escrita. Relembramos que o currículo nacional inglês é acompanhado de um glossário em seu apêndice, cujas terminologias gramaticais – e algumas literárias – aparecem definidas como essenciais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, revelando a importância dada aos conceitos metalinguísticos/literários apresentados no documento.

Além disso, ao longo dos objetivos propostos no eixo de *Leitura* apresentados no currículo da Inglaterra, o documento afirma que espera que os alunos leiam criticamente para:

---

<sup>25</sup> [...] improvisar, ensaiar e executar roteiros de peças teatrais e poesia para gerar linguagem e discutir o seu uso e significado, usando entonação, tom, volume, humor, silêncio, inércia e ação para adicionar impacto (ENGLAND, 2013, p. 6, Key Stage 3, tradução nossa)

<sup>26</sup> "discutindo leitura, escrita e linguagem falada com uso preciso e confiante da **terminologia linguística e literária**" (ENGLAND, 2013, p.87, grifo nosso, tradução nossa)

- knowing how language, including figurative language, vocabulary choice, grammar, text structure and organisational features present meaning;
- recognising a range of poetic conventions and understanding how these have been used;
- studying setting, plot, and characterisation, and the effects of these;
- understanding how the work of dramatists is communicated effectively through performance and how alternative staging allows for different interpretations of a play. (ENGLAND, 2013, p.85)<sup>27</sup>.

Verifica-se, portanto, que tais objetivos passam, em grande medida, pelos conhecimentos metalinguísticos/literários, seja: pelo estudo da linguagem figurada no primeiro tópico; pelo reconhecimento das convenções poéticas, no segundo; pelo estudo do espaço, enredo e caracterização em textos narrativos, no terceiro ou pela compreensão do funcionamento do gênero dramático. Dessa forma, pode-se inferir que, se comparado ao documento brasileiro, o National Curriculum apresenta mínima sistematização dos conhecimentos metaliterários, estabelecendo objetivos para o seu uso, justificando sua presença ao longo de todo o documento. Sendo assim, tais conhecimentos não servem apenas para que se categorizem os conceitos, mas para que contribuam efetivamente para a formação leitora integral dos alunos.

#### 4.3 CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA – ARGENTINA

Dos três documentos estrangeiros analisados, o programa de estudos argentino é o que mais se aproxima dos Parâmetros Curriculares Nacionais, seja pelas concepções teóricas trazidas ou pela maneira com que se estrutura. Percebe-se no CBCEGB uma preocupação com a formação do sujeito como ser social, capaz de agir de maneira autônoma

---

<sup>27</sup> • saber como a linguagem, incluindo linguagem figurativa, escolha de vocabulário, gramática, estrutura de texto e características organizacionais apresentam significado;  
 • reconhecer uma gama de convenções poéticas e entender como elas foram usadas;  
 • estudar configuração, trama e caracterização, e os efeitos destes;  
 • entender como o trabalho dos dramaturgos é comunicado efetivamente através da performance no palco e como o encaminhamento alternativo permite interpretações diferentes de uma peça de teatro. (ENGLAND, 2013, p. 85, tradução nossa)

diante das diferenças que se evidenciam. De acordo com o documento, o estudo da linguagem e o domínio da palavra se apresentam de forma primordial para que o aluno possa ter sua representação social garantida. Nesse sentido, o programa de ensino argentino salienta que é por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas que a escola pode garantir os princípios de democratização social e cultural, assegurando dessa forma a autonomia dos alunos em uma sociedade em que a falta do pleno domínio da comunicação verbal ainda pode ser um fator excludente.

Concomitante à perspectiva que atenta para a formação de sujeitos socialmente ativos, a **concepção de linguagem** trazida pelo documento se aproxima dos pressupostos *interacionais*, nos quais a língua é utilizada em situações reais, conectada a um determinado contexto comunicativo. Dessa forma, práticas de leitura e escrita não podem ser ensinadas de maneira descontextualizada e devem considerar situações de comunicação em que a língua seja a manifestação concreta da comunicação. Ainda, os *hechos del lenguaje* (fatos da língua, ensino gramatical tradicional) devem servir de reflexão e indução de regularidades, e não como conteúdo para “análisis descriptivo e independiente de las producciones lingüísticas” (ARGENTINA, 1995, Bloque 3, *Sintesis explicativa*)<sup>28</sup>, o que fortalece ainda mais a aproximação com a concepção de ensino presente no documento brasileiro.

No que se refere à leitura, os CBCEGB afirmam que:

Debe experimentarse, en situaciones reales de comunicación, la necesidad de la lectura y la existencia de diferentes propósitos lectores leer para informarse, para recrearse, para buscar datos, etc. La escuela ha de asegurar al alumno y a la alumna la frecuentación y comprensión de diversos tipos de textos, tanto de los textos periodísticos, que informan acerca del desarrollo actualizado de los acontecimientos diarios, como de los textos de estudio de las distintas disciplinas que posibilitan el acceso a saberes formalizados, y de los textos literarios o ficcionales que cultivan el imaginario individual y colectivo. (ARGENTINA, 1995, Bloque 2, *Sintesis explicativa*)<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> "análise descritiva e independente de produções linguísticas" (ARGENTINA, 1995, Bloque 3, *Sintesis explicativa*, tradução nossa)

<sup>29</sup> Deve ser experimentada, em situações reais de comunicação, a necessidade de ler e a existência de diferentes propósitos de leitura: ler para se informar, recrear, procurar dados,

Ainda em relação à leitura, o documento afirma que o objetivo da escola deve ser o de formar leitores voluntários, habituados a ler, críticos e autônomos, capazes de incorporar essa prática às suas atividades cotidianas. Não se trata, segundo o documento, da realização de uma leitura literal, mas que os alunos sejam instrumentalizados à realização de inferências, valoração e crítica ao que se está lendo, tornando-se ativos no processo a partir do desenvolvimento de determinadas estratégias que contribuem para a compreensão leitora.

Assim como nos PCN, o documento argentino traz um bloco especial para o tratamento do texto literário, afirmando que “corresponde a la EGB definir un lugar próprio para la literatura como espacio diferenciado dentro de otros discursos sociales” (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Síntesis explicativa*)<sup>30</sup>. De acordo com os CBCEGB, a literatura exerce uma importante função durante o período da educação básica. É por meio dela que os alunos podem desenvolver o gosto estético, além de entrarem em contato com outros tipos de reflexão oriundos da leitura do texto literário:

Cabe aclarar que, el texto literario tiene su especificidad y su valor estético y que fundamentalmente se trata en la EGB de poner en contacto al alumno y a la alumna con la literatura y transformarlos en asiduos lectores de la misma. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Síntesis explicativa*)<sup>31</sup> .

Da mesma forma que nos PCN, o documento argentino aponta para o perigo inerente ao uso do texto literário para análise gramatical ou reconhecimento de características de autores e épocas. De acordo com a proposta apresentada nos CBCEGB, esses conhecimentos não devem ser

---

etc. A escola deve assegurar aos alunos a prática e a compreensão de vários tipos de textos, tanto dos textos jornalísticos, que informam sobre o desenvolvimento atualizado dos eventos diários, bem como os textos de estudo das diferentes disciplinas que possibilitam o acesso ao conhecimento formalizado e textos literários ou de ficção que cultivam a imaginação individual e coletiva. (ARGENTINA, 1995, Bloque 2, *Síntesis explicativa*, tradução nossa)

<sup>30</sup> "Corresponde ao EGB definir um lugar adequado para a literatura como um espaço diferenciado dentro de outros discursos sociais" (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Síntesis explicativa*, tradução nossa).

<sup>31</sup> Deve-se notar que o texto literário tem sua especificidade e seu valor estético e que a EGB fundamentalmente trata de colocar o aluno e o aluna em contato com a literatura e transformá-los em leitores frequentes. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Síntesis explicativa*, tradução nossa).

abandonados pela escola, mas devem aparecer na medida em que houver a ampliação de leitura dos alunos, possibilitando uma análise que se encontra além do texto.

Se no documento brasileiro os objetivos da educação literária não aparecem de maneira clara, o argentino apresenta explicitamente o propósito e expectativas a serem alcançadas ao final do período. Segundo o documento, a literatura pode contribuir para fortalecer os sentimentos de pertencimento à comunidade e a identidade pessoal. Além disso, ao final da educação geral básica, existe a perspectiva de que os alunos tenham se formado minimamente como leitores assíduos de textos literários completos e complexos, de gêneros diversos, além de terem constituído gosto estético a partir de critérios para seleção pessoal de obras a serem lidas. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Síntesis explicativa*).

Para que se possa atingir os objetivos propostos, o **currículo de literatura** apresentado no documento se encontra dividido em ciclos (primeiro, segundo e terceiro), conforme especificado na apresentação em 3.1.1. Lembramos ainda que os CBCEBG são divididos em blocos e o correspondente à Literatura é o de número quatro (El discurso literário). Existe para o estudo dessa esfera uma subdivisão, que trata de descrever a organização do currículo em *conteúdos conceituais* e *conteúdos procedimentais*. Os primeiros dizem respeito ao conteúdo propriamente dito, dividido de maneira próxima à tradicional, enquanto os outros tratam de direcionar minimamente a maneira didática com que esses conteúdos serão tratados. Em todos os ciclos, há um padrão para a apresentação do conteúdo conceitual referente à educação literária. Dessa forma, o currículo é dividido em:

- Literatura y ficcionalización modelos sociales y de los medios de comunicación en la construcción de ficciones.
- Literatura oral
- Literatura escrita.
- Narrativa
- Teatro

Salienta-se que, por *literatura escrita*, o documento entende apenas como o estudo da poesia. Na descrição, encontramos os conteúdos específicos a serem trabalhados ao longo dos três anos de duração dos ciclos e pode-se perceber que há uma tentativa de progressão. Por exemplo, no primeiro ciclo o estudo da poesia se dá por meio do *assunto*, *ritmo* e *repetição*. No segundo, além de *assunto*, *ritmo* e *repetição*,

acrescem-se o estudo da rima, estrofe, comparação e metáfora. No terceiro e último ciclo, além do que foi contemplado nos primeiros, são estudados a métrica regular e verso livre, e também outras figuras de linguagem, como a metonímia.

Ao longo do terceiro ciclo – foco da pesquisa em questão por se tratar do período correspondente ao ensino fundamental II brasileiro – a educação literária visa trabalhar com todos os gêneros literários e em todas as modalidades da língua. O estudo da literatura oral, por exemplo, é justificado pela possibilidade de resgate da tradição cultural dessa modalidade, que muitas vezes se perde quando se privilegia apenas a escrita. Além disso, no que se refere ao estudo das narrativas, percebe-se que o currículo se organiza com vistas à compreensão geral de elementos textuais e extratextuais, atentando para uma formação que passa não somente para a compreensão do texto, mas para a maneira com que ele se estrutura. De acordo com o documento, no último ciclo, é importante que noções de sequência canônica, personagem, lugar, espaço sejam trabalhadas. Também, deve-se levar em consideração a possibilidade de análise do ponto de vista dos alunos, além de atividades que atentem para alteração da sequência narrativa e discurso.

