

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E
DOUTORADO)

CLEIDE MARIA JAGHER

ESTADO DA ARTE: AS PESQUISAS ACADÊMICAS E PRODUÇÕES TEÓRICAS
SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL (2010-2021)

MARINGÁ – PR
2024

CLEIDE MARIA JAGHER

ESTADO DA ARTE: AS PESQUISAS ACADÊMICAS E PRODUÇÕES TEÓRICAS
SOBRE O ENSINO DE LITERATURA (2010-2021)

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos literários.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alice Áurea Penteado Martha

MARINGÁ - PR

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

J24e

Jagher, Cleide Maria

Estado da arte : as pesquisas acadêmicas e produções teóricas sobre o ensino de literatura no Brasil (2010-2021) / Cleide Maria Jagher. -- Maringá, PR, 2025.
403 f. : il. color., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Alice Áurea Penteado Martha.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Estado da arte - Ensino de literatura. 2. Formação do leitor. 3. Ensino de literatura. 4. Leitura literária. I. Penteado Martha, Alice Áurea, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 800


CLEIDE MARIA JAGHER

**ESTADO DA ARTE: AS PESQUISAS ACADÊMICAS E PRODUÇÕES
TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA (2010 - 2021)**


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: **Estudos Literários.**

Aprovada em Maringá, **26 de novembro de 2024.**


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ALICE AUREA PENTEADO MARTHA**
Data: 20/12/2024 09:50:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteado Martha
Presidente da Banca (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **MARCIO ROBERTO DO PRADO**
Data: 03/12/2024 16:41:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Membro Titular (UEM/PLE)

Documento assinado digitalmente
 **GERSON LUIS POMARI**
Data: 03/12/2024 21:55:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gerson Luis Pomari
Membro Titular (UEM)

Documento assinado digitalmente
 **NORMA SANDRA DE ALMEIDA FERREIRA**
Data: 08/12/2024 10:37:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Norma Sandra de Almeida Ferreira
Membro Externo (UNICAMP - Campinas/ SP)

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIO JOSE DE ALMEIDA MELLO**
Data: 11/12/2024 15:56:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudio de Almeida Mello
Membro Externo (UNICENTRO -
Guarapuava/PR)

À minha mãe (in memoriam) que será sempre meu exemplo de resiliência, de força e de fé. E que sempre acreditou no poder da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinita bondade, por me conceder força, sabedoria e persistência.

À minha família, especialmente ao meu marido João Batista, minha filha Agnes, que meu deu os netos mais lindos, Heitor e Benício, pelo incentivo, pela compreensão diante de minhas ausências e pelos gestos de carinho, de afeto e de amor.

À professora Dr^a. Alice Áurea Penteado Martha, pelo privilégio e honra de tê-la como minha orientadora, por seus ensinamentos durante este percurso de estudos, por seu apoio e generosidade.

Meu agradecimento também à professora Dr^a. Norma Sandra de Almeida Ferreira, que foi a principal referência para minha pesquisa e por ter aceitado participar como membro da banca de qualificação, oferecendo-me sugestões imprescindíveis para a organização desta tese.

Ao professor Dr. Márcio Roberto do Prado, que também compôs a banca de qualificação. Suas contribuições me convidaram a olhar novamente para meu texto e rever a minha escrita.

Agradeço também ao professor Dr. Claudio de Almeida Mello, que foi meu orientador de mestrado, por me ensinar a trilhar o caminho da pesquisa e por me honrar com sua presença na banca de defesa deste trabalho.

Meu agradecimento também ao professor Dr. Gerson Luís Pomari por aceitar o convite para fazer parte da banca de defesa deste trabalho.

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo.

Tevetan Todorov (2010)

RESUMO

O objetivo central desta tese é apresentar para a comunidade científica as principais linhas de pesquisa e a discussão promovida acerca do ensino de literatura, no período de 2010 a 2021, nas produções acadêmicas, em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas, como também em periódicos e obras teóricas que tratam desse tema. Para tanto, recorreremos à realização do Estado da Arte das dissertações e teses que tivessem esse tema como pressuposto, em Programas de Pós-Graduação de instituições públicas e privadas, das cinco macrorregiões do país, buscando em fontes, como o Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), no Portal de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal da Capes (Catálogo de teses e dissertações da Capes), como também em Periódicos que tiveram, no mesmo recorte de tempo, publicações de mais de um dossiê temático, referentes ao ensino de literatura. Para construir o percurso da nossa pesquisa, procuramos embasamentos nas produções referentes ao estado da arte, como nas pesquisas produzidas por Norma Sandra Almeida de Ferreira (1999, 2001, 2002). A partir do corpus selecionado para estudo, elegemos, como categorias de análise, observar: perspectiva teórica adotada pelo autor do texto; os objetivos; a problemática apresentada, sua discussão e abordagem metodológica. Para subsidiar nossa análise, ancoramo-nos nas concepções do dialogismo de Bakhtin (1997; 2013), que se revela no processo de interação/recepção entre os discursos. Mobilizamos também fundamentos teóricos advindos dos conceitos da crítica literária, dos autores da Estética da Recepção e Efeito Estético, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser; de pesquisas contemporâneas sobre o ensino de literatura, leitura literária e letramento literário, de pesquisadores como Regina Zilberman, Magda Soares, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, João Adolfo Hansen, Flávio Aguiar, entre outros. Também de pesquisas de autores franceses sobre a subjetividade leitora de Annie Rouxel, Gérard Langlade e Vincent Jouve. Além disso, apresentamos uma leitura analítica da BNCC (2018), especificamente do campo artístico-literário que trata do ensino de literatura. Consideramos relevante este trabalho uma vez que, ao investigar e analisar um corpus das produções que tratam do ensino da literatura, entre 2010 e 2021, podemos refletir sobre os caminhos que esse ensino tem percorrido, quais concepções literárias os pesquisadores defendem e que teorias têm mais ressonância

entre esses trabalhos, bem como as metodologias que estão sendo mais desenvolvidas, em sala de aula. Entre os resultados obtidos, o acervo aponta que não há um paradigma hegemônico de ensino de literatura, o que se mostra, de modo geral, é a recorrência de algumas tendências contemporâneas de ensino de literatura, como também estão presentes paradigmas tradicionais de ensino, como o histórico e o analítico.

Palavras-chave: Ensino de literatura; leitura literária; formação do leitor.

ABSTRACT

The central objective of this thesis is to present to the scientific community the main lines of research and the discussion promoted about the teaching of literature, from 2010 to 2021, in academic productions in postgraduate programs at public and private institutions, as well as in journals and theoretical works that deal with this theme during the same period. For that, we conducted a State of the Art realization of master's dissertations and doctoral theses concerned with the proposed theme in Postgraduate Programs of public and private institutions of the five macro-regions of Brazil, searching in sources such as the "Banco de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)" (Database of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD)), linked to the "Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)" (Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT)), in the "Portal de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal da Capes" (Theses and Dissertations Portal of the Capes Personal Improvement Commission), as well as in periodicals that had, in the same period, publications of more than one thematic dossier referring to the teaching of literature. To build the path of our research, we sought foundations in productions relating to the State of the Art, such as the research produced by Norma Sandra Almeida de Ferreira (1999, 2001, 2002). From the corpus selected for study, we chose, as categories of analysis, to observe: the theoretical perspective adopted by the author of the text; the objectives; the problem presented and its discussion; and the methodological approach. To support our analysis, we anchored ourselves in Bakhtin's conceptions of dialogism (1997; 2013), which are revealed in the process of interaction/reception between discourses. We also mobilized theoretical foundations coming from the concepts of literary criticism, from the authors of the Aesthetics of Reception and Aesthetic Effect, Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser; from contemporary research on the teaching of literature, literary reading, and literary literacy by researchers such as Regina Zilberman, Magda Soares, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, João Adolfo Hansen, Flávio Aguiar, among others; and from research by French authors on reading subjectivity, such as Annie Rouxel, Gérard Langlade, and Vincent Jouve. We also present an analytical reading of the BNCC (2018), specifically in the artistic-literary field that deals with the teaching of literature. We consider this research relevant since, by investigating and analyzing a corpus of productions that deal with

the teaching of literature between 2010 and 2021, we can reflect on the paths this teaching has taken, which literary conceptions researchers defend, and which theories have more resonance among these works, as well as the methodologies that are being further developed in the classroom. Among the results obtained, the collection points out that there is no hegemonic paradigm for teaching literature. What is shown, in general, is the recurrence of some contemporary trends in teaching literature, as well as traditional teaching paradigms, such as the historical and the analytical.

Keywords: Literature teaching; literary Reading; reader training.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Dissertações levantadas nos Bancos de dados, a partir do descritor “ensino de literatura”	114
Quadro 2: Distribuição das dissertações por Programas de Pós-Graduação.....	140
Quadro 3: Teses levantadas no Banco de dados.....	143
Quadro 4: Distribuição de teses nos Programas de Pós-Graduação.....	149
Quadro 5: Categorias de análise.....	153
Quadro 6: Obras ou artigos citados mais de uma vez.....	268
Quadro 7: Autores com maior número de obras citadas.....	270

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de produções selecionadas por região do país.....	102
Gráfico 2: Quantidade de Programas de Pós-Graduação em Letras por região....	104
Gráfico 3: Quantidade de Programas de Pós-Graduação em Educação por região do país.....	105
Gráfico 4: Distribuição de dissertações selecionadas por ano.....	140

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Dissertações e teses com a palavra-chave “ensino de literatura” nos Bancos da Capes e BDTD.....	100
Tabela 2: Pesquisas por IES (dados obtidos no Portal da Capes e no BDTD).....	101
Tabela 3: Cursos de Pós-Graduação em Letras por região.....	103
Tabela 4: Cursos de Pós-Graduação em Educação por região.....	103
Tabela 5: Distribuição das pesquisas (dissertações e teses) por regiões.....	106
Tabela 6: Número de de dissertações referente a cada ano.....	139
Tabela 7: Teses selecionadas por ano.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1: PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE: iniciando o percurso....	25
CAPÍTULO 2: A LITERATURA E O CONTEXTO ESCOLAR	32
2.1. Perspectivas contemporâneas de ensino de literatura: instrumentalização teórico-metodológica para uma abordagem qualitativa.....	38
2.1.1. Perspectivas do letramento: letramento literário.....	42
2.1.2 O investimento subjetivo na leitura literária.....	48
2.2 A BNCC e o ensino de literatura.....	53
2.2.1 A BNCC e seu contexto.....	54
2.2.2 Componente Língua Portuguesa.....	57
2.2.3 Campo Artístico-Literário.....	62
2.2.4 Objetivos de ensino: análise das habilidades.....	68
2.2.5 A BNCC e O ensino Médio.....	81
2.2.5.1 Componente Língua Portuguesa e o ensino de literatura.....	86
CAPÍTULO 3: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA - PERÍODO ENTRE 2010-2021.....	98
3.1 Região e Programas.....	101
3.2 Os lugares das produções: áreas de pesquisa e universidade.....	105
3.3 Seleção das pesquisas coletadas nos Portais de busca.....	114
3.4 Distribuição das produções por propósitos/intenções: categorias de análise.....	150
CAPÍTULO 4: LEITURA DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS: SEUS OBJETIVOS, METODOLOGIA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES.....	182
4.1 O que revelam as dissertações.....	209
4.2 Leitura analítica das teses.....	212
4.2.1 Diálogos entre as teses.....	252
CAPÍTULO 5: ENTRE ABORDAGENS E APONTAMENTOS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS.....	261
5.1 Principais temáticas discutidas nos artigos dos periódicos.....	265
5.1.1 Tendências contemporâneas didático-metodológicas de literatura.....	267
5.2 Análise qualitativa dos cinco artigos escolhidos para leitura integral.....	271
5.2.1 Relações entre os artigos analisados.....	283

5.3 Leitura analítica de publicações teóricas sobre o ensino de literatura (2010-2021)	286
5.3.1 O objeto de ensino como experiência de leitura literária e reflexão dialógica...	355
CONSIDERAÇÕES FINAIS	358
REFERÊNCIAS	368
ANEXO 1: CORPUS DAS DISSERTAÇÕES E TESES	374
ANEXO 2: CORPUS DOS ARTIGOS ACADÊMICOS	384

INTRODUÇÃO

É certo que as discussões em torno do ensino de literatura, na educação brasileira, sempre estiveram nas pautas das pesquisas acadêmicas e, mais do que nunca, continuam gerando inúmeras reflexões, na tentativa de se compreender os caminhos possíveis desse ensino e lançar luz às práticas de ensino na escola, uma vez que parece haver uma unanimidade quanto a importância da literatura para a formação das crianças e jovens.

No Brasil, as pesquisas referentes ao ensino de literatura tornam-se mais efetivas a partir da década de 1980, embora as mudanças nas escolas tenham chegado de maneira lenta e gradual, sem haver uma abrangência em todos os espaços escolares, dado as especificidades de cada contexto escolar e a falta de formação docente. Houve, então, a partir desse período, uma mudança de paradigma, época em que surgem os questionamentos sobre o ensino de literatura em vigor, amparados no pensamento de Mikhail Bakhtin e Roland Barthes, com a ideia de leitura literária para a formação do gosto e como fruição, como também na perspectiva da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e de Wolfgang Iser em que concebem a existência real do texto, a partir da recepção pelo leitor.

Sob a influência dessa nova perspectiva, intensificaram-se as discussões sobre o ensino de literatura, na educação brasileira, com destaque para a pesquisadora Regina Zilberman e Marisa Lajolo. Uma das obras relevantes do início da década de 1980, *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor (1982)*, organizada por Zilberman, em que se destaca, em um dos seus capítulos, *O texto não é pretexto*, de Marisa Lajolo, além de textos de outros pesquisadores, como Vera Teixeira de Aguiar, *Leituras para o 1º Grau: critérios de seleção e sugestões*. Sendo essas autoras as principais referências hoje para outros pesquisadores e educadores, com uma vasta produção na área de literatura.