Quanto ao estudo do teatro, o conteúdo, com suas devidas diferenças, aproxima-se bastante da maneira com que são apresentados os voltados à narração. Aqui, sugere-se que ao longo do terceiro ciclo sejam trabalhados conceitos de personagem, diálogo, conflito teatral, dimensão, texto e representação, além de cenário e ambientação. Como se trata de uma apresentação não sequencial e visto que alguns desses conceitos já foram trabalhados nos ciclos anteriores, pode-se depreender que ao final de nove anos a formação do leitor literário no que diz respeito ao gênero dramático tem a possibilidade de ser realizada de maneira efetiva.

Diferentemente do que acontece nos PCN, o documento da Argentina apresenta uma orientação mais direta no que diz respeito à formação do leitor literário. Pode-se observar que ao mesmo tempo em que não engessa o currículo, também não há uma generalização do que se espera para cada ciclo. Ao optar por uma subdivisão da literatura por gêneros ou modalidades e atribuir objetivos e conteúdos mínimos para cada uma, o documento demonstra preocupação em fornecer ao professor uma progressão de ensino que, caso aplicada da maneira como é sugerida, pode trazer benefícios e atingir o objetivo principal que é a formação do leitor.

Já no que se refere à *seleção de textos*, os CBCEGB se mostram bastante discretos – se comparados ao documento inglês e português, por exemplo – quanto aos critérios para que os textos literários sejam



selecionados. É ressaltado que a educação geral básica é responsável por oferecer aos estudantes contato com uma grande variedade de textos literários. Entre eles, o documento resalta a necessidade de se fazerem presentes diferentes gêneros (poesia, conto, novela, teatro), além de textos pertencentes a diferentes regiões:

Estas oportunidades contribuyen a conformar imaginarios compartidos y a ampliar los espacios alternativos y de deseo, permiten acercarse de maneras particulares y diferenciadas de aquellas facilitadas por los discursos no literarios, a universos lejanos en el tiempo y en el espacio; al mismo tiempo que posibilitan espacios dereflexión y de intimidad que no se logran a través de la lectura de otros discursos. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Sintesis explicativa*)<sup>32</sup>.

Se o documento brasileiro carece de informações quanto à leitura de clássicos no ensino fundamental, optando por solidificar nesse período escolar a leitura de textos da literatura infanto-juvenil, o documento argentino afirma que desde o início da educação básica, os alunos deverão ter acesso a obras de grande valor estético “sin limitar-se em su espectro exclusivamente a la literatura infantil”. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Sintesis explicativa*)<sup>33</sup>. Mesmo sem mencionar títulos ou autores, o documento é enfático ao afirmar que:

Una selección de grandes clásicos de la literatura regional, nacional y universal, incluidas adaptaciones o traducciones, deberá ser tenida en cuenta a la hora de pensar los textos que deben ser leídos en la EGB. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Sintesis explicativa*)<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Essas oportunidades contribuem para moldar imaginários compartilhados e expandir os espaços alternativos e de desejo, permitindo abordar maneiras particulares e diferenciadas daqueles facilitados por discursos não-literários, até universos distantes no tempo e no espaço; ao mesmo tempo que permitem espaços de reflexão e intimidade que não são alcançados através da leitura de outros discursos. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Sintesis explicativa*, tradução nossa)

<sup>33</sup> "sem limitar o seu espectro exclusivamente à literatura infantil" (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Sintesis explicativa*, tradução nossa)

<sup>34</sup> "Uma seleção de grandes clássicos da literatura regional, nacional e mundial, incluindo adaptações ou traduções devem ser levadas em conta quando se pensa sobre os textos a serem lidos na EGB." (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, *Sintesis explicativa*, tradução nossa)

Além disso, a literatura oral mais uma vez se faz presente, visto que o documento reafirma a importância da apresentação de textos próprios dessa modalidade já na educação geral básica, principalmente aqueles pertencentes à literatura regional. Para isso, é citada a relevância de se trazer para o contexto escolar autores que constituem um mapa da memória e cultura do país, por meio da seleção de textos como “cancioneros, refraneros, romances y payadas<sup>35</sup>”, que fazem parte da literatura argentina e muitas vezes são esquecidos quando a arte da palavra é vista apenas nas produções escritas.

Sobre as *orientações metodológicas*, o mais próximo que encontramos no documento argentino é a seção denominada *Contenidos procedimentales*, que trata de apresentar de maneira bastante breve algumas estratégias para o trabalho com o texto literário na escola. De acordo com o documento, no terceiro ciclo, a educação literária deve ser realizada a partir da:

- Escucha, rescate, registro, memorización y reproducción oral y escrita de textos de la literatura oral.
- Recuperación de la intencionalidad histórico-instrumental de fábulas, consejas, romances y de sus contextos de circulación. Reconocimiento, vigencia y transfiguración de los mitos.
- Construcción de ficciones a partir de modelos sociales o de los medios de comunicación social. Recreación imaginaria a partir de ellos. Análisis crítico de los modelos y ficcionalización a través de cuentos, chistes, etc.
- Reconocimiento del patrimonio cultural propio y de otras comunidades. Verificación del impacto de los medios en el discurso ficcional oral.
- Alteración del orden narrativo. Introducción de un relato en otro.
- Reconocimiento de los elementos caracterizadores del texto y la puesta teatral. Puesta en escena de una obra teatral.

---

<sup>35</sup> Payadas: Improvisação de versos, normalmente acompanhada de um instrumento musical, como o violão. Tradicional na Argentina e em outros países da América do Sul.

(ARGENTINA, 1995, Bloque 4, Tercer ciclo, *Contenidos conceptuales*)<sup>36</sup>.

Não há, de maneira clara, a apresentação de estratégias a serem utilizadas para a formação do leitor literário no contexto escolar. A leitura do documento na íntegra até pode suscitar pistas para a elaboração de possíveis metodologias que atentem para a melhor forma de trabalhar a educação literária, porém, indicações voltadas a como realizá-la não se encontram de maneira evidente ao longo do documento. Assim como os documentos anteriores, o argentino se desobriga da função de apresentar orientações específicas que versem sobre o planejamento e a execução das aulas voltadas para a educação literária no ensino fundamental. Talvez isso ocorra pelo simples fato de a leitura de textos literários ser o próprio objeto/objetivo de ensino e trabalho com textos dessa esfera no contexto escolar.

Da mesma forma que o National Curriculum da Inglaterra, o documento argentino *Contenidos Basicos Comunes para la Educación General Básica* também apresenta os conteúdos voltados para a reflexão sobre a linguagem – *conhecimentos metaliterários* – de maneira minimamente sistematizada, organizando-os por meio de ciclos. De acordo com os CBCEGB, o ensino da teoria literária, sem perder de vista as necessidades sociais e individuais que comportam as disciplinas voltadas para a área da linguagem, enriquece a competência comunicativa dos alunos nesse período que antecede a educação polimodal (ensino médio de nível técnico argentino). Por isso, o documento deixa claro que os conteúdos e objetivos dos ciclos subsequentes pressupõem a aquisição dos anteriores, devendo estar conectados e serem retomados sempre que necessário, remetendo ao currículo espiralado.

---

<sup>36</sup> - Escuta, resgate, registro, memorização e reprodução oral e escrita de textos da literatura oral.

- Recuperação da intencionalidade histórico-instrumental de fábulas, conselhos, romances e seus contextos de circulação. Reconhecimento, validade e transfiguração de mitos.

- Construção de ficções baseadas em modelos sociais ou mídias sociais. Recriação imaginária a partir deles. Análise crítica dos modelos e ficção através de histórias, piadas, etc.

- Reconhecimento do próprio patrimônio cultural e de outras comunidades. Verificação do impacto da mídia no discurso de ficção oral.

- Alteração da ordem narrativa. Introdução de uma história em outra.

- Reconhecimento dos elementos característicos do texto e da peça teatral. Posicionamento de cena em uma peça de teatro. (ARGENTINA, 1995, Bloque 4, Tercer ciclo, *Contenidos conceptuales*, tradução nossa)

As competências e conteúdos relacionados aos conhecimentos metalinguísticos/literários podem ser encontrados em dois dos sete blocos trazidos pelo documento no que se refere ao ensino de línguas: Bloco 3 – Reflexão acerca da linguagem e Bloco 4- Discurso literário<sup>37</sup>.

Sobre o bloco 3, os CBCEGB esclarecem que:

La reflexión acerca de los hechos del lenguaje consiste en la capacidad de conceptualizar el propio lenguaje, observar sus características, inducir sus regularidades y sistematizarlas. Esas características y regularidades se refieren a distintas cuestiones que dan cuenta de la complejidad del lenguaje. (ARGENTINA, 1995, s.p.)<sup>38</sup>

Porém, apesar de a definição nos levar a acreditar que os conhecimentos metalinguísticos se dão de maneira independente na educação argentina, o documento é enfático ao afirmar que essa reflexão sobre a linguagem deverá acompanhar a compreensão e produção textual, sem corresponder a uma análise descritiva e independente de termos e frases.

No que se refere ao bloco 4, que é dedicado especialmente à literatura, pode-se afirmar que os conhecimentos metaliterários, apesar de não configurarem a base dos conteúdos conceituais, ganham bastante destaque na sequência proposta pelo documento.

Os conteúdos conceituais voltados ao discurso literário são divididos em 5 subgrupos (Literatura e ficcionalização; Literatura oral; Literatura escrita; Narrativa e Teatro), que tratam da organização do que deverá ser estudado no bloco voltado à educação literária. Ressalta-se que os conteúdos metaliterários aparecem com maior predominância nos três últimos subgrupos, que tratam da sistematização dos conhecimentos a partir de conceitos.

No primeiro ciclo, no que se refere ao ensino da poesia, o documento apresenta como conteúdo básico a ser ensinado *o ritmo, a repetição e o tema* dos poemas. No que se refere à narrativa, os elementos que a compõem são enfatizados, a partir do estudo da sequência canônica

---

<sup>37</sup> No documento, o bloco 3 é definido como *La reflexión acerca de los hechos del lenguaje* e o bloco 4 como *El discurso literario*.

<sup>38</sup> A reflexão sobre os fatos da língua consiste na capacidade de conceituar a própria linguagem, observar suas características, induzir suas regularidades e sistematizá-las. Essas características e regularidades referem-se a diferentes problemas que explicam a complexidade da língua. (ARGENTINA, 1995, s.p. tradução nossa)

e de noções básicas de personagem, espaço e ordem. Quanto ao teatro, são trabalhados os conceitos de personagem, diálogo teatral e espetáculo teatral.

Nos conhecimentos metaliterários do segundo ciclo, além de serem estudadas as estruturas formais universais da narrativa e retomados os elementos apresentados no primeiro ciclo, amplia-se para o estudo de ponto de vista e argumento em textos narrativos. Na poesia, além do tema, ritmo e rima, fazem parte da análise o estudo de conceitos como estrofe, repetição e de figuras de linguagem como comparação e metáfora. O estudo do teatro também tem seu conteúdo ampliado para o aprofundamento de conceitos apreendidos no primeiro ciclo e ampliação para outros conceitos, como o estudo do conflito teatral, encenação de texto, ambientação e produção de cenários.

O terceiro ciclo conta com a ampliação de todos os conceitos elencados nos dois primeiros, tornando-o mais denso no que se refere aos conhecimentos metaliterários. Na poesia, o estudo de conceitos como métrica regular e verso livre junta-se ao estudo daqueles apresentados em ciclos anteriores. O mesmo acontece com a apresentação de outras figuras de linguagem, como a metonímia. No que se refere à narrativa, associam-se aos conteúdos anteriores o estudo da alteração da sequência narrativa, história e discurso. Quanto ao estudo do teatro, mantêm-se os mesmos conceitos já vistos nos ciclos antecedentes.

De maneira geral, o documento argentino presume uma sistematização que pode ou não confirmar seu funcionamento, visto que a sequência de conteúdos metaliterários é apresentada de maneira relativamente metódica. Porém, deve-se ressaltar que não há excesso de conteúdos a serem trabalhados, o que nos leva a concluir que a presença dos conhecimentos metaliterários nos CBCEGB devem condizer com as necessidades apresentadas a partir da leitura dos textos literários realizada ao longo dos ciclos. Além disso, esses conhecimentos devem estar vinculados aos gêneros prevalecentes para cada ciclo trazidos no documento: 1º ciclo (coplas<sup>39</sup> e contos); 2º ciclo (relatos, ditados, trava-línguas, lendas, piada) e 3º ciclo (fábulas, romances e mitos).

---

<sup>39</sup> Composição poética de quatro versos de arte menor, geralmente com rima assonante nos versos pares e sem rima nos ímpares. (OXFORD Living Dictionaries, 2018)

#### 4.4 PROGRAMA E METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS – PORTUGAL

O documento português aqui analisado data do ano de 2015 e é uma revisão do programa apresentado em 2012. No capítulo introdutório, é informado que tal revisão se fez necessária para que se pudesse adequar, após consulta pública, a maneira com que as orientações para o ensino de Português se fizessem mais exequíveis, bem como se pudessem atingir as metas propostas de forma mais eficaz.

Sistematização é uma palavra que pode definir de maneira sintética o documento português para ensino da língua. Isso porque ele se organiza a partir de uma orientação hierárquica e sequencial que muito se aproxima dos moldes tradicionais do currículo prescrito. Dessa forma, os nove anos que compõem o ensino básico são estruturados de maneira linear, com conteúdos bem definidos para cada ciclo e ano. Além disso, apresenta-se, por vezes, espiralado, com a retomada de conceitos na medida em que se avançam as séries:

A organização dos conteúdos nos três ciclos de Ensino Básico permite expandir um núcleo curricular, configurar um percurso coerente, delinear o perfil de um falante e de um escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir para outros graus de ensino. (PORTUGAL, 2015, p. 3)

A maneira com que se organiza o documento nos permite identificar minimamente a *concepção de língua e literatura* apresentada. No que se refere à língua, percebe-se uma aproximação bastante evidente ao estudo estrutural e, por vezes, conceitual. Entre os domínios de referência presentes no documento (Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática), este último ocupa um grande espaço no programa e não raro é o mais extenso no que se refere à distribuição de conteúdos. Ressalta-se que o conceito de gramática inferido a partir do documento é aquele que reconhece de maneira prescritiva e seu ensino se organiza a partir do estudo da metalinguagem. Objetivos como “identificar”, “classificar” e “distinguir” são bastante comuns ao longo da apresentação do documento. Além disso, “aplicar regras” aparece constantemente como objetivo a ser alcançado, o que nos leva a entender que a análise linguística pouco parte do uso para reflexão, como seria o ideal caso se optasse por uma concepção de língua a partir de propósitos interacionais.

Ainda quanto à concepção de ensino de língua abordada no documento, ressalta-se que os termos “gêneros escolares” e “gêneros textuais” são usados ao longo do documento sem distinção; enquanto os termos “gêneros discursivos” ou “gêneros do discurso” não são mencionados, o que distancia ainda mais da concepção de língua adotada no documento brasileiro, por exemplo, que apresenta um conceito de gênero próximo àquele apontado por Bakhtin (1929).

Quanto à literatura, esta se faz presente desde o primeiro ciclo e, de acordo com o documento, exerce importante função no que se refere ao fortalecimento da formação leitora dos alunos. Dos 21 objetivos gerais para o ensino de Português na educação básica, dois deles são explicitamente relacionados à educação literária. Dessa forma, espera-se que ao final do terceiro ciclo, no que se refere à literatura, os alunos sejam capazes de:

15. Interpretar textos literários de diferentes gêneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto patrimônio de uma comunidade.

16. Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros, e o modo como manifestam experiências e valores. (PORTUGAL, 2015, p. 5)

No que se refere à literatura, a partir do 2º ciclo (5º e 6º ano), a educação literária passa a atentar para a análise de recursos expressivos e sugere-se a leitura de textos mais densos. É a partir desse ciclo que, inclusive, inicia-se o processo de análise de relações intertextuais, apontando para as semelhanças e contrastes entre os textos (5º ano); comparação de versões de um mesmo texto (6º ano); relações textuais entre literatura, cinema e teatro (6º ano); comparação de textos de diferentes gêneros (7º e 8º anos); valores culturais presentes em textos literários (7º e 8º anos); Relações contextuais; comparação de textos de autores contemporâneos com textos de outras épocas e culturas; Valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos (9º ano). Assim, se realizada conforme se apresenta no documento, a formação de leitor literário pode ser garantida, visto que o aluno passa por muitas das etapas de que precisa para que se possa constituir como leitor de literatura.

Como já mencionado, o *currículo de literatura* presente no documento português é bastante sistemático e, se comparado aos outros documentos analisados, pode-se afirmar que há certo engessamento na maneira com que ele é concebido. A seqüenciação sugerida não parece

ser flexível e a quantidade de conteúdos a serem trabalhados em cada ano pode acabar fazendo com que se perca a essência do trabalho com o objeto de ensino da educação literária na escola, que é o próprio texto literário.

De acordo com o Programa de Metas de Portugal, a consolidação da capacidade leitora dos alunos do ensino básico se dará em grande medida pela leitura de obras significativas e adequadas para a faixa etária. Dessa forma, a condução da leitura e mediação do professor devem ser realizadas de forma a garantir a apropriação dos alunos daquilo que está sendo lido. Assim, para que isso ocorra de maneira acertada, o currículo de literatura é desenvolvido com vistas a regular os elementos mais expressivos a serem trabalhados a cada ano para que a formação integral do leitor seja garantida.

O programa de Educação Literária sugerido pelo documento é dividido em três subtópicos: *1. Leitura e Audição*; *2. Compreensão de texto*; *3. Produção expressiva oral e escrita*. O primeiro diz respeito ao acesso dos alunos a textos literários, pela leitura e escuta para que possam criar familiaridade com esses textos, identificando possíveis marcas formais que distingam os mais variados gêneros literários. O segundo tenta dar conta do trabalho com a estruturação dos textos a partir de gêneros específicos, além de atentarem para a relação de sentido desses textos, analisando seu conteúdo e forma. O último trata da produção de textos literários, nas modalidades oral e escrita, atentando sempre para a fruição estética, conforme quadro a seguir, referente ao início do segundo ciclo:



Quadro 2 - Modelo de apresentação do eixo de Educação Literária – 6º ano – 2º ciclo – Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Básico

<b>EDUCAÇÃO LITERÁRIA</b>  <b>(EL5)</b>	<b>Leitura e audição</b> Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos (Lista em Anexo); outros textos literários selecionados (Listagem PNL)	<b>(EL5)</b>  20.1, 22.1, 22.4
	<b>Compreensão de texto</b> Texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso rimado e livre; sílaba métrica e sílaba gramatical; tema	20.2 a 20.4
	Texto narrativo: personagens (principal e secundária), narrador, contextos temporal e espacial, ação; relações entre personagens e entre acontecimentos	20.5, 20.6
	Gêneros literários: fábula e lenda	20.9
	Inferências	20.7
	Relações intertextuais: semelhanças e contrastes	21.1
	Sentidos da linguagem figurada; recursos expressivos: onomatopeia, enumeração, personificação, comparação	20.8
	Expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista	20.10, 22.3
	<b>Produção expressiva (oral e escrita)</b> Leitura e declamação de poema	22.2
	Reescrita de texto com alterações	22.5
Composição de texto por imitação criativa	22.6	

Fonte: Portugal (2015, p. 22)

Além desses subtópicos, são determinados também os gêneros a serem trabalhados em cada ano, delimitando e relacionando o estudo desses gêneros a outros conteúdos que os aproximem a conhecimentos da teoria literária e metaliteratura. No 5º ano, privilegiam-se a fábula e a lenda; no 6º, conto e poema (lírico e narrativo); no 8º ocorre o estudo do texto dramático; e, por fim, no 9º, estuda-se a epopeia, romance, conto, crônica, soneto e texto dramático. À leitura desses gêneros literários, acrescentam-se a produção oral e escrita e o trabalho com conceitos (metaliteratura), principalmente a partir do 6º ano.

Salienta-se que o documento afirma que além de textos literários nacionais, é importante que se façam presentes textos estrangeiros pertencentes a diferentes épocas e gêneros diversos. Tais sugestões de textos podem ser encontradas na lista fornecida pelo documento sobre quais são essenciais a serem trabalhados em cada ano. Dessa forma, muito

mais do que sugerir critérios para selecionar textos, o documento português designa quais autores e obras devem se fazer presentes ao longo da educação básica portuguesa.

Nesse sentido, a *seleção de textos* trazida pelo documento aponta muito mais para a sugestão de quais especificamente deve-se trabalhar em cada período do que, necessariamente, para a apresentação de critérios que possam ser utilizados pelos professores para uma possível seleção:

Especificamente para o domínio da Educação Literária, foi feita uma seleção de obras e textos literários para leitura anual, válida a nível nacional, garantindo que a escola, a fim de não reproduzir diferenças socioculturais exteriores, assume um currículo mínimo comum de obras literárias de referência. (PORTUGAL, 2015, p. 8)

Porém, o documento esclarece que além das obras listadas no anexo de textos literários referenciais, deve-se oportunizar ao aluno a leitura complementar de outros textos, os quais podem ser escolhidos de maneira autônoma a partir de obras indicadas no Plano Nacional de Leitura (PNL). Nesse caso, a escolha pessoal do aluno seria mediada pelo professor ou bibliotecário. (PORTUGAL, 2015, p. 8)

O currículo mínimo de leitura de obras literárias apresentado no documento português contempla, aqui de forma bastante resumida, no primeiro ciclo (1º ao 4º ano), autores predominantemente nacionais, à exceção do quarto ano, que apresenta textos do moçambicano Mia Couto (*O beijo da palavrinha ou O gato e o escuro*) e do autor britânico Oscar Wilde (*O gigante egoísta ou O príncipe feliz*).