Além destas, outros pesquisadores também contribuíram para ampliar e difundir as discussões em torno do ensino da literatura na escola, com destaque para a autora Maria Thereza Fraga com sua obra *Literatura/Ensino: uma problemática*, de 1981, resultado de sua dissertação de mestrado, em que aponta para a necessidade de um ensino pautado no contato contínuo do aluno com o texto literário, maior

interação professor-aluno, e participação efetiva dos alunos na escolha de textos e obras literários (ROCCO, 1981) e para as autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, com a obra *A formação do leitor: alternativas metodológicas*, de 1988, em que sugerem cinco métodos de ensino de literatura diferenciados, com fundamentação teórica específica, para aplicação, em sala de aula, obra que continua sendo referência para professores, em suas práticas de ensino de literatura, em sala de aula.

Outra pesquisadora que trouxe relevante contribuição para mudança do olhar para o ensino de literatura na escola, é Cyana Leahy-Dios, com a obra *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos* (2000), também fruto de sua tese de doutorado, de 1995. É uma obra que traz importantes discussões acerca da problemática do ensino no país, com questões sobre a formação dos professores, currículo e práticas. A pesquisadora entende a educação literária como processo de construção do conhecimento, em que a literatura contribui para a educação do cidadão, de seu lugar social, e para que isso aconteça defende a relevância de definição de objetivos, métodos e formas de avaliação condizentes com o processo. Uma educação literária transformadora, democrática, de estudo permanente, havendo para isso a necessidade da apropriação pelos professores das teorias literárias, mas não apenas de maneira formal, e sim com reconhecimento crítico das diferentes maneiras de ler, para que haja de fato o fortalecimento do leitor (LEAHY-DIOS, 2000).

Mas é importante destacar que, quando se trata de pesquisas e publicações sobre o ensino de literatura, no Brasil, uma das pioneiras foi Nelly Novaes Coelho, com sua obra o *Ensino da Literatura*, publicada em 1966, cujo texto é direcionado a professores do Curso Ginásial e Colegial/Normal; hoje, Ensino Fundamental e Médio. Nesse livro, ela discute a importância de por que ensinar literatura, pontuando que a literatura é uma experiência humana, transfigurada pela magia da palavra artística; e como tal, é uma forma de conhecimento que nos chega através da emoção estética (COELHO, p. 7-8). Ressalta que o seu ensino deve propiciar ao jovem a educação humanística, ajudá-lo na formação de seu próprio estilo, relacionado ao desenvolvimento da expressão escrita, da sua fala, como também educá-lo para o desenvolvimento do gosto artístico (COELHO, 1966, p. 8-10). Trata-se de uma obra prescritiva, um manual com metodologias específicas para cada etapa de ensino, discutindo critérios de seleção da Literatura a ser lida, com objetivos definidos, análise

e discussões das obras, além de trazer sua visão analítica de alguns romancistas contemporâneos.

Na última década, outras concepções foram surgindo e algumas impulsionadas pelas teorias dos Novos Estudos sobre Letramento, as quais influenciaram pesquisadoras brasileiras de referência, como Magda Soares, Ângela Kleiman e Roxane Rojo, que têm como principal referência os trabalhos de Brian Street (1984), de uma concepção de modelo ideológico de letramento, como também pelas concepções de leitura subjetiva, desenvolvidas por pesquisadores franceses, como Rouxel e Langlade¹, divulgadas no Brasil por um grupo de pesquisadores da USP. Esses autores consideram a subjetividade do leitor componente constitutivo do ato de ler e que as práticas, na escola, podem estar vinculadas a isso. As pesquisas acadêmicas sobre essas novas teorias estão sendo bastante discutidas e apresentadas em congressos, seminários e grupos de pesquisa, como também aderidas nos documentos oficiais, contribuindo para mudanças de práticas pedagógicas na escola.

Destacamos que todos esses pesquisadores, ao longo do tempo, defendem que a literatura, como objeto simbólico, cultural, deve ter um papel central nos currículos escolares, não sendo apenas um apêndice de uma disciplina ou vista de forma pragmática, com outros objetivos. E ainda hoje esse papel é reivindicado, embora muitas mudanças já estão acontecendo, nas práticas pedagógicas, devido ao maior alcance que as pesquisas acadêmicas têm tido no espaço escolar, junto aos educadores, mas ainda assim muitos educadores ficam distantes dessa produção de conhecimento acadêmico, ficam alheios às novas teorias e pesquisas desenvolvidas. Suas práticas de ensino de literatura se resumem ao livro didático.

Embora haja essa defesa da literatura no ensino, ela nunca teve seu lugar como disciplina escolar, sempre foi relegada à disciplina de Língua Portuguesa e continua a não ocupar um espaço devido, pelo que preconiza o novo documento oficial. Sendo a literatura, na BNCC (2018), também veiculada à disciplina de Língua Portuguesa e concebida como uma das práticas de linguagem, inseridas em um dos campos de

¹ ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (orgs). Leitura subjetiva e ensino de literatura. Coordenação da edição brasileira Neide Luzia de Rezende; tradutores Amaury C. Moraes...[et al]; coordenação de revisão e revisão técnica Neide Luzia de Rezende, Rita Faleiros. São Paulo: Alameda, 2013.

atuação em que essas práticas se realizam, denominado campo artístico-literário, e estudada em diálogo com outras práticas.

Como pesquisadora, nossa defesa à literatura e ao seu ensino está ancorada na função humanizadora, defendida por Candido (1995), que propõe a literatura como um valor imprescindível, uma experiência em que permite ao homem vivenciar, por meio da reelaboração do real, seus dilemas humanos, que também são do outro, de forma dialética. O valor do texto literário é resultante da natureza e originalidade dos saberes que vincula, os quais compõem o seu valor artístico que é justamente essa capacidade de exprimir coisas originais e inesperadas, como defende Jouve (2012), as quais podem suscitar (ou não) o senso estético, uma vez que esse sentimento vai depender do seu leitor. Por isso, a importância de um ensino de literatura que viabilize a recepção literária, na sala de aula, por meio de uma mediação efetiva, com o objetivo de promover a educação literária de nossos estudantes.

A partir de tais considerações, nesta tese, caracterizada como pesquisa de Estado da Arte que, segundo Ferreira (2002, p. 258), possui caráter bibliográfico e tem “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados”, propomo-nos a mapear e analisar as pesquisas acadêmicas, dissertações e teses sobre o ensino de literatura, desenvolvidas entre o período de 2010 a 2021, buscando em fontes, como o Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculado ao Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) e no Portal de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento Pessoal da Capes (Catálogo de teses e dissertações da Capes). Além das pesquisas acadêmicas, buscamos também analisar cinco artigos, referentes a dossiês temáticos de periódicos e cinco obras teóricas que tratam da temática do ensino de literatura.

No Banco do Portal, é possível pesquisar as dissertações e teses por área de conhecimento, autor, título, nível, ano de defesa, palavras-chave e instituição de ensino. Buscamos pela palavra-chave “ensino de literatura”, dissertações e teses nas áreas do conhecimento “Educação” e “Letras”, a partir do ano de 2010 a 2021. Com esse filtro, foi obtido um número extenso de resultados, no entanto muitos dos assuntos não tinham relação com o ensino de literatura. Apareceram pesquisas, cujos assuntos estavam relacionados a ensino da língua, análise e ensino; Língua Portuguesa, estudo e ensino; ensino prescritivo da língua; arte, estudo e ensino;

ensino da língua materna; língua espanhola, estudo e ensino; ou relacionados a outras áreas, uma vez que o site selecionou a palavra “ensino” ou “literatura” na busca. Nesse caso, selecionamos apenas as pesquisas pertinentes ao nosso corpus “Ensino de literatura” e predominaram pesquisas relacionadas a conceitos como práticas de leitura literária, letramento literário, leitura literária ou leitura de literatura, uma vez que o termo ensino de literatura se pulverizou², nas últimas décadas, em decorrência de novas teorias, mais centradas na leitura e na recepção do leitor.

Nesse contexto, destacamos o artigo de Rezende e Dalvi (2011)³, cujas autoras buscaram no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes), por meio do Portal Domínio Público, dissertações e teses nas áreas de conhecimento “Educação” e “Letras” que tivessem como palavra-chave “ensino de literatura”, a partir do ano de 2001 a 2010. Com esse filtro, obtiveram 5 trabalhos na área de Educação e 11 na área de Letras, um número pequeno de pesquisas com o foco “ensino de literatura”, sinalizando para a pulverização do termo, como também das pesquisas institucionais, além de um outro dado importante, observado pelas pesquisadoras, foi que o foco recorrente, no conjunto das pesquisas analisadas, se concentrou no ensino médio, que parece corroborar com a visão recorrente de que nesse período o ensino de literatura é mais sistematizado, de saber especializado da literatura, já na educação infantil e ensino fundamental, a preocupação é com a leitura literária, o letramento literário e a formação do leitor.

Sendo assim, decidimos buscar, em plataformas de pesquisas de produções acadêmicas, trabalhos sobre o tema Ensino de literatura à luz do estado da arte, usando as palavras-chave “pesquisas de estado da arte/ ensino de literatura”, mas não obtivemos nenhum resultado.

Buscamos então por “pesquisas de Estado da arte da leitura literária” encontramos, entre o período de 2010 a 2021, três resultados: as pesquisas de Renata Aliaga, *A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações* (2013), *Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015* (2017), de Gislene de Souza Oliveira Silva e *Estado da arte: a pesquisa sobre leitura*

²Termo utilizado por DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de (2011).

³ DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes? (2001-2010). Artigo publicado na revista DLCV - João Pessoa, v.8, n2, jul/dez 2011, 37-58.

literária e o jovem leitor no Brasil (2000-2019) de Kellen Fátima Wigenescki de Barros (2021). A falta de pesquisas nesse campo do ensino de literatura nos motivou a investigar, embasada nas concepções do Estado da arte, produções acadêmicas, como também periódicos e obras produzidas, na última década.

Sob essa perspectiva, consideramos relevante nosso trabalho uma vez que, ao investigar e analisar um corpus dessas produções que tratam do ensino da literatura, a partir de 2010, podemos refletir sobre os caminhos que esse ensino tem percorrido, quais concepções literárias os pesquisadores defendem e que teorias têm mais ressonância entre esses trabalhos, bem como as metodologias que estão sendo mais desenvolvidas, em sala de aula. Nesse sentido, o objetivo central desta tese é apresentar para a comunidade científica as principais linhas de pesquisa e a discussão promovida acerca do ensino de literatura, nas produções acadêmicas, em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas, como também em alguns periódicos e obras teóricas que tratam desse tema, entre 2010 a 2021.

Após a listagem das principais pesquisas acadêmicas encontradas nos Bancos de dados, o desafio foi organizar as pesquisas, observando o interesse de cada pesquisador, como colabora Ferreira (1999, p. 75) que diz que assumiu a organização das pesquisas “a partir da leitura dos títulos dos trabalhos e dos seus resumos, buscando identificar os diferentes focos de interesse para os quais cada uma das pesquisas prioritariamente se volta”. Nesse caso, a partir da leitura dos títulos, das produções levantadas, assumimos a ideia de uma possível categorização desses trabalhos, na tentativa de aproximar essas pesquisas, por meio de seus títulos, conforme o propósito/intenção de cada uma delas, buscando compreender o que o pesquisador investigou com a realização dela, compondo um quadro de 15 categorias.

Diante desse levantamento, selecionamos cinco dissertações e cinco teses dessa lista para leitura integral do texto e análise. Como categorias de análise, escolhemos observar: perspectiva teórica adotada pelo autor do texto; os objetivos; a problemática apresentada e sua discussão e abordagem metodológica. Feito isso, tecemos um estudo comparativo, observando as semelhanças e diferenças entre as pesquisas, quanto aos critérios estabelecidos para análise, bem como a contribuição dessas pesquisas para o ensino de literatura na educação escolar.

Além das produções acadêmicas, como já foi mencionado, escolhemos para análise integral, cinco artigos acadêmicos, selecionados a partir do levantamento de periódicos que tiveram mais de um dossiê temático sobre o ensino de literatura, entre

2010-2021, bem como cinco obras teóricas cujo debate se deu em torno do ensino de literatura.

Buscamos, então, aproximar essas pesquisas, os artigos acadêmicos e as obras teóricas analisados integralmente, com as intenções dos pesquisadores, categorizadas, a partir dos títulos das produções levantadas, de forma a perceber se essas proposições vislumbradas nos títulos dialogavam com as intenções e metodologias do corpus analisado.

Dividimos esta tese em cinco capítulos. No primeiro, intitulado *Pesquisa do tipo Estado da arte: iniciando o percurso*, apresentamos os fundamentos metodológicos adotados nesta pesquisa, o Estado da Arte, buscados em produções voltadas a esse estudo, como os trabalhos da pesquisadora Norma Sandra Almeida de Ferreira: *A pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995* (1999), *A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995* (2001), *As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”* (2002). Também a dissertação de mestrado *A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações* (2013), de Renata Aliaga, o trabalho de Gislene de Souza Oliveira Silva (2017) *Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015* e *Estado da arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no Brasil (2000-2019)* de Kellen Fátima Wigenescki de Barros (2021). Essas pesquisas são de grande relevância para o nosso trabalho, uma vez que tratam do tema da leitura, indissociável ao ensino da literatura, como também são a base para traçar o nosso caminho nesta tese.

No segundo capítulo, *A literatura e o contexto escolar*, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nossa pesquisa, assim como trazemos um breve debate acerca das implicações do ensino de literatura à luz das principais perspectivas contemporâneas de leitura literária, letramento literário e leitura subjetiva. Também contemplamos uma leitura analítica da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), especificamente, o Campo Artístico-literário, que trata do ensino de literatura, visto que é o documento oficial que norteia as práticas pedagógicas na educação atual.

No terceiro capítulo, *Mapeamento das dissertações e teses sobre o ensino de literatura, no período de 2010 a 2021*, realizado por meio do Portal de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e pelo Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), apresentamos uma análise quali-quantitativa das produções acadêmicas, a partir de distribuição de produções selecionadas por curso de Pós-graduação, distribuição das produções selecionadas por tipo (mestrado e doutorado), distribuição das produções selecionadas por região, distribuição das produções selecionadas por instituições e distribuição selecionada por ano de defesa. Em seguida, organizamos os títulos dessa produção levantada, a partir do propósito que cada pesquisador teve com sua produção, buscando compreender o que procurou com a realização dela, se essa pesquisa esteve mais voltada para uma proposta de trabalho e seus resultados ou para a discussão/reflexão de uma problemática, e seus apontamentos. De forma que essa organização foi categorizada em 15 proposições distintas.

No quarto capítulo, *Leitura de produções acadêmicas: seus objetivos, metodologia, fundamentação teórica e discussões*, trazemos a leitura e análise de 5 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado, selecionadas após a coleta de dados e análise dos trabalhos encontrados, conforme o tema da nossa pesquisa. Para a busca de produções acadêmicas sobre o tema de nosso interesse, elencamos como descritor “ensino de literatura”, distribuídos nos programas de Pós-graduação de Letras e Educação, no período compreendido entre 2010 e 2021.

No quinto capítulo, *Entre abordagens e apontamentos: o que dizem os estudos*, apresentamos uma análise quali-quantitativa dos periódicos que tiveram, entre 2010 a 2021, publicações de dossiês temáticos, referentes ao ensino de literatura. Em seguida, selecionamos cinco artigos, referentes a cinco periódicos diferentes, para leitura e análise, observando temática, abordagem teórica, objetivos e metodologia. Também, nesse capítulo, apresentamos a análise de cinco publicações teóricas que tratam da temática do ensino de literatura, observando perspectiva teórica adotada pelo autor do texto (perspectiva literária, concepções de literatura e de leitor); os objetivos; a problemática apresentada e sua discussão e abordagem metodológica.

Nas Considerações finais, trazemos uma reflexão crítica, abordando os dados levantados nas dissertações e teses analisadas, nos artigos e nas obras teóricas, conforme os critérios de análise estabelecidos, observando as principais recorrências nas abordagens dos pesquisadores, quanto às perspectivas teóricas e metodologias de ensino de literatura.

CAPÍTULO 1: PESQUISA DO TIPO ESTADO DA ARTE: INICIANDO O PERCURSO

[...] O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. [...] Na realidade, como já dissemos, todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores. [...]. (Bakhtin, 1997, p. 320-321)

Este estudo, num primeiro momento, mostrou-se provocador, ao mesmo tempo em que, à medida que nos dávamos conta do desafio que seria esse modelo de pesquisa, até então desconhecida por esta pesquisadora, a insegurança e a apreensão apareceram. Como seria inventariar pesquisas acadêmicas produzidas em diferentes contextos e nas mais diversas perspectivas teóricas? No entanto, o desejo de buscar conhecimentos sempre é motivador.

E, nesse caso, fomos buscar por pesquisas do tipo estado da arte, a temática discutida e a relevância desses trabalhos, para que pudéssemos compreender melhor como poderíamos construir o nosso caminho de pesquisa. Uma vez que, como afirma Bakhtin, ao falar sobre determinado assunto, nosso objeto do discurso não é objeto do discurso pela primeira vez e não somos o primeiro a falar dele. Desse modo, estamos sempre dialogando com o que disseram antes de nós. É claro que, cada enunciado da comunicação verbal tem os seus destinatários para os quais se dirige cada comunicação, como Bakhtin salienta e, no caso dos textos acadêmicos, os interlocutores são bem específicos “[...] e é a um leitor muito diferente que se dirigirão as obras de pesquisas especializadas. Em todos esses casos, levar-se-á em conta o destinatário (e seu fundo aperceptivo), e a influência dele sobre a estrutura do enunciado[...].” (BAKHTIN, 1997, p. 323).

Assim, buscamos, primeiramente, em plataformas de pesquisas de produções acadêmicas, trabalhos sobre a temática do nosso trabalho, Ensino de literatura à luz do estado da arte, usando as palavras-chave “pesquisas de estado da arte + ensino de literatura”, com filtro de 2010-2021. No portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), obtivemos um resultado de 463 títulos, de diversas áreas do conhecimento, como a dissertação A biblioteca escolar nos processos de ensino-aprendizagem e o cenário da produção acadêmica (LEMOS, 2013); Teses e dissertações da área de Educação sobre gestão democrática (2012-2013): um balanço crítico (VIEIRA, 2016); Relações entre literatura infantil e linguagem escrita

na escola: análise da produção acadêmica da região Centro-Oeste (LINHARES, 2021), Análise da produção científica em programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil (1997-2006) (SILVA, 2010); entre outras. No entanto, não obtivemos nenhum resultado condizente com nossa temática.

Esses dados revelam o interesse dos pesquisadores por esse tipo de pesquisa, uma vez que gerou um número expressivo de títulos referente às mais diversas áreas do conhecimento.

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 257).

Recorremos, então, por “pesquisas estado da arte + leitura literária” encontramos, entre o período de 2010 a 2021, nesse mesmo banco de dados, três resultados mais próximos da nossa temática: as pesquisas de Renata Aliaga, *A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações* (2013), *Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015* (2017), de Gislene de Souza Oliveira Silva e *Estado da arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no Brasil (2000-2019)* de Kellen Fátima Wigenescki de Barros (2021).

Fomos buscar também no Catálogo de Teses e dissertações da Capes, como o mesmo descritor “Estado da arte + Leitura literária” e este apontou 157 títulos das mais diversas áreas do conhecimento. E, assim como no banco de dados da BDTD, não obtivemos nenhum título relacionado ao ensino de literatura. Os três trabalhos mais relevantes foram as pesquisas, já citadas acima, que constituíram fonte de embasamento para nosso trabalho.

Adotamos também como referência os trabalhos da pesquisadora Norma Sandra Almeida de Ferreira: *A pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995* (1999) e *As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”* (2002).

E, assim, a leitura realizada sobre o que outros pesquisadores já haviam produzido, embora sobre temáticas diferentes, mas não distante da nossa, já que essas pesquisas encontradas tratam de leitura literária, biblioteca escolar e leitura e, portanto, têm interface com o ensino de literatura, valeu-nos como aporte teórico para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Como salientamos anteriormente, para construir o percurso da nossa pesquisa, procuramos embasamentos nas produções referentes ao Estado da Arte. Para isso, a principal referência foram as produções voltadas ao estudo do Estado da Arte produzidas por Norma Sandra Almeida de Ferreira (1999, 2001, 2002), com seus trabalhos *A pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995* (1999), e *As pesquisas denominadas “Estados da Arte”* (2002).

Também a dissertação de mestrado de Renata Aliaga (2013), *A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações*; a pesquisa de Gislene de Souza Oliveira Silva (2017) *Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015* e a tese *Estado da arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no Brasil (2000-2019)*, de Kellen Fátima Wigenescki de Barros (2021). Além disso, também buscamos *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*, de Joana Paulin Romanowski e Romilda Teodora Ens (2006).

Em sua tese de doutorado, *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*, Ferreira (1999) valeu-se do Estado da Arte para mapear produções científicas sobre a Leitura produzidas nos programas de Pós-Graduação de Psicologia, Letras/Linguística, Educação, Biblioteconomia e Comunicações, no período de 1980 a 1995 (p. 74), e, em 2001, publicou o livro *A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995*, também dedicado ao Estado da Arte e à leitura.

Ferreira (1999) também se serviu de trabalhos de outros pesquisadores para construir seu percurso, questionando-se sobre o que leva esses pesquisadores a produzirem esse tipo de pesquisa.

O que move esses pesquisadores? [...] a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não-conhecimento do que se tem produzido no nosso país num determinado período bastante recente [...] querer responder a uma determinada demanda social que lhes “cobra” propostas/soluções para certos problemas, principalmente, o reiterado fracasso da escola brasileira. Um dos caminhos que vislumbram é o de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito. (FERREIRA, 1999, p. 30-32)

Seguindo essa perspectiva, compartilhamos com o desejo de conhecer o que foi construído e produzido (ou o que está sendo construído e produzido) na tentativa de estabelecer um diálogo com essas produções e vislumbrar outros caminhos possíveis.

Ferreira (1999) salienta que se distancia de outras pesquisas, que são mais descritivas, distanciadas, uma vez que seu trabalho será narrado a partir de dois narradores:

Um que interage com a produção acadêmica através de quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de “mapear o campo” que discute a Leitura. Outro, um segundo narrador, que uma vez considerada razoavelmente organizada essa produção em locais, temas, áreas, busca uma reflexão teórica que o instrumentalize para uma análise mais próxima quanto à natureza do material a ser investigado: os resumos das dissertações de mestrado e de teses de doutorado. (p. 33-34)

Nesse sentido, a organização das pesquisas analisada por ela se deu “a partir da leitura dos títulos dos trabalhos e de seus resumos, buscando identificar os diferentes focos de interesse para os quais cada uma das pesquisas prioritariamente se volta” (1999, p. 75).

De forma semelhante, organizamos o nosso corpus a partir da leitura dos títulos dos trabalhos, conforme o tema da pesquisa “ensino de literatura”, buscando mapear todas as pesquisas que tivessem como objetivo esse interesse, ou seja, voltadas para o ensino de literatura, e seus novos conceitos, como leitura literária, letramento literário, práticas de leitura literária, perspectivas contemporâneas de ensino.

Diferentemente de Ferreira (1999), nossa análise não se concentrou nos resumos, apenas selecionamos as pesquisas conforme seus títulos, em diferentes regiões do país, em instituições públicas e privadas. A partir desse inventário, construímos um corpus de cinco dissertações e de cinco teses para uma análise qualitativa, buscando, como menciona Ferreira (1999), uma reflexão teórica que nos instrumentalizasse para uma análise desse material investigado.

Além das dissertações e teses, inventariamos cinco periódicos que tiveram no recorte temporal de 2010-2021 mais de dois dossiês temáticos sobre o ensino de literatura. Desse trabalho, selecionamos cinco artigos, um de cada periódico, para uma leitura analítica. Também realizamos a leitura de cinco obras teóricas sobre a mesma temática. De forma que nosso corpus ficou composto por vinte produções. Sobre essas possibilidades nas pesquisas do tipo estado da arte, as autoras pontuam:

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Também Renata Aliaga, em sua pesquisa *A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações (2013)* corrobora com essa afirmação das autoras, ao destacar que

Quanto às análises que emergem desse tipo de investigação, grande parte dos pesquisadores que se utilizam dessa metodologia em pesquisas educacionais optam por realizar dois tipos de análises distintas. A primeira delas, de caráter quantitativo, analisa e descreve os resultados numéricos ligados ao conjunto de produções, como a quantidade de trabalhos defendidos no decorrer dos anos, sua distribuição por região, área e nível de pesquisa, entre outros. (ALLIAGA, 2013, p. 62)

A essa análise de caráter quantitativo, soma-se a análise qualitativa que, conforme pontua a pesquisadora, torna o trabalho mais relevante para o campo educacional.

é através das análises qualitativas que esse trabalho ganha maior sentido no campo educacional, na construção de uma narrativa que se volta não para a verificação de uma realidade dada, mas que atribui primordial importância ao processo de pesquisa e aos sentidos dados pelos sujeitos envolvidos. É esse tipo de análise que permite ao pesquisador aproximar-se de um conjunto de produções em busca de tendências, comportamentos, escolhas, opções metodológicas, etc. (ALIAGA, 2013, p. 62-63)

Em sua tese, Aliaga analisou um corpus de 103 resumos de teses e dissertações cujo foco estava relacionado com a biblioteca em sua interface com a leitura, a partir de uma seleção de um conjunto de 233 resumos de teses e dissertações defendidas no Brasil, no período de 2000 a 2010, que apresentavam em seus títulos, resumos ou palavras-chave que, de acordo com suas hipóteses, remeteriam a uma produção acadêmica que tivesse como foco primordial a relação entre biblioteca e leitura no período recortado (ALIAGA, 2013. p. 72-73).

Como a pesquisadora enfatizou, é pela análise qualitativa que o trabalho ganha mais sentido, já que é pelo olhar do pesquisador que observa aspectos pertinentes que merecem destaque nas produções investigadas. Como também observa Ferreira:

[...] essas pesquisas não podem ser compreendidas apenas como um levantamento catalogal de trabalhos em curso ou já finalizados; encerram aspectos próprios que merecem ser levados em consideração, como a

metodologia usada para a sistematização dos dados, a seleção e recortes dos trabalhos analisados, e ainda o estabelecimento de uma conexão entre o pesquisador, que arregimenta dados dispersos em diferentes pesquisas, e a produção criativa e particular impressa em cada trabalho consultado (FERREIRA, 2002, p. 259).

Outra pesquisa que contribuiu para o nosso estudo foi a dissertação de mestrado de Gislene de Sousa Oliveira Silva (2017), *Estado da arte da leitura no Brasil: 2010 a 2015*, em que apresenta um inventário importante sobre as produções acadêmicas no período de 2010 a 2015, contemplando resumos de dissertações e teses, produções apresentadas nos congressos da ANPEd, especificamente no GT10, Alfabetização, Leitura e Escrita e também artigos publicados na Revista Brasileira de Educação (RBE), cujo objetivo geral foi:

analisar o conhecimento produzido sobre o tema leitura nas produções divulgadas nos três meios supracitados. Além disso, objetiva-se identificar as principais referências teóricas que fundamentam esses trabalhos, como também as principais referências metodológicas adotadas nos mesmos. Para a realização deste estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico denominada “Estado da Arte”. (SILVA, 2017, p. 27)

Verificamos que, em seu estudo, a pesquisadora deu destaque às referências teóricas que embasavam as produções, como também aos tipos de pesquisas e aos instrumentos de investigação.