Ao longo do anexo, na medida em que os autores e obras vão sendo listados, são sugeridas inclusive qual adaptação ou tradução devem ser adotadas. Além disso, para a lista que apresente um grande número de autores, é informado o número mínimo de textos a serem trabalhados e o número mínimo de autores a serem escolhidos. Exemplo disso, encontramos na lista de textos poéticos do sétimo ano em que os professores são direcionados a escolherem 12 poemas de, *pelo menos*, 8 autores diferentes. (PORTUGAL, 2015, p. 97, grifo nosso).

Na lista de textos do 6º ano, os primeiros clássicos da literatura nacional começam a despontar, como Almeida Garrett, cujas obras “A Nau Catrineta” e “A Bela Infanta” são apresentadas. Nesse mesmo ano/série, juntam-se aos autores portugueses, outros, de origem estrangeira como os Irmãos Grimm (cuja obrigatoriedade incide na

escolha de dois contos) e Daniel Defoe (Robinson Crusóé – adaptação de John Lang e Ali Babá e os Quarenta Ladrões adaptação de António Pescada).

Para o 7º ano, as obras e autores são divididos de acordo com os seguintes tópicos: *3 narrativas de autores portugueses; 1 conto tradicional; 1 texto dramático de autor português; 1 texto de autor de país de língua oficial portuguesa; 1 texto de autor estrangeiro; 1 texto de literatura juvenil; escolher 12 poemas de, pelo menos, 8 autores diferentes*. Para cada tópico, uma lista de autores e textos é apresentada. Em nota de rodapé, é informado no documento que “neste contexto, o termo ‘texto’ refere-se a excertos que tenham unidade, algum tipo de autonomia temática e uma extensão de, pelo menos, duas páginas”. (PORTUGAL, 2015, p. 95).

O 8º ano segue os mesmos tópicos do ano anterior, porém, com a presença de autores diferentes. Nessa série, aparecem na lista de educação literária autores estrangeiros como Tolkien, Anne Frank e Shakespeare.

É no 9º ano que a sistematização de leitura fica ainda mais específica. É o caso, por exemplo, da leitura da obra *Os lusíadas*, para a qual o documento determina a incidência em determinados episódios, selecionando-os de forma específica: Canto I – estâncias 1-3, 19-41; Canto III – estâncias 118-135; Canto IV – estâncias 84-93; Canto V – estâncias 37-60; Canto VI – estâncias 70-94; Canto IX – estâncias 18-29 e 75-84; Canto X – estâncias 142-144, 145-146 e 154-156.

Além da obra camonianiana, o documento solicita a leitura de um texto dramático de Gil Vicente (Farsa chamada Auto da Índia ou Auto da Barca do Inferno); uma narrativa de autor português (Pero Vaz de Caminha, Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco ou Vergílio Ferreira); duas crônicas (Maria Judite de Carvalho ou António Lobo Antunes); um texto de autor de país de língua oficial portuguesa (Machado de Assis – *História comum* ou *O alienista*; Clarice Lispector – *Felicidade clandestina*); um texto de autor estrangeiro (Oscar Wilde, Gabriel Garcia Márques ou John Steinbeck); um texto de literatura juvenil e 12 poemas de, pelo menos, oito autores diferentes (o brasileiro Drummond é uma das opções entre os poetas).

Apresentar uma lista de referência para autores e obras com os quais se sugere o trabalho no que diz respeito à educação literária pode ter seus pontos positivos, visto que, muitas vezes, diante da demanda que envolve a disciplina de Língua Portuguesa, os professores acabam por dar atenção apenas às obras que pertencem ao seu ciclo de leitura, sem ampliá-lo. Porém, a exigência de número mínimo de textos e autores pode ser limitadora, principalmente se levarmos em consideração que a escola

deve funcionar como formadora de leitores de qualidade. Dessa forma, definir quantidade de textos a serem lidos pode não contribuir para essa formação, já que se corre o risco de haver uma maior preocupação com o número de páginas e obras lidas do que, necessariamente, com a fruição e valor literário que tais textos podem proporcionar.

Até o momento, pôde-se perceber que o Programa de Metas de Português se mostrou bastante pontual no que se refere à organização de conteúdos e leitura do texto literário. Nesse sentido, no que se refere às **orientações metodológicas**, o documento de Portugal apresenta três parágrafos bastante genéricos sobre a melhor maneira de se realizar o trabalho com a língua nos ciclos de ensino básico. Não há direcionamento específico para a educação literária e as informações ali constantes dizem respeito a todos os domínios de linguagem previstos no ciclo de educação básica. De acordo com as orientações, esses domínios (Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária) devem ser ensinados de maneira integrada, destacando a articulação para a leitura literária e gramática. Isso sem especificar a melhor maneira de realizar, o que pode ser interpretado como o ensino de uma em favor da outra.

Percebe-se ainda que as orientações metodológicas não estabelecem procedimentos ou indicações a serem seguidas pelos professores quando da organização dos conteúdos e das aulas:

Cabe ao professor, no uso dos seus conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, adotar os procedimentos metodológicos que considere mais adequados a uma aprendizagem bem sucedida dos conteúdos indicados em cada domínio, traduzida na consecução das Metas Curriculares preconizadas, tendo em atenção especificidades científico-didáticas da disciplina e a sua articulação curricular horizontal e vertical. (PORTUGAL, 2015, p. 38)

Apesar de certa autonomia concedida ao docente, o documento não deixa de ressaltar que a principal função do profissional é contemplar os descritores de desempenho previstos ao longo do programa de ensino, independentemente da metodologia utilizada. Dessa forma, não exime o professor de cumprir metodicamente o trabalho com cada um dos descritores, devendo se orientar pelos objetivos específicos apresentados para cada conteúdo.

Se nos documentos anteriormente analisados, os **conhecimentos metaliterários** apareciam de forma bastante genérica ao longo do currículo, no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino

Básico de Portugal, tais conteúdos se corporificam ao longo dos ciclos, ganhando, muitas vezes, uma dimensão até maior do que da própria leitura literária.

Diferentemente do que propunham os documentos anteriores, o programa curricular aqui analisado dispõe de conteúdos e objetivos específicos por ano – e não por ciclos como no National Curriculum e no CBCEGB -, que vão se ampliando na medida em que as séries vão avançando. Curiosamente, os conhecimentos metaliterários estão dispostos em sua maioria nos anos correspondentes aos dois primeiros ciclos, e não no último, como poderia se supor.

A presença da metaliteratura no documento português é bastante evidente ao longo de todo o referencial destinado à educação literária. Os próprios objetivos propostos remontam aos conceitos da literatura desde os primeiros anos, como os seguintes, presentes na lista de metas do 3º ano (1º ciclo) “Reconhecer regularidades versificatórias (rima, sonoridades, cadência).”; “Identificar, justificando, as personagens principais.”; “Interpretar sentidos da linguagem figurada.” (PORTUGAL, 2015, p.56)

Ou, ainda “Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades.”; “Reconhecer onomatopeias.”; “Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.”; “Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades.”; “Delimitar os três grandes momentos da ação: situação inicial, desenvolvimento e situação final.” (PORTUGAL, 2015, p. 56). Todos aparecendo na lista de metas do 4º ano.

Para o quinto ano, sugere-se que os alunos sejam capazes de: “Identificar marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (rimado e livre).”; “Distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical e segmentar versos por sílaba métrica, reconhecendo o contributo desta para a construção do ritmo do verso”; “Aperceber-se de recursos utilizados na construção dos textos literários (linguagem figurada; recursos expressivos – onomatopeia, enumeração, personificação, comparação) e justificar a sua utilização.” (PORTUGAL, 2015, p.67)

De maneira geral, estamos falando de alunos com até 10 anos de idade, cuja maturidade e senso estético estão em período de formação. Definir como meta que os alunos saibam distinguir sílaba métrica de sílaba gramatical, por exemplo, talvez esteja fora do que seria ideal no que se refere à educação literária que deveria ser proposta para a série em questão. Porém, o documento português ao longo de toda a seção

destinada à educação literária se mantém firme quanto à sistematização dos conhecimentos metaliterários.

No último ciclo, a união de todo o conhecimento adquirido no percurso traçado pelo documento é condensada com vistas a atingir os objetivos propostos. Espera-se que ao final dos três ciclos, quanto aos conhecimentos metaliterários adquiridos, os alunos possam:

- a) Manifestar-se em relação a aspectos da linguagem que conferem a um texto qualidade literária (por exemplo, vocabulário, conotações, estrutura). (PORTUGAL, 2015, p.72);
- b) Sistematizar elementos constitutivos da poesia lírica (estrofe, verso, refrão, rima, esquema rimático). (PORTUGAL, 2015, p.77);
- c) Identificar e reconhecer o valor dos recursos expressivos já estudados e, ainda, dos seguintes: antítese, eufemismo, ironia. (PORTUGAL, 2015, p.82);
- d) Reconhecer e caracterizar elementos constitutivos da narrativa (estrutura; ação e episódios; personagens, narrador da 1.<sup>a</sup> e da 3.<sup>a</sup> pessoa; contextos espacial e temporal). (PORTUGAL, 2015, p.87);
- e) Reconhecer e caracterizar textos de diferentes gêneros (epopeia, romance, conto, crônica, soneto, texto dramático). (PORTUGAL, 2015, p. 87).

Os objetivos e distribuição de conteúdos metaliterários propostos pelo documento português são, de maneira geral, sistemáticos e organizados em uma sequência lógica, porém, um pouco distante da realidade brasileira, por exemplo, se fosse levada em conta a maturidade dos alunos. Preocupa o fato de o documento afirmar que os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios, o que pode vir a trazer inflexibilidade para o planejamento do professor. Porém, tomadas as devidas proporções, o programa se mostra bastante organizado no que se refere à disposição dos conteúdos metaliterários e sua relação com os gêneros propostos ao longo dos ciclos. Questiona-se apenas a real exequibilidade da quantidade de assuntos a serem tratados, principalmente nos anos iniciais da educação básica, em que o leitor literário ainda está em formação, o que pode vir a sobrepor o objetivo maior da educação literária escolar.

## 5 SUGESTÃO DE CURRÍCULO DE LITERATURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II – UMA REFLEXÃO A PARTIR DOS PCN, DOS DOCUMENTOS ESTRANGEIROS E DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)

O objetivo principal deste capítulo não é apresentar a sugestão de um currículo prescrito de maneira compartimentada, com conteúdos divididos sistematicamente por séries e anos. Para isso, já contamos com a Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental, que apresenta a educação literária como um dos eixos a serem trabalhados dentro do componente curricular de Língua Portuguesa. Nossa intenção aqui é apresentar algumas reflexões decorrentes de nossa pesquisa, configurando-se em um texto que atente para aspectos importantes a serem levados em consideração no momento de se pensar a educação literária no contexto escolar. Esta proposta não se trata, portanto, de um currículo rígido, com soluções prontas ou apresentado a partir de metas a serem cumpridas, mas sim de considerações pertinentes que nos demos conta na medida em que, em um primeiro momento, realizávamos a revisão de teoria deste trabalho e, posteriormente, quando da análise dos documentos nacional e estrangeiros que formaram o objeto desta pesquisa.

Ademais, buscamos na recém-lançada Base Nacional Comum Curricular (2017) referências que pudessem contribuir para a nossa reflexão sobre os rumos que a educação literária no ensino fundamental tende a tomar nos próximos anos. Dessa forma, este capítulo apresenta além de uma análise crítica do que se apresenta no documento, sugestões sobre como tais informações podem se adaptar à realidade da educação básica – especialmente pública – brasileira.

Tendo como referência as categorias analisadas nos PCN e nos documentos estrangeiros, realizaremos primeiramente uma breve explanação sobre a importância da educação literária no ensino fundamental, em que discutiremos indiretamente as *concepções de língua e literatura* que estão/devem estar presentes em um currículo minimamente preocupado com a formação do leitor literário. Em seguida, realizamos a análise crítica da BNCC no que se refere à *seleção do texto literário, orientações didáticas e metodológicas* e a presença dos *conhecimentos metaliterários* – mesmas categorias analisadas nos documentos que configuraram o objeto desta pesquisa – tentando esclarecer alguns pontos ainda pouco evidentes e sugerindo algumas estratégias para sua superação.

## **Educação literária: encontrando razões para a sua presença no contexto escolar**

Quando se fala em literatura, um primeiro fato que se deve levar em conta é que a educação literária dos alunos não se inicia no ensino fundamental II. Sua introdução se dá nos primeiros anos da educação básica, quando, mesmo não alfabetizados, as histórias infantis começam a fazer parte do universo das crianças. Apesar de, com o passar dos anos, o texto literário assumir outras funções no ensino fundamental I, pode-se afirmar que são os textos dessa esfera que predominam nessa etapa de ensino. Diferentemente disso, os anos finais do ensino fundamental são marcados pela inserção de textos de outras esferas, que passam a concorrer com os literários. Além do que, a presença um pouco mais maciça de atividades voltadas à análise linguística, por exemplo, também passa a ocupar grande parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa e, muitas vezes, os textos são utilizados como pano de fundo para o tratamento de conteúdos metalinguísticos e de adequação à norma padrão. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do trabalho com o texto literário para que sua real função seja desempenhada no contexto escolar.

Textos da esfera jornalística ou voltados ao cotidiano dos alunos dificilmente têm sua função contestada no ambiente escolar. Porém, os da esfera literária precisam ser constantemente justificados, por se tratarem de textos que não apresentam a função utilitária imediata que a escola, muitas vezes marcada pelo pragmatismo, tem buscado. Diante disso e no que se refere ao objetivo da educação literária no ensino fundamental, o texto da BNCC afirma que a intenção é

Promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. (BRASIL, 2017a, p. 65)

Dessa forma, presume-se que a função utilitária adotada pela escola, principalmente a partir da década de 1970, afasta-se na medida em que o documento aponta para a importância de se trabalhar com textos cuja esfera dispensa o caráter prático da leitura.

Encontrar uma resposta para o papel da educação literária é voltar a atenção para a sua função no que se refere ao trabalho não apenas com o conteúdo da matéria, mas também com o conteúdo do sujeito. Para Colomer (2007, p. 32):



[...] a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso.

E, segundo Silva & Martins (2010, p. 25):

Em contato com os clássicos, o leitor tem a possibilidade de conhecer e compartilhar das diferentes dimensões da experiência humana, dos imaginários de outros povos e de outras épocas, mesmo sem nunca tê-los vivenciado.

Nesse sentido, entende-se que a literatura em sala de aula é responsável não só pelo letramento literário do aluno, mas passa também pela sua formação humana, com base nas possibilidades de ampliação do conhecimento de si mesmo e do outro. A educação literária, portanto, não reflete apenas um diálogo entre o leitor e o autor, ou entre o leitor e o mundo, mas sim, diálogo consigo mesmo, afinal, é ele (o leitor) “que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto naquilo que já sabe sobre o texto e sobre o mundo”. (COSSON, 2014, p. 39)

Além dessa ampliação do conhecimento global – e do autoconhecimento –, a leitura de textos literários possibilita ao leitor a compreensão de outras realidades as quais pode comparar com a sua, criando, dessa forma, seus próprios conceitos, sem precisar reproduzir os já prontos. A simples reprodução do que se ouve e se lê nos meios de comunicação é uma grande preocupação para os professores, uma vez que os alunos têm perdido autonomia e criticidade, sendo influenciados por aquilo que chegam até eles a partir de notícias divulgadas em televisão ou postagens em redes sociais na Internet. Sendo assim, entende-se que:

[...] aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio. (COLOMER, 2007, p.70).

Dessa forma, a partir (não só, mas também) da educação literária, os estudantes podem refletir o mundo pelo mundo da leitura, colocando-

se em uma posição ativa, de resposta ao texto lido. Na leitura do texto literário, o leitor é parte constitutiva da prática de leitura, o que lhe permite ampliar os horizontes não apenas linguísticos, por conta do uso superior da língua, mas também pelos efeitos que a literatura como arte produz quando suscita diversas interpretações, indo além do nível literal das palavras:

O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (BRASIL, 2017a, p.65).

Se de acordo com a BNCC, “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, moral ética e simbólica” (BRASIL, 2017b, p. 16), a educação literária, então, torna-se um diferencial em um currículo que tende a preparar o aluno para situações práticas, com respostas prontas e, muitas vezes, sem a possibilidade de expressão do sujeito leitor. Dessa forma, se não apenas as dimensões pragmáticas forem pensadas, mas se forem projetadas ações que desenvolvam as dimensões físicas e sociais, a educação literária por si só já tem sua validade garantida, visto que muitas vezes ela pode iluminar as dimensões humanas, em um exercício de liberdade que pouco se verifica em textos de outras esferas.

Para que a educação literária se dê de maneira eficaz, portanto, uma concepção de língua e leitura que valorizem também a expressão do leitor se faz minimamente necessária. A BNCC aponta para uma concepção de língua que pressupõe a interação entre as pessoas “consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais”. (BRASIL, 2017b, p. 61). Dessa forma, espera-se que, a concepção de leitura – principalmente a literária – adotada também se apoie nessa interação e na valorização do sujeito leitor, fazendo com que a subjetividade por ela proporcionada também faça parte da formação leitora dos estudantes.

Um ponto essencial discutido na BNCC que muito contribui para que o papel da educação literária se dê além da leitura para a escola, mas que também seja carregada de significado para a formação do leitor além dos bancos escolares é o fato de o documento trazer a *dimensão social e*

*estética do texto literário e a apreciação do texto literário* como objetos de conhecimento do eixo de educação literária. Do sexto ao nono ano, os alunos são incentivados a compreender a função do texto literário no contexto sociocultural, bem como são estimulados a tecer comentários avaliativos sobre o que leem. De acordo com a BNCC são habilidades comuns aos anos finais do ensino fundamental:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2017b, p. 155).

Tais objetivos refletem uma função especial da leitura literária que é aquela capaz de agir sobre a construção da personalidade do leitor e na sua reorganização do pensamento. É uma preocupação do documento, portanto, que a leitura literária aja na apresentação de novos pontos de vista aos leitores, restaurando, aos poucos, a frágil relação que muitos alunos ainda têm com a educação literária.

### **A seleção do texto literário**

Para que a experiência literária na escola se estenda para a vida social dos alunos é importante que os textos selecionados atem para determinados critérios. Em nossa pesquisa no documento nacional e nos estrangeiros, diferentes posicionamentos foram abordados quanto aos parâmetros adotados para a seleção dos textos a serem trabalhados pela escola. Enquanto os PCN estabelecem que é importante partir de obras apreciadas pelos alunos para que se possa aos poucos inserir outras de maior complexidade, o documento português, por exemplo, estabelece o número mínimo de textos a serem trabalhados a cada ano, especificando categoricamente os autores e títulos que devem ser lidos ao longo de determinado período. Já a BNCC atenta para o trabalho com autores de língua portuguesa e de clássicos da literatura internacional, sem realizar mínima discussão sobre quais seriam esses nomes:

[...] a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais,

nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (BRASIL, 2017b, p. 155)

Uma das ressalvas presentes na versão de abril de 2017 é de que “a escolha dos textos para leitura pelos alunos deve ser criteriosa, para não expô-los a mensagens impróprias ao seu entendimento, consoante determinam os Artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8.069/1990)” (BRASIL, 2017a, p. 65). Tal advertência pode ser resultado da pressão de determinados grupos quanto à inserção na escola de temas contrários às ideologias que pregam, que, por força do conservadorismo, trataram de eliminar qualquer tendência de pensamento mais progressista e acabaram desaparecendo do documento.

Acreditamos, porém, que uma seleção adequada parte, antes de tudo, de um itinerário de leitura que busque aos poucos edificar a experiência e confiança do aluno. Partir, então, desse propósito, atentando para autores e textos com apreço pela crítica, bem como que apresentem qualidade e que contribuam para o papel formativo e emancipador parece ser a melhor forma de se selecionar os textos adequados para suprirem os objetivos da educação literária escolar dos alunos.

Estabelecer uma lista de obras a serem trabalhadas na escola não faz parte do nosso objetivo. Porém, não podemos fugir da mínima sistematização, visto que a falta dessa organização no que se refere à seleção de textos foi uma das críticas que trouxemos ao longo desta pesquisa e uma das problemáticas presentes no documento nacional analisado. Para sairmos, então, do campo teórico e tentarmos o mínimo de materiabilidade no que se refere a essa seleção, fomos buscar nos programas de políticas públicas de incentivo à leitura a lista de autores presentes, visto que as obras selecionadas por esses programas passam por comissões de especialistas nomeados pelo Ministério da Educação, o que nos garante mínima confiabilidade nas escolhas realizadas.

Optamos por analisar os autores apresentados nas coleções do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)<sup>40</sup>, que tem seu último

---

<sup>40</sup> De acordo com o Portal do Ministério da Educação “O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. [...] O programa divide-se em três ações: PNBE

acervo disponibilizado no site do Governo Federal com data de 2013, ano em que o programa foi extinto com possibilidades de ser incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático, novamente, em 2019.

Nos anos de 2009, 2011 e 2013, as obras selecionadas se destinaram aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os autores abaixo listados foram os que figuraram em pelo menos duas das três listas apresentadas, além de outros por nós considerados de relevância para o processo de formação do leitor. Dessa forma, consideramos importante mencioná-los, a título de exemplo, nesta etapa da pesquisa. Ressaltamos ainda que há tantas outras obras e autores, inclusive de produção mais atual, que não figuram na lista, mas que apresentam também as qualidades necessárias para serem trabalhados ao longo do ensino fundamental.

---

Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico”.