Nessa mesma perspectiva, dialogamos também com a tese *Estado da arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no Brasil (2000-2019)*, de Kellen Fátima Wigenescki de Barros (2021) que tem como objetivo central

analisar a discussão que tem sido promovida acerca da leitura literária e seu público leitor jovem ao longo dos últimos dos vinte anos em programas de pós-graduação de instituições públicas e privadas das cinco macrorregiões do país. (BARROS, 2021, p. 21)

Para isso, a pesquisadora afirma que buscou analisar, especificamente, títulos, resumos, objetivos, fundamentos teórico-metodológicos, bem como os resultados obtidos nos trabalhos acadêmicos que fizeram parte do corpus de sua pesquisa que contou com um total de 20 produções acadêmicas selecionadas por ela, distribuídos em 7 teses de doutorado e 13 dissertações de mestrado (p. 55). Ela analisou os textos de forma quantitativa e qualitativa. A primeira envolveu os lugares da produção; distribuição das produções selecionadas por setor; distribuição das produções selecionadas por ano; e a distribuição das produções quanto aos espaços sociais onde foram aplicadas as pesquisas.

Já a análise qualitativa, segundo a pesquisadora, teve como objetivo verificar os possíveis focos de interesse que se aproximavam e se afastavam frente aos trabalhos do seu acervo.

O que essas pesquisas revelam é que o interesse dos pesquisadores nas pesquisas do tipo estado da arte não é só por um levantamento quantitativo de produções em um determinado recorte temporal, mas também por uma análise qualitativa, de modo a verificar o que essas produções apontam de tendências, embasamentos teóricos e escolhas metodológicas.

Nesse sentido, em nossa pesquisa, fundamentada nas concepções do dialogismo de Bakhtin (1997; 2013), que se revela no processo de interação/recepção entre os discursos, adotamos para a abordagem qualitativa, algumas categorias de análise: perspectiva teórica adotada pelo autor do texto (perspectiva literária, concepções de literatura e de leitor); os objetivos; a problemática apresentada e sua discussão. Para essa discussão, como pontua Ferreira (1999), fomos buscar reflexão teórica que nos instrumentalizasse para essa investigação.

Mobilizamos fundamentos teóricos advindos dos conceitos da crítica literária, dos autores da Estética da Recepção e Efeito Estético, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser; de pesquisas contemporâneas sobre o ensino de literatura, leitura literária e letramento literário, de pesquisadores como Regina Zilberman, Magda Soares, Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, João Adolfo Hansen, Flávio Aguiar, entre outros. Também de pesquisas de autores franceses sobre a subjetividade leitora de Annie Rouxel, Gérard Langlade e Vincent Jouve.

CAPÍTULO 2: A LITERATURA E O CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, discorreremos sobre os principais referenciais teóricos que subsidiaram nosso estudo no que se refere ao ensino de literatura na escola, conforme exposto, no final do capítulo anterior. Também, apresentamos uma leitura analítica da BNCC (2018), especificamente do campo artístico-literário que trata do ensino de literatura.

Quanto ao campo do conhecimento, ancoramo-nos na concepção do dialogismo e interacionismo da linguagem, de Mikhail Bakhtin, desenvolvida a partir de estudos de filosofia da linguagem, e utilizada em diversos campos de pesquisas científicas. Para o filósofo, a língua é viva e dinâmica, sendo que os textos são dialógicos uma vez que se constituem por diversas vozes sociais. Essas relações não se limitam à interação dos sujeitos face a face, referem-se a qualquer tipo de comunicação verbal, seja ela verbal ou escrita. Nesse sentido,

a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

De maneira que tudo o que dizemos vai estar sempre permeado por muitos discursos que nos antecederam. E que no momento de nossa enunciação podem ser confirmados ou refutados, tornando-se sempre vivos nessa cadeia dialógica, ou seja, “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc)” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

Igualmente refere-se ao livro como sendo o ato de fala impresso e constituindo um elemento da comunicação verbal, visto como

objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (BAKHTIN, 2006, p. 126)

Esse pressuposto fundamenta o nosso trabalho de pesquisa já que ao realizar a leitura e análise qualitativa das produções acadêmicas interagimos com os discursos dos pesquisadores que também já buscaram fontes em outros discursos, de outros autores. E nossa intervenção também está sustentada em discursos apreendidos. E

assim, os discursos vão se tornando vivos nas situações concretas e históricas, com defende o autor.

Quanto à perspectiva da literatura e sua recepção pelo leitor, respaldamo-nos nos estudos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito estético, de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, respectivamente. Para ambos, o leitor é a instância central no processo de leitura. Jauss (1994) concebe a literatura como produto histórico vivo, ou seja, relacionado com o momento da recepção ativa de cada leitor quando de sua leitura. “A história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. (JAUSS, 1994, p. 25). Assim, segundo o autor, a história da literatura se faz na experiência dinâmica da obra literária, por parte de seus leitores.

Nesse sentido, uma obra literária torna-se viva pela recepção do leitor. É a sua experiência de leitura que lhe confere significado, atendendo seu horizonte de expectativas ou superando-o. Conforme Zilberman (1989, p. 110):

A valorização da experiência estética, que confere ao leitor um papel produtivo e resulta da identificação desse com o texto lido, enfatiza a ideia de que uma obra só pode ser julgada do ponto de vista do relacionamento com o seu destinatário. Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescindir de seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo que ela tem condições de proporcionar.

Visto assim, as experiências de vida e de leitura anteriores do leitor é que mobilizam os sentidos atribuídos à obra, por meio dos efeitos produzidos nesse leitor. Quando se trata de uma obra do passado, esta é reatualizada pelo leitor que vai reconhecer seus valores e significados. De modo que esses valores não estão prefixados ou acabados, eles são determinados pelo julgamento do leitor.

Conforme Jauss (p. 53), “a relação entre literatura e leitor pode atualizar-se tanto na esfera sensorial, como pressão para a percepção estética, quanto também na esfera ética, como desafio à reflexão moral”. E acrescenta que “a nova obra literária é recebida e julgada tanto em seu contraste com o pano de fundo oferecido por outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida”, ou seja, as obras lidas anteriormente por esse leitor servem de modelo para a nova leitura, a qual pode superar a sua experiência anterior, superando seu horizonte de expectativa. Além disso, segundo o autor, a obra pode oferecer reflexões importantes

sobre suas experiências cotidianas, modificando suas concepções (JAUSS, 1994, p. 53).

Nesse aspecto, a ideia de horizonte de expectativas, elaborada por Jauss, é que é responsável pela reação do leitor em contato com a obra, uma vez que na experiência de cada leitura, o leitor mobiliza um saber prévio, produto de sua experiência anterior, a qual torna a nova obra experienciável, legível por assim dizer. Essa experiência de leituras anteriores está relacionada aos saberes sobre os códigos vigentes, as normas estéticas e sociais das obras que são confrontados durante a nova leitura. Segundo o autor, "a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõem seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida" (JAUSS, 1994, p. 28).

Iser (1999, p.12) também se refere à ideia de pano de fundo, mas esta está relacionada ao interior do texto, à estrutura textual do objeto estético, ao falar do processo de leitura realizada pelo leitor, concebido enquanto ponto perspectivístico, que se move por meio do campo do objeto que deve apreender. Compreendemos o objeto artístico em fase, não o compreendemos na sua totalidade, uma vez que, segundo o autor, o leitor não consegue abarcar todas as perspectivas do texto.

A partir de cada fase de leitura presenciada antecipamos a próxima. É o ponto de vista em movimento num processo de protensão e retenção, "cada correlato individual de enunciação prefigura um determinado horizonte que se transforma em seguida em pano de fundo em que se projeta o correlato seguinte", ou seja, o tema, a partir do qual o leitor projetará o horizonte seguinte (p.15). Nesse caso, "o horizonte, em que se insere o leitor, não é arbitrário; ele se constitui a partir dos segmentos que foram tema nas fases anteriores da leitura" (ISER, 1996, p. 181). Para o autor, essa estrutura de tema e horizonte organiza a relação entre texto e leitor, sendo central para a compreensão.

Iser diz que o objeto estético emerge da interação das perspectivas internas do texto, e ele é objeto estético à medida que o leitor o produz, a partir do que a constelação dos diversos pontos de vista oferece (p. 180).

Nesse sentido, entra a designação de leitor implícito de Iser que se refere aos esquemas textuais, que designa uma estrutura do texto e que antecipa a presença do receptor, o qual deve seguir essas perspectivas internas do texto para que este se transforme em objeto estético. O leitor implícito é a intenção, e a estrutura do ato, o

preenchimento, de maneira que é o leitor real, condicionado pelo leitor implícito, o responsável pela compreensão do texto e atribuição de significado.

E para além disso, o texto ficcional apresenta certas convenções, como os repertórios estético-literários e extratextuais; os primeiros referem-se às normas de um sistema da tradição literária, como também fragmentos da literatura de outros séculos, sendo, nesse caso, uma condição essencial para a produção de uma situação entre texto e leitor, conforme postula Iser. Já o segundo, refere-se aos sistemas da vida social, de realidades sociais e históricas a que as obras se referem em suas narrativas.

Esses repertórios situam o horizonte do texto, que constitui um contexto de referências, a partir do qual o sistema de equivalências do texto deve ser criado, de modo que a concretização dessa equivalência virtual do repertório necessita de uma organização produzida pelas estratégias textuais que esboçam as relações entre os elementos do repertório, como também criam relações entre o contexto de referência do repertório e o leitor do texto, que deve atualizar esse sistema de equivalência (ISER, 1996, p. 159). Ou seja, “as estratégias textuais esboçam os caminhos pelos quais é orientada a atividade da imaginação; desse modo, o objeto estético pode constituir-se na consciência receptiva” (1996, p. 170). Significa, desse modo, que o objeto estético é apreendido pela capacidade imaginativa do leitor.

E quanto ao valor estético, Iser coloca que este está justamente nesse caráter de que o repertório do texto ficcional não é a cópia de coisas dadas, cópia da realidade, mas sim ele tem caráter de “acontecimento” no presente, no momento da recepção, em que “o familiar não é mais intencionado e o intencionado não é formulado”, sendo “o valor estético o que o texto não formula e o que não é dado no conjunto do repertório, ele se mostra no que provoca, estabelecendo a forma vazia constitutiva do texto, que precisa ser preenchida pelo leitor (ISER, 1996, p. 132). Nesse caso, ele “determina a seleção do repertório; e, nesse processo, ele deforma o caráter dos elementos escolhidos para indicar assim um sistema de equivalência específico do texto” (ISER, 1996, p.152).

Assim, podemos dizer que a constituição do valor estético de um texto está relacionada a sua capacidade de “deformação coerente” dos repertórios, exigindo do leitor a busca por um sistema de equivalência, orientado pelo que lhe é familiar.

Nessa perspectiva, por meio do repertório e das estratégias do texto, é apresentada ao leitor “uma sequência de esquemas que possuem o caráter de

aspectos daquele fato que no texto não mais se verbaliza” (ISER, 1999, p. 65), a partir da qual o leitor vai, por meio desses aspectos, constituir uma totalidade, criar representações e também fixar o lugar perspectivístico dessa representação, constituindo, assim, o sentido do texto. “Portanto, a constituição de sentido do texto na formação de representações é um ato criativo” (p. 67), mas lembrando que os conteúdos dessas representações são dirigidos pelos esquemas textuais (normas sociais, as alusões literárias, referências contemporâneas, entre outros elementos).

De forma que Iser ressalva que a participação subjetiva de cada leitor é controlada, uma vez que o padrão de referências é previamente dado e decide sobre o que será evocado pelo leitor. Assim, o esquema que forma as representações precisa ser preenchido pelos conhecimentos que o leitor possui. Visto assim, tanto o repertório do texto quanto o do leitor são imprescindíveis para o sentido do texto. Isso considera que o leitor tenha familiaridade com as técnicas e convenções literárias adotadas por determinadas obras, assim como tenha compreensão de seus códigos, regras que sistematizam a expressão de seus conteúdos.

Aqui entra também outro pressuposto de Iser que é o conceito de lugares vazios que, segundo o autor, “regulam a formação de representações do leitor, atividade agora empregada sob as condições estabelecidas pelo texto” (1999, p. 107), ou seja, eles fazem com que o leitor aja dentro do texto, ao mesmo tempo em que é controlado por este. Para o autor, “o não-dito estimula os atos de constituição, mas ao mesmo tempo essa produtividade é controlada pelo dito e este por sua vez deve se modificar quando por fim vem à luz aquilo que se referia”. Como esses não-ditos não se manifestam verbalmente no texto, mas apreendidos pelo que está dito, eles devem surgir da interação entre texto e leitor. É o leitor que preenche essas lacunas e, quando isso acontece, inicia-se a constituição do leitor (ISER, 1999, p. 106-107).

Para Zilberman (1989, p. 64), com esse pressuposto, o autor procura “confirmar um dos principais postulados da estética da recepção: a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo, depende do leitor para a constituição de seu sentido”. Vale ressaltar que Iser diferencia sentido e significado. Sentido representa a totalidade das referências, requerida pelos aspectos do texto e constituído no percurso da leitura; já “o significado emerge no instante em que o leitor absorve o sentido em sua própria existência”. O sentido está relacionado com o efeito do texto e o significado com sua recepção (1999, p. 81-82).

Nessa acepção, na experiência estética, proporcionada pela leitura, o leitor também se constitui. O autor defende que “quando o sentido e o significado agem juntos, eles garantem a eficácia de uma experiência que nos permite constituirmos a nós mesmos constituindo uma realidade que nos era estranha” (p. 82). Nesse sentido, encontra-se a importância da leitura literária como forma de conhecimento e reflexão sobre nós mesmos e sobre a realidade, promovendo novas formas de percepção de mundo.

Nesse mesmo princípio, Zilberman (1989) pontua que Jauss propõe um conceito de leitor, baseado em duas categorias: “a de experiências sociais acumuladas, e de emancipação, entendida como a finalidade e efeito alcançado pela arte, que libera seu destinatário das percepções usuais e confere-lhe nova visão da realidade” (ZILBERMAN, p. 49). Visto assim, o efeito estético, proposto por Jauss, é alcançado se o leitor já traz um conhecimento de outras experiências literárias, que será posto no ato da leitura da nova obra. Assim sendo, sua recepção será bem-sucedida e o efeito estético será alcançado, emancipando-o de seu cotidiano, proporcionando-lhe novas percepções e novas formas de pensamento.

Desse modo, as concepções de Jauss se entrelaçam com as de Iser sobre papel do leitor na recepção e constituição do texto. No entanto, para que o texto provoque efeitos no leitor, o processo de leitura precisa seguir alguns protocolos, solicitando do leitor alguns conhecimentos prévios para que este possa seguir as estratégias textuais e atribuir sentido e significado ao texto.

A partir desse entendimento, o ensino de literatura na escola se torna imprescindível para a formação leitora, uma vez que o texto literário inclui o processo de leitura, e não é uma leitura utilitária, ela exige que o leitor tenha conhecimento das convenções literárias adotadas por determinadas obras, assim como tenha compreensão de seus códigos, das regras que sistematizam a expressão de seus conteúdos, como de sua linguagem polissêmica, conforme propõe Iser, de modo que o aluno precisa ser encaminhado para esse conhecimento.

2.1 Perspectivas contemporâneas de ensino de literatura: Instrumentalização teórico-metodológica para uma abordagem qualitativa

A obra se apresenta como a atualização empírica não de uma estrutura única, mas de esquemas gerais e diversos que o propósito do ensino vem justamente trazer à luz. Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação. Para resumir, o (simples) leitor percebe certo número de informações veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói saberes a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos. (JOUVE, 2012, p. 137)

Partindo do princípio de que o ensino de literatura remete à escola, e como bem disse Jouve, na citação acima, a figura do professor é responsável por proporcionar os saberes sobre literatura, dado que o conteúdo do texto literário está à espera de seu leitor, mas não de um leitor que apenas decodifique informações do texto, mas que apreenda os conhecimentos que a obra literária oferece. E para isso, o aluno precisa ser ensinado, já que o texto literário tem suas especificidades.

Como aponta Zilbermann (2009), a literatura faz parte da escola desde o início da história dessa instituição, cujo modelo ainda subsistente é o herdado dos gregos dos séculos V e IV a. C., no qual a poesia e a prosa exerciam a função de transmitir um padrão linguístico e um patrimônio cultural aos jovens atendidos. Nesse sentido, a leitura sempre foi solo onde se apoiava o conhecimento da literatura. Embora essa atividade de leitura apresentasse finalidade prática, uma vez que visava a promover a comunicação e facilitar o emprego da escrita, colaborou para o fortalecimento de um cânone, explicado e ainda reforçado pela ciência da literatura (ZILBERMAN, 2010, p. 191).

Atualmente, compete à escola um ensino de literatura com a responsabilidade de formar o leitor, deixando de lado o ensino da literatura visto como a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado. Para isso, é preciso “conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma ciência única com o texto literário [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 16-17). Nesse caso, a literatura, ao se tornar uma disciplina escolar, sofre variações históricas e sociais, praticadas em formas e paradigmas diversos (LEAHY-DIOS, 2000), pois faz parte de um currículo, mas é preciso que a atividade com literatura na escola, mesmo submetida ao cumprimento de necessidades de um currículo, deve ser propiciadora de sentido e significado.

A questão é que essa discussão referente à literatura e seu ensino é permanente, e cada vez mais isso se torna necessário, pois a literatura parece

prescindir do ensino, pois está cada vez mais relegada a segundo plano nos currículos de Língua Portuguesa em detrimento da valorização dos novos gêneros textuais advindos das TDICs, como postula a BNCC (2018) “[...] as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018. p. 68).

A ideia é de que é preciso instrumentalizar o estudante para as práticas sociais de letramento, para responder a uma necessidade da sua vida social e do mercado de trabalho, com a proposição, pelos documentos oficiais, de um número extenso de gêneros textuais a serem abordados. Nesse caso, prioriza-se na escola um ensino voltado para desenvolver competências e habilidades para esses gêneros discursivos mais utilitários e a literatura é vista apenas como mais um gênero do discurso e não como uma área do conhecimento. Além disso, a utilização de textos literários, nas salas de aulas, muitas vezes, está atrelada às demandas das provas do Enem e de vestibulares, com atividades que buscam desenvolver competências de leitura muito mais pragmáticas, superficiais, voltadas para esse fim.

Essas discussões sobre o tratamento dado à literatura no ensino remonta há décadas, com muitas pesquisas sendo desenvolvidas no campo acadêmico, trazendo discussões e apontando caminhos para a problemática que envolve o seu ensino. Podemos elencar vários trabalhos importantes sobre esse assunto, como o de Nelly Novaes Coelho, *Ensino de literatura* (1966) em que já refletia sobre o que se devia ensinar, no ensino secundário: “História da literatura ou simplesmente literatura?”

o trabalho docente deve desenvolver-se com os textos literários ajudados pelas noções de história da literatura; jamais limitar-se ao frio e inútil catálogo de nomes, datas, títulos de obras e características literárias que o aluno memorizava por alguns dias e depois esquecia fatalmente. As Instruções para o ensino do Português no Curso Secundário, republicadas no Diário Oficial de 5 de novembro de 1965, são bastante claras a esse respeito. Porém, apesar disso, o que temos notados na prática é que as opiniões ainda se acham bastante divididas. (COELHO, 1966, p. 11)

Essa ideia trazida por Coelho reforça um ensino voltado para a leitura do texto, sendo a história da literatura utilizada como instrumento para a compreensão dessa leitura. Mais à frente, ela reforça

precisamos restringir a área das leituras, para que possamos trabalhar em profundidade com o texto e possamos dar ao aluno uma técnica de leitura e de análise que lhe servirá de ponto de partida para suas futuras leituras, mesmo quando as fizer sem a orientação do professor. (COELHO, 1966, p.13)

Esse apontamento da autora demonstra a importância da seleção das obras, priorizando a qualidade do trabalho, a relevância de uma leitura efetiva visando a uma formação literária do estudante.

É uma obra que merece ser revisitada por pesquisadores e professores, pois a autora elabora um guia didático sobre o ensino de literatura, trazendo muitas reflexões que continuam atuais. É um texto que embasa muitas discussões de pesquisadores contemporâneos que tratam de metodologias da leitura literária, em sala de aula.

Podemos citar também a obra de Maria Thereza Fraga Rocco, *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981) em que apontava para o estabelecimento de contato aluno/texto como condição básica para interação no ensino de literatura. Afirma também a necessidade de o professor estabelecer contato contínuo do aluno com o texto, através de objetos literários próximos a esse aluno (ROCCO, 1981, p. 88).

Sob um outro olhar, Leahy-Dios (2000), em sua tese de doutorado, apresenta uma discussão importantíssima sobre a educação literária, como sendo “o processo de ensinar e aprender literatura”, refletindo sobre o planejamento curricular, a formação dos professores, a interferência da legislação. Para a pesquisadora, “estudar literatura é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais” (2000, p.16).

Para a autora, a literatura requer seus próprios métodos, abordagens, estratégias e teorias fundamentais, uma vez que é tão difícil quanto outros assuntos de estudo (p. 256). E insiste que

os textos literários deveriam permanecer como a base dos estudos de literatura desmistificando a aura de dificuldade, inacessibilidade e seletividade, enquanto ainda oferecendo elementos teóricos fundamentais para o fortalecimento dos alunos como leitores, críticos e escritores, se for o caso. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 261)

A presença do texto como base para o ensino é a ideia central, assim como a problematização dessa leitura a partir de instrumentos da teoria da literatura e isso exige que o professor tenha uma boa formação literária. Leahy-Dios (2000) propõe que “os professores devem dar e ter acesso às ferramentas teóricas que lhes informarão como atuar e que resultados esperar do ato de ensinar a alunos ativos e críticos” e mais “ a educação literária exige teorias literárias, pedagógicas e políticas dentro de suas salas de aula” (LEAHY-DIOS, 2000. p. 274).

Nesse caso, pensamos na formação acadêmica do professor de literatura, cujos cursos precisam oferecer a esse profissional conhecimentos teóricos, proporcionando-lhe fontes de problematização desse conhecimento, para que o professor possa sentir-se habilitado para a sua atuação em sala de aula. Mas essa questão da formação é muito mais complexa e ampla, está relacionada a um campo educacional que tem muitas ofertas de cursos presenciais e a distância, nem sempre com qualidade.

Além do que, como postula Zilberman (2010, p. 237), “a escola não elabora um conceito próprio e diferenciado de literatura, responsabilizando-se tão somente pelo aumento do círculo de consumidores de antologia”. Deste modo, apenas reproduz o que o livro didático, principal veículo dessa antologia, propõe, os quais trazem uma antologia da antologia ou também as listas de livros, sugeridas nos exames de seleção, são guias para esse ensino na escola (ZILBERMAN, 2010). Essa dependência do livro didático, muitas vezes, está atrelada à insegurança que muitos professores sentem ao abordar a literatura em sala de aula, por falta de uma formação adequada ou por deficiência de leitura literária, e o livro didático, então, torna-se uma via prática para a abordagem da literatura.

O livro didático é o material mais acessível do professor, isso é fato. O problema é quando, no trabalho com a literatura, ele se torna o único meio de acesso aos textos. Nesse caso, o ensino de literatura fica restrito à leitura de fragmentos de textos, de exercícios estruturais, de análises prontas, inviabilizando a realização de uma seleção de textos literários pelo professor, em diálogo com os alunos, como também a realização da experiência de leitura efetiva e dialética.

Conforme Dalvi (2013, p. 90-91) “[...] os livros didáticos apresentam [...] com mais incisividade uma decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade e à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida [...]”. Desse modo, o literário é removido de seu objeto, ou seja, da própria obra, de seu contexto de produção, o que dificulta a sua dimensão ampla de análise e reflexão. Visto assim, é importante a presença da obra integral, do objeto literário, não somente a leitura dos textos, via livro didático.

As discussões contemporâneas sobre o ensino de literatura, com muitas pesquisas no campo acadêmico, apontam para algumas propostas didático-metodológicas para o trabalho com a literatura, em sala de aula, mobilizando essas práticas para a experiência real de leitura. Parece haver um consenso de que não

mais é concebido um ensino de literatura desarticulado da leitura do texto literário pelo estudante, como considera a estética da recepção: o texto só se completa com o ato da leitura. É até clichê repetir isso, uma vez que essa concepção remonta há décadas, e muitos pesquisadores já discutiram sobre essa questão, mas é preciso ainda continuar repetindo, a literatura só se “ensina” lendo, uma vez que o leitor precisa experienciá-la, como forma de arte que “amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo” (TODOROV, 2009, p. 22).

Nesse sentido, na seção seguinte, apresentamos, de forma breve, algumas considerações sobre duas perspectivas didático-metodológicas contemporâneas para a prática de leitura literária, na escola, muito presentes nas pesquisas acadêmicas.

2.1.1 Perspectivas do letramento: Letramento literário

Iniciamos esta seção apresentando os principais estudos sobre letramento, difundidos por pesquisadores brasileiros. As pesquisas sobre letramento, no Brasil, foram divulgadas, sobretudo, pelas autoras Angela Kleiman e Magda Soares, as quais defendem o letramento como prática social ligada à leitura e à escrita, influenciadas, principalmente, pelas concepções do pesquisador inglês Brian Street (1984) sobre os enfoques de letramento autônomo e ideológico. Também a pesquisadora Roxane Rojo, apoiada na perspectiva de letramento de Magda Soares e de Kleiman, tem contribuído para ampliar essa discussão, ao trazer a abordagem dos letramentos (múltiplos, multissemióticos e críticos), locais e globais, dominantes e marginalizados, considerando-os todos importantes para a prática das relações ensino/aprendizagem. Rojo (2009, p. 98) descreve práticas de letramento realizadas por pessoas em seu cotidiano, diferenciando com isso letramento de alfabetismo, uma vez que é possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira.

Kleiman (2004) define letramento como um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Desse modo, as práticas específicas da escola passam a ser apenas um tipo de prática (de fato, dominante) que desenvolvem alguns tipos de habilidades, mas não outras e que determinam uma forma de utilizar o condicionamento sobre a escrita.

Portanto, o fenômeno do letramento, como afirma a autora, extrapola o mundo da escrita como é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir os sujeitos no mundo da escrita. E a escola, como é a mais importante das agências de letramento preocupa-se não com o letramento na prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento – a alfabetização, e esta como sendo o processo de aquisição de códigos e competências individuais necessárias para o sucesso e progresso na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, os locais de trabalho evidenciam orientações de letramento muito diferentes.

Para a pesquisadora, “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder” (KLEIMAN, 2004, p. 8). Nesse caso, é requerido do indivíduo um domínio maior da linguagem para que este participe de forma efetiva desses espaços que exigem diferentes letramentos.

Conforme Kleiman, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, já que se começou a questionar por que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquiriam competência para utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais de escrita, de modo as práticas de letramento implicam um domínio mais amplo da leitura e da escrita, em seus contextos sociais de uso, de todas as relações extratextuais que se vinculam às práticas letradas.

Nessa perspectiva, o letramento implica uma atividade efetiva e competente para que os indivíduos possam participar plenamente de eventos de letramentos e tenham bom desempenho nas diferentes práticas sociais de leitura e escrita, tal como define Soares (2002), “o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, s/n).

Nesse caso, os indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas, conferindo a eles um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada, como argumenta a autora.

Ainda mais que, como pontua a pesquisadora, o surgimento das novas tecnologias de comunicação eletrônica propiciou novos modelos de práticas sociais de leitura e escrita, que demandam um novo letramento, o letramento na cibercultura que conduz a uma disposição diferenciada do letramento na cultura do papel. De maneira que esses novos espaços de escrita demandam do leitor novos modos de ler e de escrever, um outro letramento, pois estabelecem novas formas de interação com o texto na tela, exigindo um conhecimento muito mais amplo.