<b>Nacionais</b>	<b>Internacionais</b>	<b>Adaptações</b>
Ana Maria Machado	Anne Frank	Franz Kafka
Ariano Suassuna	Edgar Alan Poe	Oscar Wilde
Carlos Drummond de Andrade	Fernando Pessoa	Shakespeare
Clarice Lispector	Gabriel Garcia Mareus	Virginia Woolf
Fernando Sabino	George Orwel	
Ferreira Gullar	José Luandino Vieira	
Guimarães Rosa	Julio Verne	
Jorge Amado	Leon Tolstoy	
Luís Fernando	Lewis Carrol	
Veríssimo	Mark Twain	
Lygia Fagundes Teles	Mia Couto	
Machado de Assis		
Malba Tahan		
Manuel de Barros		
Maria Clara Machado		
Mario de Andrade		
Mario Quintana		
Moacyr Scliar		
Monteiro Lobato		
Rachel de Queiroz		
Ziraldo		

Sem querer esgotar as possibilidades, a lista acima que é muito mais ampla se levarmos em consideração a produção de cada um dos autores e de outros que também poderiam aparecer, podendo ser uma saída para que se trabalhe de maneira mais diversificada com o texto literário em sala de aula. Apesar de ser predominantemente marcada por autores representantes da literatura clássica, não significa que a escola deva incentivar apenas a leitura de textos desse cunho. Autores pertencentes à literatura contemporânea e aqueles que escrevem especialmente para o público infanto-juvenil também se devem fazer presentes. Salienta-se que a seleção de quais obras e escritores se farão presentes nas aulas deve ser realizada de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, em consonância com as propostas curriculares que o balizam. Além disso, deve-se atentar para escolhas que permitam o mínimo de evolução dos alunos, com textos de diferentes graus de complexidade que os permitam (re)conhecer os variados gêneros literários.

Se em um primeiro momento sugerir um itinerário de leitura pode parecer difícil – dadas as frágeis condições das bibliotecas escolares, principalmente na rede pública de ensino – deve-se ter consciência de que a inserção dos alunos no contexto de leitura já é um primeiro passo para

a formação escolar do leitor literário. Nesse sentido, faz-se necessário equilibrar a seleção de textos a partir daqueles que sejam do interesse da escola àqueles que sejam de interesse dos alunos leitores para que o distanciamento entre um e outro se encurte na medida em que o leitor vai se formando.

### **Educação literária e orientações metodológicas**

A leitura no contexto escolar jamais deve ser realizada em um vazio de objetivos. Estes devem estar claros para os alunos e para o professor, afinal, toda estratégia que envolva o trabalho com a leitura deve ser pensada com vistas à sua adequação para que o processo seja produtivo. Dessa forma, o trabalho com o texto literário só fará sentido se a educação literária objetivar a formação de um leitor competente, capaz de construir e atribuir sentidos nas obras lidas, aproximando-os do que se pode caracterizar como um leitor ideal, que consegue preencher as lacunas dos textos com capacidade crítica.

Nessa perspectiva, em uma concepção de leitura baseada no interacionismo e que privilegie a relação entre autor-obra-leitor, toda e qualquer atividade de leitura realizada no contexto escolar deve visar à construção de sentido por parte dos alunos. Sendo assim, no que se refere ao texto literário, propostas que versem sobre a localização de informações, por exemplo, não representam a melhor estratégia, uma vez que a necessidade de se realizar inferências, construir apreciações estéticas e perceber relações intertextuais se mostram mais próximas dos objetivos da educação literária.

Ademais, é importante que além de atentar para a participação do leitor no texto e para a percepção das relações de intertextualidade, sejam definidas estratégias que propiciem a percepção da relação entre esses textos com outros conhecimentos. Isso significa, também, possibilitar o estabelecimento de aproximação entre a literatura e as outras artes como o cinema, a música e as artes plásticas.

A BNCC não chega a apresentar orientações metodológicas para nenhum componente curricular. No eixo de educação literária, não se verificam orientações no que se refere à leitura do texto literário, porém, alguns objetivos relacionados aos processos de criação, para os quais os alunos são incentivados a produzirem textos, apresentam mínima sugestão do que pode ser feito. Sendo assim, listamos algumas metodologias que podem contribuir para a formação literária dos alunos:

- a) Organização de momentos para que os alunos compartilhem suas leituras extraclasse em “Rodas de leitura”;

- b) Diário de leitura;
- c) Memórias de leitura;
- d) Encenação de leitura;
- e) Varais literários com as produções dos alunos;
- f) Saraus literários;
- g) Exercícios de comparação entre obras literárias e adaptações para o cinema;
- h) Declamação de poemas de autores consagrados ou de produção própria;
- i) Fanfiction;
- j) Roteirização e produção de audiovisuais, folders, mangás, histórias em quadrinhos.

No que se referem aos processos de criação do texto literário, a BNCC (2017a) apresenta como habilidades, que podem servir de orientações:

- a) Criar narrativas ficcionais que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito) adequados à narração de fatos passados;
- b) Criar poemas compostos por versos livres, utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros;
- c) Representar cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor;
- d) Criar novelas, crônicas e contos de suspense, mistério, terror, humor, estruturando o texto de modo a contemplar as suas partes como a complicação, o clímax e o desfecho, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de iniciar uma história e de discurso direto e indireto;
- e) Criar textos em versos, explorando cadências, ritmos e rimas;
- f) Criar cenas dramáticas;
- g) Adaptar contos ou crônicas para encenação teatral, empregando, com adequação, rubricas de narração e variedades linguísticas nas falas de personagens (dialetos, regionalismos, gírias, registro formal/informal);
- h) Criar textos em versos compostos por figuras de linguagem (comparações, metáforas e metonímias, ironias etc.);
- i) Criar contos ou crônicas, com temáticas diversas, aplicando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos do texto narrativo de ficção;



j) Parodiar poemas conhecidos da literatura.

Certamente, cabe ao professor adotar práticas que melhor contribuam para a formação literária dos alunos, porém, é inegável que qualquer metodologia adotada deve se apresentar dentro de um roteiro cuja sistematização vise à transformação do leitor. A escola deve garantir condições satisfatórias para que os alunos sintam motivação pela leitura. Para isso, atividades em que a leitura se dê apenas para confirmação de que esta foi realizada pode afastar os leitores da real proposta de educação literária que deveria se fazer presente nas aulas de Língua Portuguesa.

Portanto, a partir da seleção dos textos e de objetivos propostos, a metodologia assumida deve refletir a responsabilidade de, primeiramente, manter o aluno em contato com o texto literário e, sempre que possível, ampliar as possibilidades de reflexão e teorização dos conhecimentos pertencentes ao campo da literatura.

### **Os conhecimentos metaliterários**

Além do enriquecimento pessoal, cultural e social dos alunos, é função da escola, por meio da educação literária, fazer com que os estudantes reconheçam as particularidades do texto literário, que o diferenciam de outros de caráter denotativo. Para isso, conhecer a maneira com que os textos se organizam e os recursos de expressão que os envolvem é de grande importância.

Nessa perspectiva, os conteúdos metaliterários devem estar presentes como meio para melhor compreensão do texto e não como fim. Isso significa que práticas visando à simples classificação, identificação e distinção de conceitos metaliterários devem ser evitadas uma vez que todo conhecimento sobre a maneira com que o texto literário se estrutura deve contribuir para que os alunos desenvolvam percursos para a construção dos sentidos. Um trabalho eficiente com a metalinguagem da literatura colabora, ainda, para que de forma inconsciente os leitores consigam superar a mera decodificação do que leem, ampliando o entendimento e a percepção do fazer literário.

É pouco recomendado, portanto, que sejam definidos os anos e séries em que cada conteúdo deve ser trabalhado. O ponto chave para o desenvolvimento do conteúdo metaliterário se dá na medida em que estes venham a contribuir para que os leitores sejam capazes de estabelecer relação entre o conteúdo dos textos e os elementos textuais que os compõem. A partir da necessidade de compreensão desses conhecimentos, o leitor poderá confrontar aquilo que lê, tornando-se minimamente crítico, afinal, o domínio dos conhecimentos metaliterários

contribui para a sua autonomia e compreensão dos múltiplos sentidos apresentados pelo texto literário.

Dessa forma, os conhecimentos metaliterários devem ser trabalhados com vistas a permitir que o leitor seja capaz de:

- a) Reconhecer as estratégias linguísticas utilizadas pelos autores para a produção dos seus textos;
- b) Emitir opiniões sobre o que lê, levando em consideração a maneira com que os textos literários se organizam;
- c) Inferir valores estéticos presentes nas obras lidas;
- d) Realizar relações intertextuais;
- e) Perceber e regularizar os recursos de expressão utilizados;
- f) Reconhecer os elementos que compõem a estrutura de poemas e textos narrativos, identificando seu tema, gênero e estilo.

A BNCC traz os conhecimentos metaliterários principalmente na unidade temática denominada “Categorias do discurso literário”. Diferentemente do que acontece com os PCN, em que poucas referências a esses conhecimentos são realizadas, na Base estes são apresentados de maneira sistematizada, principalmente a partir do sexto ano. Se nos primeiros anos do ensino fundamental o essencial era o contato com o texto literário, a partir do ensino fundamental II não raro os conhecimentos metaliterários são colocados como objeto de análise. Objetivos como “identificar” elementos que estruturam a narração ou “analisar” aspectos rítmicos e sonoros em textos poéticos são habilidades comuns no eixo de educação literária apresentado pela BNCC. Deve-se, porém, ter precaução para que tais conhecimentos não se limitem ao simples reconhecimento, sem levar em consideração as motivações para que tais recursos se fizessem presentes.

Quanto à divisão dos conhecimentos metaliterários, a BNCC propõe que eles sejam objetos de conhecimento desde os primeiros anos do ensino fundamental, porém, com especial atenção a sua funcionalidade a partir do sexto ano. Levando em consideração as informações dispostas no documento, sugere-se, a título de exemplo, que ao longo dos anos finais do ensino fundamental, tais conteúdos sejam objetos de estudo conforme a organização que segue, sem obviamente dever-se atentar para a linearidade que tal lista possa dar a entender.