Visto assim, a palavra letramento passa a ser plural, como reforça a autora, uma vez que essas diferentes tecnologias de escrita implicam diferentes práticas de leitura e de escrita, como também diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Ideia partilhada por Kleiman de que o letramento extrapola o espaço escolar, ele está em todos os espaços sociais dos quais o indivíduo participa, sendo a escola a mais importante das agências de letramento. No entanto, para a autora, as práticas do uso da escrita na escola sustentam-se num modelo de letramento considerado por muitos pesquisadores como parcial e equivocado, definido como modelo autônomo de letramento, concepção denominada por Street (1984), que prevalece desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa.

É um modelo que concebe a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculado, no processo da interpretação, do contexto de sua produção, ou seja, essa atividade estaria determinada pelo funcionamento interno do texto escrito, pelas suas características formais e lógicas, sem correlação com o emissor do texto e ao contexto de sua produção.

Contra-pondo-se a esse modelo, a autora reforça a importância do modelo ideológico proposto por Street (1984). Nesse modelo, destaca-se explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Kleiman explicita que o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação do resultado específico dos estudos na concepção autônoma de letramento, mas que é preciso abarcar toda a complexidade que o fenômeno do letramento evidencia, uma vez que as práticas discursivas e eventos de letramento no modelo ideológico mudam segundo o contexto.

Nesse sentido, conforme Street (1999), o letramento é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica neutra, e que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos. Desse modo, a maneira como as pessoas consideram a leitura e a escrita vêm em si mesmas enraizadas em conceitos de conhecimento, de identidades e de ser. O autor enfatiza que o engajamento no letramento é sempre um ato social desde o seu início.

Nessa perspectiva, considera-se que a linguagem não ocorre em um vácuo social, os textos não têm sentido autônomo, eles pertencem às várias esferas sociais de circulação dos discursos, de linguagem dialógica e polifônica, relacionados a valores, objetivos, crenças e, portanto, seus significados são contextualizados, conforme a perspectiva bakhtiniana.

Para Rojo (2009), um dos objetivos da escola é justamente possibilitar aos alunos a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, os vários letramentos, que estão presentes nos diversos contextos da vida das pessoas, de maneira ética, crítica e democrática. Mas, para isso, enfatiza a autora, é preciso que a educação linguística considere, hoje, os multiletramentos ou letramentos múltiplos, colocando os alunos em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como também os letramentos multissemióticos ou multimodais, exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses, não somente a escrita, além dos letramentos críticos e protagonistas, levando o indivíduo a se posicionar criticamente (ROJO, p. 107-108).

Visto assim, essa concepção de letramento abarca todas as formas de linguagem, incluindo os textos literários, que estão presentes nas práticas sociais dos indivíduos e para os quais se exige um letramento mais específico.

Os estudos sobre letramento/letramentos condicionam também o letramento literário, uma vez que, como argumenta Zilberman (2010, p. 130),

A admissão ao mundo da literatura depende e ultrapassa a alfabetização e o letramento. Depende da alfabetização, enquanto envolve o domínio das técnicas da leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito. Este, por outro lado, vivencia, a todo instante, o universo ficcional dominado pelo imaginário, haja vista os diferentes apelos à fantasia propiciados pelos meios de comunicação, sob suas distintas possibilidades de manifestação (verbal e visual)

Visto assim, o letramento está presente na vida da criança mesmo antes de ela ser alfabetizada, apresentando-se em diferentes perspectivas, pois estamos em contato permanente com o universo da linguagem, tanto da linguagem visual, como da verbal. Nesse caso, a criança também está exposta ao letramento literário, por meio da escuta de histórias, em diferentes formas, contadas ou vistas em programas televisivos, entre outros formatos.

Contudo, quando ocorre o relacionamento entre o livro e universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos, como a narrativa, a poesia, entre outros, graças ao acesso à audição e à leitura, é que o letramento literário se efetiva. Nesse caso, desde a alfabetização, quando as crianças entram em contato com a escrita, e com a leitura de obras literárias, cabe-lhes propiciar o letramento literário.

Nesse sentido, o letramento literário escolar, na condição de proporcionar à criança e ao jovem, conhecimentos sobre a especificidade da linguagem ficcional e poética, relacionadas aos diferentes gêneros, torna-se importante para a compreensão e a apreciação das obras e para a atribuição de sentido ao texto, visto que a obra é construída de esquemas a serem preenchidos pela atividade de leitura, exigindo do leitor o preenchimento dos pontos de indeterminação do texto, de seus “vazios” ou “lacunas”.

Além do que, cada texto impõe um decoro particular (AGUIAR, 2000), pois ler um poema é diferente de ler um romance, devido à especificidade de cada um, tanto na sua forma quanto na sua linguagem. Para Hansen (2005), a ficção literária é um produto de um ato de fingir e, quanto à sua leitura,

Não há evidentemente uma interpretação correta, no sentido de interpretação verdadeira e outras falsas, pois a ficção é metáfora. Mas há evidentemente, como venho repetindo, interpretações adequadas que refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir – e serão melhores quanto mais forem exaustivas dele ou adequadas a ele (HANSEN, 2005, p. 18).

Sendo assim, para que o leitor literário realize uma interpretação adequada, ele precisa ser conduzido a refazer os procedimentos técnicos do ato de fingir, e isso necessariamente implica um conhecimento das regras do texto, “Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento” (HANSEN, 2005, p. 19).

Nesse caso, como postula o autor, o leitor deve coincidir, idealmente, com o destinatário do texto, ou conforme Iser, com o leitor implícito do texto, perspectiva

estrutural e semântica do texto, e essa coincidência é muito difícil de ser alcançada pelo leitor, uma vez que há um intervalo temporal e semântico entre o destinatário e leitor, sendo a leitura literária uma produção assimétrica de sentido, o que resulta em apropriações incontrolláveis dos textos pelos leitores (HANSEN, 2005).

Isso foi demonstrado por Iser, ao afirmar que a estrutura dos textos, principalmente os de ficção, é um potencial de significações que se atualiza numa apropriação particular de leitura. No entanto, Hansen acrescenta que a leitura de um texto de ficção determina-se teoricamente ilimitadas, mas nem todas essas leituras são consideradas válidas (2005, p. 21), pressuposto já afirmado por Iser.

Para Hansen, há duas variáveis básicas, sempre postas no ato da leitura: “de um lado, os condicionamentos sociais do leitor e sua liberdade relativa de inovação; de outro, a estrutura retórica ou as convenções simbólicas do texto, que sempre constituem o destinatário, prescrevendo-lhe o modo adequado de ler” (p. 26). Assim, a liberdade do leitor literário é sempre condicional, ou seja, ele deve colocar-se entre parênteses e seguir o ordenamento léxico, gramatical e argumentativo do texto, mas deve ser capaz, principalmente, de especificar a ordenação retórica do fingimento.

Nessa acepção, a leitura literária pressupõe conhecimento tanto dos elementos internos do texto, de seus sistemas simbólicos implícitos, quanto dos externos, extraliterários. É preciso entender a cultura do momento em que as obras foram escritas, para que se possa entender os sentidos dos eventos contidos nelas. Como afirma Candido (2000, p. 33), “uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador”.

Desse modo, o letramento literário escolar é visto como um processo, que vai conduzindo o estudante na apropriação dessas convenções, pois em cada etapa da escolarização, e conforme a criança vai construindo seu itinerário literário, necessita de um conhecimento mais específico sobre o funcionamento do texto, validando o primeiro papel do ensino que “é, então, munir o leitor da informação necessária para que as obras voltem a falar” (JOUVE, 2012, p. 146).

A partir desse entendimento, podemos assegurar que a leitura literária é muito complexa e que não deve recair numa reapropriação espontânea e pessoal do texto, pois como afirma Jouve (2012, p. 139), “quem precisa de ensino para se deixar levar pelo prazer do devaneio?”. Desse modo, o ensino de literatura ou estudos literários são necessários para mostrar que um texto literário veicula saberes, conhecimentos,

enriquecendo nossa compreensão de mundo, contribuindo para pensarmos sobre nós mesmos e nossa relação como a realidade.

Nessa perspectiva, um ensino de literatura de qualidade deve viabilizar uma leitura literária que seja capaz de levar à “desautomatização dos hábitos, formação crítica do imaginário, esclarecimento democrático, aculturação e socialização do estudante” (HANSEN, 2005, p. 42). Um ensino que abarca apenas obras da indústria cultural, da literatura de massa, favorece o “suplemento da alma necessário à regressão de cada um” (2005, p. 43). Essa leitura regressiva, de que Hansen fala, não são leituras literárias, apenas interessam a uma sociologia da religião ou da indústria de massa. Elas têm seu valor para a satisfação dos gostos pessoais do leitor, como suplemento para suas subjetividades, mas sem valor como leitura literária, como argumenta o autor, para as quais, então, o ensino não se faz necessário.

2.1.2 O investimento subjetivo na leitura literária

Outra perspectiva de leitura literária, discutida por pesquisadores franceses, como Annie Rouxel, Gérarde Langlade, Marlène Lebrun, Vincent Jouve, entre outros, é a dimensão subjetiva da leitura, apresentada, no contexto brasileiro, por pesquisadores, como Neide Luzia de Rezende (USP).

Rouxel defende a importância da leitura cursiva e da escritura de invenção nos programas escolares da França, desde 2001, ao lado da leitura decodificada, analítica em vigor. A prática da leitura cursiva, mais flexível, descrita como livre, direta e corrente, “leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais” (ROUXEL, 2012, p. 276).

Em “*Autobiografia de leitor e identidade literária*” Rouxel, apoiada em cerca de duzentas autobiografias de leitores, realizadas por estudantes do 1º ano e 2º anos do Ensino Médio e por estudantes de graduação em Letras, na universidade de Rennes 2, traz uma reflexão sobre a relação desses estudantes com a leitura literária no contexto escolar e pessoal. A autora revela, entre outras questões, que há uma clivagem identitária entre o leitor escolar e o outro leitor que existe nele, cujos discursos denunciam a obrigação da leitura escolar e que os textos propostos em classe são distantes culturalmente das leituras pessoais, o que contribui para a hostilidade dos alunos em relação à leitura (2013, p. 71).

A autora pontua uma questão relevante na abordagem da literatura, em sala de aula, a mediação como elemento essencial para motivar nos estudantes o desejo de ler “o desejo de ler nasce de mediações cuja natureza às vezes é imponderável”, [...] a vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade” (ROUXEL, 2013, p. 72-73). São experiências narradas pelos estudantes, como importantes para o desejo da leitura.

Outras questões reveladas nos diários, como mostra a pesquisadora, referem-se à identificação com as obras, reivindicada, principalmente com os alunos do ensino médio, como fonte de prazer de ler, como também aos gostos literários dos estudantes, que se mostram instáveis e ecléticos. Assim, a autora pondera que entre os alunos do Ensino Médio não se pode falar de identidade literária, mas sim de identidade de leitor, uma vez que se observa o nascimento de gostos, pois estão construindo a sua relação com o texto, a sua maneira de ler e seu ritmo de leitura.

A autora, então, sinaliza que essas considerações, levantadas nos diários, nos convida a refletir sobre o papel dos afetos e da subjetividade na leitura literária e da forma como é ensinada na escola e na universidade. Que a coletânea mostrou que a subjetividade é essencial para a leitura, que dá sentido a ela (p. 82).

Em busca senão de objetividade pelo menos de consenso, a leitura escolar, distanciada, atenta à forma, não poderia ser assimilada na maioria de seus modos de realização a uma leitura experiente, pois a leitura experiente, como vimos, não é asséptica. Inevitavelmente, há quem acredite que normas escolares e direitos do texto coincidam. O texto é mais liberal. Tentando preservá-lo dos delírios do sujeito leitor, o ensino médio transforma a leitura em uma prática formal, descarnada, ao mesmo tempo em que busca desenvolver a sensibilidade dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 82-83).

Visto assim, o que a autora postula é que a leitura escolar busca, em tese, ser realizada de maneira mais formal, distanciada, sem implicação do leitor, por receio de uma interpretação equivocada do leitor, uma vez que a subjetividade suscita desconfiança, revelando, com isso, a insegurança dos alunos do ensino médio e superior, bem como de professores, de manifestar suas interpretações.

Para Jouve (2013), o ensino de literatura deve colocar a dimensão subjetiva da leitura no centro de suas práticas. “Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 53-54). O autor ressalta que tradicionalmente os planos afetivo e intelectual da leitura são afetados pela

subjetividade do leitor, como é o caso de quando o texto implica processos de representação, como o romance. As imagens mentais formuladas pelo leitor estão fundadas em sua memória pessoal e têm uma dimensão afetiva. “Aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55).

Langlade (2013) define leitor subjetivo como um leitor construído pelas experiências de leituras fundadoras, de leituras de infância, leituras de imenso investimento afetivo, um leitor não legitimado. Ao lado desse leitor ou oposto a ele, o autor coloca o leitor experto ou leitor conceitual, que é o leitor formado pelos estudos literários, que conhece as teorias da literatura, sendo esse leitor o único a possuir toda a legitimidade para o ensino de literatura. No entanto, para o autor, não há uma separação tão estanque assim entre os dois, quando da leitura de uma obra, uma vez que há também o investimento subjetivo na sua leitura, de modo que “as reações subjetivas, ao invés de excluir as obras para “fora da literatura”, seriam na verdade catalisadoras de leitura que alimentariam o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, 2013, p. 31)

Nesse sentido, o autor manifesta que a participação subjetiva do leitor na constituição da leitura contribui para a interpretação da obra, visto que a obra literária se caracteriza por seu inacabamento que, nesse caso, ela só passa a existir se o sujeito leitor preencher seus espaços vazios. Para isso, “o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens, etc” (p. 35). Nesse sentido, podemos pensar que esses elementos formam as representações que o leitor elabora, a partir dos esquemas textuais, compostos pelos repertórios e estratégias, sendo, “portanto, a constituição de sentido do texto na formação de representações é um ato criativo” (ISER, 1999, p. 67).