6º ano/7º ano

- a) Estrutura da narração – espaço, tempo, personagens, conflitos, desenlace, foco narrativo
- b) Usos dos tempos verbais em textos narrativos – pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito

- c) Discurso direto e indireto (explicar as variedades linguísticas no discurso direto)
- d) Rimas e organização em estrofes
- e) Figuras de linguagem
- f) Texto dramático – personagem, enredo, ato, cena, fala e indicações cênicas
- g) Processos figurativos (comparação e metáfora)
- h) Modos de apresentar personagens, foco narrativo, espaço, tempo, narrador, enredo
- i) Representação das falas dos personagens – discurso direto e indireto
- j) Estrofação e rimas
- k) Figuras de linguagem
- l) Texto dramático – organização quanto ao enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência
- m) Recursos estilísticos (conotação, metáfora e comparação)

#### 8º/9º ano

- a) Texto narrativo – foco narrativo, espaços físico e psicológico, tempo cronológico e psicológico, vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto).
- b) Estrofação, rimas e aliterações
- c) Figuras de linguagem (Comparação, metáfora, metonímia, ironia, etc)
- d) Relação entre texto poético e ilustração
- e) Texto dramático – organização quanto ao enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência
- f) Verossimilhança em textos ficcionais
- g) Recursos sonoros e gráfico-espaciais em poemas
- h) Recursos expressivos que provocam humor, ironia e paradoxo

Apesar da sistematização de conteúdos apresentada, não se pode esquecer de que o objeto de trabalho das aulas de literatura é, sem dúvida, o próprio texto literário. É por conta dele que os conhecimentos metaliterários se manifestam como um conteúdo a ser ensinado na escola. Fazer o caminho inverso, como comumente se vê, não nos parece a melhor escolha, uma vez que compreender conceitos sem saber como e onde são usados não contribui para a apropriação de nenhum conhecimento. Dessa forma, sendo o texto o principal objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa, é a partir dele que as necessidades de organização e sistematização dos conhecimentos metaliterários se

manifestarão. Afinal, é para satisfazer o reconhecimento das particularidades do uso das palavras em textos dessa esfera que a metaliteratura deve se fazer presente nas aulas.

### **Palavras finais – Papel do professor e da escola para a educação literária**

Para que a educação literária se dê para além de um modelo mínimo de currículo e com reais possibilidades de execução, é importante que professores e escola reconheçam sua função no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Porém, há muito tempo a escola tem sido sinônimo de burocracia administrativa. Papéis a serem preenchidos com informações muitas vezes falaciosas, número mínimo de avaliações escritas a serem realizadas pelos professores, conteúdos a serem listados no início de cada ano letivo e notas definidas em uma escala numérica, muitas vezes disfarçadas para que o índice de aproveitamento dos alunos seja mantido em um nível aceitável. Em meio a todo esse excesso de trâmites administrativos, encontra-se a disciplina de Língua Portuguesa, tão afamada por ser a responsável por *ensinar os alunos a leitura e a escrita*, instrumentalizando-os para que sejam inseridos na sociedade com competência necessária para, pelo menos, satisfazer as necessidades do cotidiano.

E é dentro da disciplina de Língua Portuguesa que encontramos ao longo do ensino fundamental a educação literária, muitas vezes pouco explorada, sendo substituída por atividades de caráter mais prático, ou, sendo realizada *quando há tempo, nos minutos finais de uma aula em que o planejamento do professor foi insuficiente para que durasse até o tocar do sinal*. Não raro, encontramos nas escolas, projetos de leitura que simulam a formação do leitor literário, uma vez que são idealizados sem planejamento e executados de maneira provisória, o que torna inconsistente a obtenção de resultados mínimos que objetivem a real formação do leitor de literatura.

Para que se possa encontrar significado para a formação do leitor literário na escola, primeiramente deve-se estar atento para a contribuição dos textos dessa esfera no contexto escolar, observando o lugar que a literatura ocupa – ou pode ocupar – na vida social dos alunos. A escola, por estar à frente de parte dessa formação, deve se empenhar antes de qualquer coisa na construção de um espaço de leitura significativo, oportunizando a convivência dos alunos com os textos literários. Para isso, é imprescindível que exista uma biblioteca à disposição dos estudantes, para que estes possam se sentir envolvidos pela leitura até que

esta se torne uma prática frequente, tornando-se mais do que hábito, mas despertando o gosto e o desejo de ler.

Além disso, é importante que o sistema escolar, baseado em avaliações de caráter objetivo, atente para as limitações que isso pode causar, levando, muitas vezes, à desmotivação do aluno. Afinal, a literatura não pode ser tratada de forma objetiva a partir de um movimento que atente para a leitura + questionário, com atividades sendo realizadas apenas para confirmar se determinada leitura foi realizada pelo aluno. Isso não constitui de fato um movimento favorável à formação do leitor, visto que as arcaicas fichas de leitura pouco levam em consideração a bagagem de mundo que o aluno traz, limitando-se apenas à mera decodificação do que está escrito, sem oportunizar as possíveis relações de sentido entre o texto e o mundo dos alunos, entre o que está escrito e o que é real.

Nesse sentido, o preparo docente é fundamental para que a educação literária tenha seu espaço e seja realizada de maneira efetiva. Primeiramente, o professor deve estar preparado para selecionar textos que sejam capazes de ampliar o horizonte dos alunos, explorando o interesse, a criatividade e as possibilidades de diálogo entre o texto e o leitor. Dessa forma, é imprescindível que o trabalho com a literatura seja baseado na diversidade de gêneros e temas, reafirmando o espaço plural que é a escola, expondo os alunos a diferentes experiências, atentando para o entretenimento, mas também para a leitura crítica.

É função do professor também instigar no aluno o gosto pela leitura, formando leitores que desejem e tenham prazer por ler. Para isso, além de levar em consideração o que os aprendizes trazem como conhecimento prévio, o docente deve estar atento para os novos meios em que a leitura pode ser veiculada. Oportunizar a leitura em celulares, tablets e notebooks pode aproximar os estudantes da literatura, visto que esses dispositivos fazem parte do cotidiano dos alunos. Sendo assim, a facilidade e praticidade que apresentam podem ser pontos favoráveis ao desenvolvimento de atividades que vinculem a tecnologia à leitura, como a relação entre obras literárias e cinema, e a outras artes.

Apesar de sempre ter algo a oferecer, o leitor também tem muito que aprender. Isso significa que a escola e o professor precisam ampliar as proficiências desse leitor para que ele seja capaz de estabelecer relação entre o que lê e o que vive, produzindo sentido entre essas atividades. É função da educação literária oportunizar ao aluno a compreensão e exploração da polissemia que o texto literário apresenta, fazendo com que ele seja capaz de ampliar seu repertório de leitura, estabelecer relação de um texto com outros textos lidos e que ao final de tudo ele possa vincular a leitura literária não apenas à escola, mas também à vida.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões feitas ao longo deste trabalho, podemos afirmar que a escola tem cumprido de maneira frágil seu papel na formação do leitor literário quando, não raro, ouvimos de alunos, em nossa própria prática docente, que a leitura serve para que *se tenha mais conhecimento*, para que se possa *expandir o vocabulário* ou para que possa ser alguém *bem-sucedido na vida*. Ao longo das experiências escolares, por conta de uma educação linguística ainda fortemente ancorada em práticas de ensino de línguas a partir do estudo da gramática, ou seja, da estrutura da língua e não de suas possibilidades de uso, os alunos brasileiros têm sido condicionados a práticas de leitura (geralmente de excertos e raramente de textos integrais) a partir de objetivos pragmáticos que automaticamente os afastam de práticas de leitura na qual possam fruir o texto literário. Além disso, a forma como a escola tem se organizado quanto à educação literária em específico tem promovido um afastamento dos estudantes ao longo nos anos. Se no início da vida escolar os textos literários têm presença garantida, a partir do ensino fundamental II, atividades ligadas à educação literária que contribuem para a formação desse leitor vão sendo deixadas de lado, como é o caso das rodas de leitura e dos momentos de contação de história, por exemplo.

A própria história do Brasil – que já passou por um longo período de escravidão e de intensa desigualdade social, em que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à escola e à instrução formal – até hoje contribui para uma formação leitora inadequada, principalmente no que se refere à leitura literária. Em nosso país, o analfabetismo ainda não foi completamente extinto e a obrigatoriedade de se manter crianças e jovens na escola ainda é bastante recente. A maior parte dos alunos que se encontra nos bancos escolares é fruto da segunda ou terceira gerações de familiares escolarizados. Ademais, por um período relativamente considerável, principalmente durante o regime militar, a educação brasileira esteve ocupada em formar profissionais para ocuparem empregos técnicos, que não necessariamente exigiam um grau avançado de compreensão escrita ou ofereciam práticas de leitura. Com isso, o formar leitores, principalmente de caráter literário, foi negligenciado pela escola e pelos documentos parametrizadores da época em seu período tecnicista e profissionalizante, uma vez que naquele momento o ensino era voltado para as necessidades imediatas e pragmáticas, o que não justificaria o trabalho com a literatura, que até

então era considerada um privilégio das classes sociais dominantes. O tratamento omissivo dado à leitura literária durante esse longo período tem refletido de maneira decisiva nos dias de hoje, pois o que se verifica nos alunos pertencentes aos anos finais do ensino fundamental e nos do ensino médio é uma falta de intimidade com a literatura, além de certa aversão e antipatia a textos dessa esfera.

Além de fatores históricos, a formação por vezes deficiente de profissionais da área de Letras também é um fator que agrava a situação, já que é improvável se conseguir preencher lacunas que se mostram tão grandes já no ensino superior. Dessa forma, a falta de conhecimento e até mesmo hábito de leitura literária por parte dos professores acabam por perpetuar o afastamento dessas práticas da escola. A ausência de importância dada a disciplinas e áreas do conhecimento com menor caráter pragmático e de natureza mais reflexiva também figuram no rol de justificativas para a deficiente formação do leitor literário no âmbito escolar. Ademais, os PCN, documento parametrizador que serviria para guiar o trabalho de Língua Portuguesa na escola mostra-se carente no desenvolvimento dos aspectos relacionados à literatura, principalmente no ensino fundamental. Essa insuficiência de informações aliada aos outros fatores mencionados culmina na atual situação da educação literária no contexto escolar, que aparece cada vez mais colocada em segundo plano, quando não, excluída das práticas de leitura nas aulas.

Em face da atual situação relacionada à educação literária no ensino fundamental brasileiro e também pela verificação do espaço negligenciado à literatura no documento oficial nacional que guia o ensino desde 1998, este trabalho nasceu do interesse em pesquisar a maneira com que se organizam os documentos curriculares nacionais de outros países com vistas à formação do leitor literário no período correspondente ao ensino fundamental brasileiro. Dessa forma, buscou-se nos documentos internacionais informações que suscitassem reflexões quanto a determinadas categorias de análise, que consideramos essenciais para o processo de formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental.

Para além da possibilidade de reflexão, desenvolvemos com base nas informações obtidas ao longo da análise dos documentos estrangeiros, a sugestão de um currículo mínimo de literatura para o ensino fundamental II, com o objetivo de constituir uma alternativa de trabalho que situe o professor quanto ao que e como ensinar. Para isso, utilizamos de informações presentes na Base Nacional Comum Curricular, que, de certa forma, trouxe mais subsídios ao desenvolvimento do eixo de



educação literária, apresentando-se de maneira menos genérica do que os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Sabemos que a prática em sala de aula é muito mais complexa do que a maneira com que documentos parametrizadores pressupõem. Isso significa que tais documentos não devem configurar como um retrato exato do que será executado, não se tornando, portanto, exaustivos nas informações ali presentes. Eles devem ser tomados como ponto de partida, objeto de leitura e profunda reflexão, na tentativa de conduzir e dar algumas orientações mínimas a serem implementadas na escola pela mediação e autonomia do profissional responsável. Portanto, nenhum currículo ou documento oficial pode ser considerado um saber incontestável, principalmente quando são concebidos a partir de uma perspectiva que atente para construção social.