Para Iser, a participação subjetiva de cada leitor é controlada, uma vez que o padrão de referências é previamente dado e decide sobre o que será evocado pelo leitor. Nessa perspectiva, acreditamos que a implicação subjetiva do leitor na leitura não se dá de maneira aleatória, delirante, uma vez o esquema que forma as representações precisa ser preenchido pelos conhecimentos que o leitor possui. Como Langlade pontuou “[...]é graças a essa “adesão viva”, em que se expressam tanto o conhecimento de mundo quanto a cultura literária do leitor, que se configuram diversas coerências textuais (2013, p. 35).

No cerne da implicação na obra, o leitor estabelece, portanto, uma distância crítica com ela, mesmo que essa distância crítica não se queira uma análise formal do texto. É nessa mesma distância interna à leitura que se inscreve o julgamento moral que o leitor faz a respeito da ação dos personagens. A distância não é aqui senão o revelador da implicação. O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição, perturbação, sedução, hostilidade, desejo etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los. (LANGLADE, 2013, p. 36)

Nessa concepção do autor, a implicação do leitor relaciona-se com uma leitura significativa para este; nela, o investimento emocional, em sua apropriação, emerge as suas reações e, por conseguinte, constitui seu sentido. No entanto, elucida que “essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária”, como também realiza a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor como um movimento duplo de implicação e distância. Defende que

Levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente na perspectiva do ensino da leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas. Mais que a literatura, seus códigos, sua história, não deveríamos atentar prioritariamente para essa atividade leitora? (LANGLADE, 2013, p. 37-38)

Acreditamos que esse questionamento e defesa do autor a dar mais atenção às leituras subjetivas dos estudantes é uma crítica a um ensino de literatura que ainda está muito presente nas escolas, direcionado apenas para uma historiografia literária, com leituras distanciadas, de análise de texto, sem haver de fato, uma leitura implicada, crítica e reflexiva pelo leitor.

É o que também considera Butlen sobre a leitura literária no contexto escolar, a qual se mostra frequentemente como uma aprendizagem puramente técnica, já desde o ensino fundamental, em que o ensino do código não está suficientemente articulado com a reflexão sobre o sentido do texto, sobre a contribuição da leitura para ler melhor o mundo, para a construção da relação do leitor com o outro e com sua identidade.

Argumenta que, no ensino médio, esse aprendizado se reforça ainda mais, com exercícios puramente acadêmicos, tarefas maçantes, relegando ao esquecimento o lugar que se deve dar à emoção do leitor e ao que a literatura pode proporcionar (Todorov). Segundo o autor, o refreamento da dimensão afetiva, ética e antropológica

das obras opõe-se àquilo que torna a leitura uma experiência humana com intensos jogos simbólicos, humanos, éticos, fantasmáticos (BUTLEN, 2015, p. 20).

Rouxel argumenta que é urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar, desenvolvendo uma didática da implicação do leitor com a obra, convidando-o a se exprimir sobre seu prazer e desprazer, incentivando-o a expressar seu julgamento estético, mas alerta que “Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura” (2012, p. 281).

Nesse caso, como ressalta a autora, motivar atividades de leitura que favoreçam a implicação do leitor no texto é uma via para estimular a leitura, diante da situação contemporânea do desapego aos estudos literários. E reforça que, antes de estigmatizar as subjetividades dos estudantes como insuficientes ou como erros de leitura, podemos interpretá-la como indícios de uma interação viva com o texto, nutrindo o processo de elaboração semântica e orientando o caminho interpretativo (ROUXEL, 2012, p. 280). Sendo assim, a leitura literária analítica nutre-se do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade, sem exigir o abandono total das intuições singulares (p. 281).

Consideramos que essa nova perspectiva pedagógica, trazida pelos autores, a qual não esgotamos, neste subcapítulo, já debatida por pesquisadores brasileiros, e considerada em contextos educacionais, mostra-se importante, mas é preciso que ela seja de fato compreendida em sua dimensão constitutiva do leitor, como uma didática conciliatória, de um lado, valorizando a subjetividade do leitor; de outro, os direitos do texto, seus códigos e convenções. Do contrário, há o perigo de uma prática de leitura livre e qualquer interpretação poderá ser válida.

Concordamos com Maria Amélia Dalvi de que “a especificidade da educação escolar é a transmissão (intencional, sistemática e planejada) do saber para que as novas gerações se apropriem das conquistas históricas da humanidade genérica”, sendo que “as perspectivas para o ensino de literatura que dizem que a literatura não é ensinada, que não há um saber literário, que as pessoas aprendem literatura apenas pela convivência espontânea etc., elas estão negando a educação escolar e a sua especificidade” (DALVI, 2023, p. 109). Na escola, portanto, o ensino de literatura deve ser intencional, por isso, sistematizado, para que haja de fato a educação literária dos estudantes.

E, nesse caso, o papel do professor-mediador se reveste de grande importância, uma vez que precisa conciliar sua prática, a partir de um currículo determinado, com seus conceitos teóricos e objetivos norteadores. Para isso, então, pensamos na relevância da permanente discussão de conceitos teóricos e de metodologias de ensino de literatura para que o professor possa pensar sobre sua prática pedagógica. Sendo assim, para ampliar esse debate, achamos pertinente, trazer uma leitura analítica do atual currículo, a BNCC (2018), especificamente o campo artístico-literário que trata do ensino de literatura escolar.

2.2 A BNCC e o ensino de literatura

[...] julgo que haja muita relevância na nossa função de ensinar literatura, especialmente aos jovens. Já o apelo é que tenhamos em mente a grandeza da tarefa e a complexidade do que precisa ser feito para construir uma verdadeira educação literária [...]

Paulo Franchetti (2021)

Falar de ensino de literatura é falar do contexto escolar, porque ensino remete à escola. A literatura fora desse espaço é uma prática social livre, em que lemos o que gostamos de ler, com o que nos identificamos e da maneira que sabemos ler, de modo que “[...] a leitura literária [...] que fazemos por vontade própria promove antes de tudo uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores” (REZENDE, 2013, p. 108).

Na prática escolar, a leitura literária está inserida dentro de um currículo, com seus objetivos e metodologias e precisa ser mediada pelo professor dentro da sala de aula; a literatura, nesse caso, “está submetida a essas necessidades escolares” (REZENDE, 2013, p. 109). Assim, sua leitura é menos livre, uma vez que seu ensino tem seus objetivos escolares, ligados a um sistema de ensino que envolve vários fatores, desde a formação do professor, o seu perfil de leitor, a sua concepção de literatura, e a sua relação com um currículo escolar conteudista que trata a literatura como um apêndice, não como centro de uma disciplina escolar.

Embora seja uma tarefa complexa, é necessária e pode ser realizada mesmo com todas as adversidades que possam se apresentar, uma vez que a “a especificidade da obra literária enquanto objeto cultural decorre não apenas da natureza dos conteúdos que ela exprime, mas também da maneira como ela os

comunica” (JOUVE, p. 136, 2012). E a essa forma de comunicação, as crianças e jovens precisam ter acesso.

Nesse sentido, este capítulo contempla uma leitura analítica da BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018), especificamente, o Campo Artístico-literário, que trata do ensino de literatura, visto que é o documento oficial que norteia as práticas pedagógicas na educação atual. Nosso intuito é observar como a literatura é concebida, que caminhos propõe para seu ensino na escola.

2.2.1 A BNCC e seu contexto

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2018, ainda no governo do presidente Michel Temer⁴, é o atual documento curricular oficial, de caráter normativo, que prescreve as diretrizes para o ensino na educação básica brasileira. “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo [...]” e “Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso), diferenciando-se de documentos anteriores, como os PCN e OCEM, que têm caráter orientador.

O texto da BNCC é formado por Apresentação; Introdução; Estrutura da BNCC; Etapa da Educação Infantil; Etapa do Ensino Fundamental e a Etapa do Ensino Médio.

Na Apresentação, o interlocutor do texto informa que “com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação

⁴ É importante atentar para o contexto sócio-histórico em que a BNCC foi produzida e promulgada. Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a publicação da lei que a instituiu e sua promulgação, atravessou a gestão de seis ministros (além de 1 interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de sua titular, após um processo de *impeachment*, nitidamente marcado por articulações políticas e em que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo. Em resposta às acusações de que o processo de *impeachment* foi um golpe de Estado para o vice-presidente assumir a presidência, ele respondia reiteradamente que fora eleito democraticamente, na chapa vencedora. No entanto, seu argumento cai por terra quando se constata que os planos de governo por ele implementados não eram parte da plataforma que o elegeu a chapa vencedora. E isso é notadamente relevante na Educação, em que o novo presidente modificou a estrutura do Ensino Médio de forma autoritária e impositiva através de uma Medida Provisória (MP746/2016), sem sequer promover qualquer tipo de debate ou escutar educadores e especialistas em Educação. (TÍLIO, 2019, p. 9)

Básica [...]” (BRASIL, 2018, p. 6). Percebe-se, nesse texto, uma ênfase na defesa do avanço escolar do aluno e de seu desenvolvimento integral, por meio de competências. Sobre essas competências, discorreremos mais adiante.

Na Introdução, o documento define competência, como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Nesse caso, o desenvolvimento de competências é um dos principais objetivos do ensino da Base, cujos fundamentos pedagógicos têm foco no desenvolvimento das competências, em alinhamento com as políticas internacionais, como se verifica no texto abaixo:

O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)⁵

Traz uma indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (2018, p. 13).

O documento enfatiza que para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, que podemos chamar de objetivos específicos. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, definidos como conteúdos, conceitos e

⁵ Criado em 1997, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) avalia os sistemas educacionais básicos de membros da OCDE e não-membros convidados em uma pesquisa, aplicada a cada três anos, sobre habilidades e conhecimentos de estudantes aos 15 anos. O exame avalia conhecimentos das áreas cognitivas – ciência, leitura e matemática –, levando o estudante a interpretar textos, resolver problemas matemáticos e explicar fenômenos científicos. A cada edição, o exame dá enfoque especial em uma das três áreas. O Brasil participa do PISA desde a primeira aplicação da avaliação, em 2000. Em 2013 passou a ter status de participante pleno, quando ingressou para o Conselho Diretivo como “associate”. Isso permite ao país votar nas discussões sobre os rumos da avaliação e nas decisões sobre orçamento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/ocde>

processos, os quais são organizados em unidades temáticas (Unidades temáticas < objetos de conhecimento < habilidades) (grifos nossos, p. 28). “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (p. 29). E cada habilidade é identificada por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: (EF89LP32)⁶.

Na etapa do Ensino Médio, as áreas do conhecimento contemplam Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O componente curricular de Língua Portuguesa vincula-se à área de Linguagens e suas tecnologias. De maneira que há uma consonância com as áreas de conhecimento, avaliadas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

O documento afirma que “a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2018, p. 64), descrevendo as 6 competências destinadas ao Ensino Fundamental (BRASIL, p. 65). Na competência 5, há a referência ao ensino de literatura “Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, p, 65).

Fica evidente nesse trecho e em vários outros momentos que a posição da Base é um ensino de literatura direcionado à fruição estética, mas não coloca, em primeiro lugar, a leitura das obras consagradas, as pertencentes ao cânone, como se verifica nesta frase: “inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade”.

Essa questão da fruição estética é discutida na seção, quando analisamos o Campo artístico-literário, que faz parte do Componente de Língua Portuguesa.

⁶ O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. O primeiro par de números indica o ano (08 a 09) a que se refere a habilidade, e o último par de letras refere-se à área, no caso de Língua Portuguesa. (BRASIL, 2018, p. 187)

2.2.2 Componente Língua Portuguesa

Na apresentação do componente Língua Portuguesa, há a afirmação de que esse componente

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2018, p. 67)

Dessa forma, a BNCC fundamenta-se em concepções e conceitos disseminados em outros documentos curriculares como os PCN (BRASIL, 1998) e DCE (PARANÁ, 2008), tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/textuais e esferas/campos de circulação dos discursos (BRASIL, 2018), referenciais teóricos nas obras *Estética da Criação Verbal* (1997) e *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004), de Mikhail Bakhtin.

O ensino proposto nos PCN (1998) tem como abordagem os pressupostos teóricos de Bakhtin, numa perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, relacionando os textos a seus contextos de produção, num trabalho com os gêneros discursivos/textuais, vinculados aos campos de circulação dos discursos ou esferas sociais. Assim, pressupõe o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos, em vários contextos multissemióticos.

A BNCC também aponta que “na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67), de modo que esse conhecimento sobre os gêneros, sobre os textos e sobre a língua e suas variedades linguísticas, sobre a norma-padrão, são importantes, uma vez que devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, de produção textual.

Assim, a BNCC (2018, p. 67-68) aponta que o componente Língua Portuguesa deve “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens”. Reforça a ideia de que as práticas de linguagem contemporâneas são permeadas por novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (LEMKE, 2010)⁷, e também por novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir, disponibilizadas nas mídias sociais, como em outros ambientes da Web, assumindo, assim, o texto como centro das unidades de trabalho com a língua.

Nesse sentido, é notório que a área de Língua Portuguesa está fortemente influenciada pelos estudos dos Novos Letramentos, a julgar pelos conceitos, como “práticas de linguagem”, “textos multissemióticos”, “multiletramentos”, “novos gêneros”, os quais têm relação com os pressupostos bakhtinianos. Essa é uma abordagem que leva em conta o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social, os textos não têm sentido autônomo, eles pertencem às várias esferas sociais de circulação dos discursos, de linguagem dialógica e polifônica, relacionados a valores, objetivos, crenças e, portanto, seus significados são contextualizados, conforme a perspectiva bakhtiniana (ROJO, 2009, p.115).