Apesar de os documentos analisados apresentarem alguns desencontros – se levarmos em consideração os estudos envolvendo a *leitura* e em especial a *leitura literária* –, muitas foram as contribuições presentes para que pudéssemos realizar a sugestão de currículo apresentada no último capítulo desta dissertação. No que se refere ao currículo de literatura, por exemplo, os documentos são unânimes em ressaltar a sua importância para a formação pessoal dos alunos leitores, em sua humanização e autoconhecimento. É um aprendizado através da arte que deve sobrepor à *política de trocas* com que vem sendo concebida a educação literária na maior parte das vezes.

A pesquisa permitiu identificar que, assim como no documento nacional, a articulação entre língua e literatura ainda é um desafio, visto que, mesmo sendo tratadas dentro de uma única disciplina há um desmembramento quando dispostas no currículo. Além disso, à exceção dos PCN, nenhum outro documento recupera os estudos bakhtinianos como proposta de interação, defendendo uma concepção dialógica da linguagem, o que poderia contribuir para a combinação almejada entre língua e literatura, evitando os já conhecidos compartimentos em disciplinas que têm caracterizado a escola. Dessa forma, apontar-se-ia, mesmo que sutilmente, para a proposta de currículo integrado, recomendada por Santomé (1998).

Quanto à seleção dos textos, a ideia de trazer nos documentos curriculares a sugestão de autores a serem trabalhados pode ser uma estratégia bastante pertinente caso se esteja pensando em um gradativo aprofundamento do leitor ao longo dos anos escolares. Isso não significa que tal lista deva ser limitadora, porém, é uma forma de se controlar, a partir de determinadas condições o que tem sido trabalhado no contexto escolar.

Em relação à apresentação dos clássicos, somos enfáticos ao afirmar que eles não devem figurar aos alunos apenas no ensino médio. Acreditamos que, quando o leitor é formado com a devida progressão, a leitura de textos clássicos – ou boas adaptações desses textos – pode ser realizada no ensino fundamental. Afinal, as obras tidas como cânones literários sempre têm algo a dizer que transcende o tempo e a idade. Muitas das experiências ruins que nossos alunos têm com a leitura de clássicos advêm da sua apresentação em momentos inapropriados, e/ou sem a devida mediação, porém, quando realizada com a participação do professor e em uma sequência de leituras que permita o mínimo entendimento do aluno, essa relação entre jovem leitor e literatura clássica pode ser menos desconcertante e mais prazerosa. Em uma situação real de sala de aula no ensino fundamental, essa aproximação pode se dar pela leitura de textos mais curtos pertencentes a autores de romances tradicionalmente lidos no ensino médio. Esse primeiro contato permite que os alunos conheçam a linguagem, o estilo e as temáticas abordadas pelos principais representantes do cânone literário.

A leitura realizada de forma espontânea pelos alunos também não pode passar despercebida pelo professor. Isso significa que sempre que possível, os professores devem estar a par do que os alunos leem, questionando-os o porquê de tais escolhas, mostrando-se interessados no tipo de leitura por eles realizado. Não se trata de humildade ou de aproximação gratuita, mas de uma tentativa de compreender o universo leitor dos estudantes na expectativa de propor leituras mais desafiadoras, que ampliem e aprofundem o seu conhecimento de mundo, dentro da cultura brasileira e mundial por meio de textos diversos, de reconhecido valor estético e, às vezes, também, histórico.

No que se refere às orientações didáticas e metodológicas para a educação literária, provoca estranhamento a sua ausência nos documentos analisados. Presume-se que o currículo seja executado, porém, tais diretrizes não apresentam maneiras que sustentem o *como* fazer, mobilizando os conteúdos para que seja realizado um trabalho significativo na formação do leitor. Dessa forma, a busca por essa formação deve ir além do que trazem os documentos. No Brasil, autores como Rildo Cosson, Juracy Saraiva, Maria da Glória Bordini e Vera Aguiar podem ser tomados como referência no que se referem a estratégias para a formação do leitor literário. Além disso, é recomendado que os professores pensem em atividades que promovam a troca de leitura entre os alunos. Uma possibilidade para isso seria a criação de um espaço formal de socialização de leitura dentro da escola, ou mediado por ela, como um clube de leitura, mesmo que *on-line* para que esse intercâmbio

pudesse se dar de maneira mais dinâmica. Além disso, é importante que haja uma tentativa de se estabelecer um diálogo entre as leituras dos jovens e os clássicos, contrapondo e até mesmo construindo critérios para suas escolhas.

Por fim, no que tange os conhecimentos metaliterários, é importante que eles não sejam confundidos com conteúdos procedimentais a serem trabalhados de maneira isolada dos textos. Apesar de a BNCC, assim como o documento português, por exemplo, apresentarem os conteúdos metaliterários de maneira sistematizada, conforme discutido no capítulo 4, tais conhecimentos não devem ser tomados como o centro da educação, mas como o meio para se chegar à formação do leitor. Dessa forma, na medida em que os objetivos de ensino exigirem esses conhecimentos, sua apresentação deve ser realizada, sempre como um recurso para potencializar o uso da linguagem e não com um fim classificatório.

A educação literária no currículo brasileiro passou por diversos momentos ao longo do tempo. A partir do lançamento dos PCN, sua presença no currículo do ensino fundamental se deu de maneira tímida, estando muito mais ligada à disposição dos professores em mantê-la presente do que necessariamente uma orientação dos documentos oficiais. Quando comparada aos documentos estrangeiros analisados, cabe ressaltar que a formação do leitor literário é concebida de diferentes maneiras. O documento nacional aponta para a especificidade do texto literário, sem trazer informações mais concretas sobre isso. O documento português traz um itinerário bastante completo, porém, pouco flexível, de leituras, além de apontar para a leitura integral de determinadas obras. O argentino e inglês atentam para a literatura na modalidade oral, o que pouco se verifica nos documentos anteriormente mencionados, além de estes estarem bastante fixados à *produção* oral e escrita de textos literários, levando em consideração uma modalidade que não contempla apenas a sua leitura.

No entanto, independentemente da maneira com que os documentos projetam a formação do leitor literário, é importante que a escola crie condições para que os alunos se sintam motivados a ler. Além disso, faz-se necessário que ao produzir qualquer documento parametrizador ou curricular sejam levados em consideração os seus destinatários e as condições de execução possíveis. No documento oficial brasileiro de 1998 e no mais atual de 2017, a voz do professor pouco aparece, sendo muito mais o reflexo de um discurso acadêmico do que, necessariamente, dos seus maiores interessados.

Neste trabalho, mesmo que timidamente, a voz do professor muitas vezes se confunde com a do pesquisador. Houve muito cuidado para que as análises do currículo nacional e dos estrangeiros não sofressem avaliações baseadas em juízos de valor, pois descaracterizariam a análise documental pretendida. No entanto, é inevitável que em determinados momentos o empirismo tenha falado mais alto do que a teoria, o que pôde contribuir para que a voz, muitas vezes abafada, do professor pudesse aparecer.

Esta não é uma conclusão fechada e este trabalho não se encerra por aqui. Primeiramente porque para os próximos anos, a BNCC irá delinear pelo menos sessenta por cento dos conteúdos das escolas brasileiras, além de ela se apresentar como uma possibilidade de preenchimento das lacunas deixadas pelo documento anterior. Além disso, os estudos voltados aos currículos estrangeiros ainda são bastante recentes no Brasil, o que suscita ainda outras tantas possibilidades de pesquisa nessa área.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. ed., rev. e atual. São Paulo: Cengage Learning, 2012. xi, 226 p.

ARGENTINA. **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica** – Lengua. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación, 1995. Disponível em  
<<http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>>  
Acesso em: 15 ago. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. [VOLOSHINOV, V. N]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORGES, Simone Bueno. As múltiplas faces da formação em leitura. In: FIGUEIREDO, Debora de Carvalho *et al.* (org.). **Sociedade, cognição e linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012. p. 277-290.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2018

\_\_\_\_\_. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Brasília. MEC/SEB, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2017

\_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – 3ª versão. Brasília, DF, 2017a. (versão de abril). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/linha-do-tempo-2017-dezembro/BNCCpublicacao.pdf> Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Base Nacional Comum Curricular** – 3ª versão. Brasília, DF, 2017b. (versão de dezembro). Disponível em < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Brasília, DF. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 12 nov. 2017

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso** – leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

CECCANTINI, João. Luiz. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano; MARQUES NETO, José Castilho; RÓISING, Tânia (org.) **Mediação da leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009. (p. 207-229)

CEIA, Carlos. **E-dicionário de termos literários**. Disponível em: [http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com\\_mtree&task=viewlink&link\\_id=246&Itemid=2](http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=246&Itemid=2). Acesso em: 19 fev. 2017.

CEALE. **Glossário de termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em:  
<<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2007. 207 p.

CONSELHO GESTOR DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS. Estabelece diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. **Resolução Nº 001/2014, de 23 de abril de 2014**. Disponível em:  
<<http://www.profletras.ufrn.br/documentos/193488707#.WFRYXFMrLIU>>. Acesso em: abr. 2017

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014. 139 p.

\_\_\_\_\_. O espaço da literatura na sala de aula. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Literatura: ensino fundamental. Coleção Explorando o ensino**, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.

DICIONÁRIO **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Oxford University Press. Oxford. 1990.

DOLL, William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

ENGLAND. National Curriculum in England – **Language programmes of study. Department for education**, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

FÁVERO, L. L. O ensino de língua portuguesa. II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DE DISCURSO. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_(Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1985 [1984].

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.

HENDERSON, Greig E; Brown, Christopher. Glossary of literary theory. Disponível em: <<http://www.library.utoronto.ca/utel/glossary/Index.html>>. Acesso em: 19 fev. 2017.



INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS  
ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2016 - Notas estatísticas**. INEP. Brasília. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)> Acesso em: 30 mar. 2017

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra** – Reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OXFORD Living Dictionaries. Disponível em:  
<<https://es.oxforddictionaries.com/definicion/copla>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PORTUGAL. ME/DGIDC. **Programa e metas curriculares de português do ensino básico**. Lisboa, MEC/DGE, 2015. Disponível em:  
<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pm\\_cpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pm_cpeb_julho_2015.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016

RAZZINI, Márcia. P. G. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Campinas: Unicamp, 2000. Tese de Doutorado.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998 [2000].

SAGRILO, Simone Gonzales. **Estética da recepção e sociologia da leitura** – uma obra, vários olhares. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. Anais. Maringá, 2009, p. 1004-1013.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis, SED, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARAIVA, Juracy et ali. **Literatura na escola:** propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed. 2006.

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: BRASIL, Ministério da Educação. Literatura: ensino fundamental. **Coleção Explorando o ensino**, vol. 20, Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In. GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler:** formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em estudos comparados de Literatura de Língua Portuguesa**, n. 14, p. 11-22, 2008

\_\_\_\_\_. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009