Sob essa perspectiva, os eixos de ensino são tratados como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos/campo de atuação (BRASIL, 2018, p. 67). Nesse sentido, o documento estabelece que a noção de “campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 84) Em função disso,

⁷ Na prática, todo gênero multimidiático, toda tradição de letramento multimidiática, restringe o enorme conjunto de possibilidades para apenas algumas combinações permitidas ou favorecidas, mas há ainda sempre mais do que alguém poderia obter apenas adicionando aquelas mídias separadamente. Nenhum texto duplica exatamente o que uma figura significa para nós: texto e figura juntos não são duas formas de dizer a mesma coisa; o texto significa mais quando justaposto à figura, e da mesma forma a figura quando colocada ao lado de um texto [...]. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa. Tudo isto requer, ao menos para professores e especialistas da mídia, uma compreensão útil de semiótica multimidiática [...] (LEMKE, 2010, p. 462)

outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam.

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

São cinco os campos de atuação considerados: Anos iniciais: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo da vida pública. Anos finais: Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico midiático e Campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2018, p.84).

Nos anos finais, o Campo da vida cotidiana deixa de existir e o Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública aparecem fundidos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública.

Segundo a BNCC, a escolha por esses campos se deu porque eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem, tanto no espaço escolar quanto fora dele, nas atividades cotidianas e sociais, no exercício da cidadania, na produção de conhecimento e também na formação estética, vinculada à experiência de leitura do texto literário, sendo que esses campos já preveem um processo progressivo de aprendizado, durante os anos escolares. (BRASIL, 2018).

A contemplação desses campos, conforme o documento, orienta a seleção de gêneros textuais, das práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Salienta que podem ser feitos recortes em cada um deles, pois alguns gêneros podem estar em vários campos, como pode ser observado nas práticas de leitura, por exemplo. “É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras [...] e que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, p. 85). Conforme GERALDI,

Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos

mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. (GERALDI, 2015, p. 386)

Dessa maneira, segundo a Base, para cada campo de atuação, as habilidades e os objetos de conhecimento estão organizados a partir das práticas de linguagem, ou seja, a leitura e a produção de textos orais e escritos, relacionadas, nesse sentido, ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais. E as habilidades, conforme o documento, devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. (BRASIL, p. 86) “Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 75). Essa citação refere-se, especificamente, ao eixo de leitura, mas o sentido se amplia para todos os eixos.

São considerados eixos de integração na BNCC de Língua Portuguesa aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área (BRASIL, 2018, p. 71), correspondentes às práticas de linguagem, tais como “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71).

Em relação ao eixo leitura, a BNCC pontua:

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 72).

Notamos que a Base considera a relevância de se promover a leitura eficiente, não só para as práticas sociais cotidianas como também para a fruição estética, ou seja, a leitura na BNCC “é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho,

esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) (BRASIL, 2018, p. 72).

Reforça sobre a importância, nas atividades relacionadas às práticas leitoras, dentre tantas outras dimensões sugeridas, vinculadas à leitura literária, a de se “fazer apreciações e valorações estéticas [...], Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto) [...], Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa [...] (BRASIL, 2018, p. 72-74).

Sobre essa dimensão da leitura, em diálogo com a Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e do Efeito (ISER, 1996;1999), trataremos mais à frente, quando analisaremos as competências e habilidades, no campo artístico-literário.

Sob essa perspectiva, o documento reforça, então, que o componente Língua Portuguesa é constituído por competências específicas, eixos de ensino, práticas de linguagem, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades, salientando que “os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). E que “os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” e propõe que o componente curricular de Língua Portuguesa, em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as competências específicas da área de Linguagens, deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, totalizando 10 competências para essa área (p. 87).

Essas competências mobilizam para uma prática de ensino que leve em consideração o desenvolvimento da autonomia do estudante, ressaltando o trabalho com os gêneros textuais multissemióticos, com práticas da cultura digital, de diferentes linguagens, como mostra a competência 10 “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”.

O documento também enfatiza que para o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular disponibiliza um conjunto de habilidades (BRASIL, 2018). “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por

sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BRASIL, 2018, p.28). As habilidades serão apresentadas no decorrer dos tópicos seguintes.

A partir dessa introdução sobre como a BNCC se estrutura, nosso objetivo com este estudo é observar como a Base aborda o ensino de literatura, quais suas propostas para essa área, que lugar a literatura ocupa no documento, como é conceituada; que leitor pretende formar e que tipo de textos são propostos. Para isso, elencamos e refletimos determinados tópicos do Campo artístico-literário para o Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino médio, uma vez que a referência à literatura está inserida nesse campo, portanto não enfocamos as especificidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental- Anos iniciais.

Discutimos, neste primeiro momento, o Campo artístico-literário na etapa do Ensino Fundamental e, na sequência, o do Ensino Médio.

2. 2.3 Campo Artístico-literário

É importante perceber que a literatura na Base não tem seu lugar próprio, ela apenas é concebida como uma das práticas de linguagem inseridas em um dos campos de atuação em que essas práticas se realizam, denominado campo artístico-literário, e estudada em diálogo com outras práticas. “No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações [...]” Nesse sentido, a literatura, descrita nesse texto, como arte literária, ao fazer parte desse campo, concorre com outras manifestações artísticas em geral, embora se dê ênfase de que ela deva ser tratada de “forma particular e especial”.

Segundo a Base, nos Anos finais do Ensino Fundamental, no âmbito do Campo artístico-literário, o que está em jogo é

Possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de

habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística. Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2018, p. 156)

O direcionamento que o documento toma com relação à leitura literária e à formação do leitor é voltado para a sua fruição. Para isso, estabelece que é necessário “oferecer condições [...] ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura [...]”, cabendo ao professor encontrar os caminhos para essa formação. Nesse sentido, é preciso atentar que para fruir um texto ou uma obra há necessidade de uma prática de leitura efetiva. Não existe fruição sem leitura eficiente, sem que haja uma apropriação do texto pelo leitor. A fruição é o resultado do efeito estético provocado no leitor.

Segundo Barthes (1977), a quem se deve essa concepção de leitura, que ganha força a partir da década de 1980, no Brasil, o texto de prazer⁸ é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura”; já o texto de fruição é

aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 1977, p. 21-22).

Leitura de fruição, nessa acepção, é uma leitura que vai além dos limites do texto, de seu enunciado, sendo, por conseguinte, uma condição tanto do texto, quanto da leitura. Para Barthes, nem todo texto provoca fruição, embora sejam fenômenos distintos, prazer e fruição não se afastam um do outro.

Entendemos que o prazer pelo texto leva o leitor a desfrutar daquilo que lhe interessa. É uma leitura mais seletiva, que desrespeita o próprio ritmo da escritura, como aponta Barthes

A própria avidez do conhecimento nos leva a sobrevoar ou passar por cima de certas passagens (pressentidas como ‘aborrecidas’) para encontrarmos o mais depressa possível os pontos picantes da anedota (que são sempre suas articulações – o que faz avançar a revelação do enigma ou do destino):

⁸ Segundo Barthes, como leitura de prazer, ele lê “ao longo das noites Zola, Proust, Verne, Monte Cristo, As Memórias de um Turista e mesmo às vezes Julien Green. Isto é o meu prazer, mas não a minha fruição: esta só tem possibilidade de aparecer com o novo absoluto, pois só o novo abala (infirmo) a consciência (fácil? de modo algum: nove em dez vezes, o novo é apenas o estereótipo da novidade) (1977, p. 54).

saltamos impunemente (ninguém vê) as descrições, as explicações, as considerações, as conversações. (BARTHES, 1977, p. 17 -18)

Já na de fruição, o leitor não quer perder nada, quer usufruir do texto em sua integralidade.

a outra leitura [de fruição] não deixa passar nada; ela pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens – e não a anedota: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folheado da significância. (BARTHES, 1977, p. 19).

Nesse sentido, ao contrário da leitura de prazer, em que o leitor tem controle de sua leitura; na leitura de fruição, o leitor não tem controle sobre ela, ele é arrebatado por sua linguagem, compreendendo que todos os jogos de linguagem, com seu “folheado”, estão ali para contribuir com a significância do texto. Entendemos que cabe nessa acepção de fruição não um leitor em formação, mas um leitor experiente, com conhecimento dos aspectos históricos, formais e linguísticos da obra de arte.

Até porque, a fruição, defendida por Barthes, diz respeito ao prazer estético obtido pela leitura das obras modernas, as quais demandam uma outra leitura, não a mesma leitura das obras clássicas. O que ocorre no texto moderno, segundo o autor, “o que se vai, a fenda das duas margens, o interstício da fruição, produz-se no volume das linguagens, na enunciação, não na sequência dos enunciados”, sendo que o leitor não pode “engolir, devorar”, como nas leituras das outras obras, “mas pastar, aparar com minúcia, redescobrir [...]” (BARTHES, 1977, p. 20, grifos nossos).

Já Iser (1996; 1999) considera a obra literária um ato comunicativo e, como tal, necessita do leitor para lhe dar significado. A sua realização se dá na convergência do texto com o leitor, uma vez que o texto ficcional é mera virtualidade, que se atualiza apenas no sujeito, o qual, utilizando-se de seu repertório (conjunto de normas sociais, históricas, culturais), de sua vivência, como também do repertório do texto, e de suas convenções, constitui o sentido da obra. Nesse caso, o efeito estético da obra é atribuído pelo leitor, na realização da leitura.

Diante disso, consideramos fruição, defendida na Base, como em outros documentos oficiais, uma concepção muito vaga, que pode suscitar muitas dúvidas e muitas interpretações, distanciando-se da acepção de Barthes. Uma vez que, conforme veremos nas competências e habilidades prescritas, o intuito é habilitar os estudantes a lerem diferentes gêneros literários, em diferentes suportes.

Pontuamos que a BNCC, ao prescrever que se deva levar o aluno ao envolvimento de práticas de leitura literária cujo objetivo seja o de possibilitar a ele “o desenvolvimento do senso estético para fruição”, valorizando a literatura como dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento,

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

Pode levar à ideia de fruição apenas como uma atividade de leitura lúdica, divertida, dimensão também proporcionada pela leitura, mas a fruição estética não se limita somente a isso, como também podemos verificar na proposta dos PCN + Ensino Médio (2002), Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio (PCNEM, 1999), no conceito 5 “Desfrute (fruição)”, do tópico Contextualização Sociocultural/Conceitos.

5- Desfrute (fruição). Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Apreender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais. Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (BRASIL, 2002, p. 64).

Tanto os documentos anteriores quanto a Base não aprofundam seus conceitos, o que pode suscitar dúvidas nos receptores desses documentos. Não há uma discussão sobre o se entende por “senso estético”, “valor estético” e “fruição”, ao considerarem a fruição somente como a apreensão de seu valor estético, como no texto dos PCN, e no texto da Base, “desenvolvimento do senso estético para fruição”.

Sob essa perspectiva, Jouve (2012) considera o valor estético atribuído à obra como subjetivo, pois está ligado ao sentimento que a obra suscita no espectador, já o seu valor artístico é objetivo, está vinculado “àquilo que designa nossa relação com a obra de arte (que não apenas não se limita ao sentimento do belo, como talvez nem tenha necessidade dele)” (2012, p.114).

E essa relação se faz em busca de conhecimento que as obras oferecem ao leitor, “quaisquer que sejam nossos gostos pessoais, podemos apreciar algumas obras por suas propriedades objetivas – no caso, os saberes que elas veiculam”

(JOUVE, p. 116). E como esses conhecimentos são manifestados nas obras definem seu valor literário. “O tipo de conhecimento inscrito em um texto é exatamente o critério decisivo que permite traçar a fronteira entre as “grandes” obras e as restantes” (JOUVE, 2012, p. 119). Quanto ao prazer estético, o autor afirma que somente as qualidades formais de uma obra não garantem esse prazer, “uma obra de arte é justamente um objeto que continua a prender a atenção, mas isso não (obrigatoriamente) por causa de sua “beleza”: quase sempre, é o contrário: é porque ela possui outras propriedades, para além de suas qualidades formais” (p. 47)⁹. De modo que o que nos fascina num texto é algo que vai além de sua forma de escrita.

Nesse sentido, o que atrai o leitor à leitura de uma obra são questões objetivas, ligadas à sua temática, ou a outras dimensões ligadas à sua identidade, aos seus interesses pessoais, e a experiência dessa leitura literária, conforme Jauss (1979), leva o leitor à experiência estética e como experiência estética relaciona-se tanto ao prazer como ao conhecimento, como também é propiciadora da emancipação do sujeito, uma vez que liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana.

Nesse mesmo caminho, Iser (1996, p. 16) diz que o efeito estético só pode ser analisado na relação dialética entre texto e leitor, ou seja, na sua interação. E efeito estético é chamado assim, segundo o autor, porque requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes.

Voltando à ideia de fruição como desfrute, trazida pelos PCN+, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM (2006) se posicionam contrariamente:

Conceituado dessa forma, o prazer estético proporcionado pela fruição pode ser confundido com divertimento, com atividade lúdica simplesmente (talvez por isso se aconselhe seu desfrute fora da sala de aula), deixando espaço para que se compreenda o texto literário apenas como leitura facilmente deglutível. Não podemos confundir prazer estético com palatabilidade (BRASIL, 2006, p. 59)

Outro ponto questionado pelas OCEM, com relação aos pressupostos dos PCN+, foi a proposta de atividade de leitura literária coletiva, uma vez que esta, segundo as OCEM, “dá-se num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual”, a qual proporciona ao leitor a experiência literária que pode atingir

⁹ “Se Baudelaire, Racine ou Victor Hugo continuam a nos interessar é porque a “força” ou o “valor” de seus textos resultam de algo diferente de uma qualidade de escrita, cujo impacto se estiola inevitavelmente com o tempo (e com a evolução do gosto que ele produz). Por sinal, é perfeitamente lógico – se admitirmos que a ideia de belo é cultural – que o valor de uma obra aos olhos da posteridade não é resultado de seu aspecto estético” (JOUVE, 2012, p. 44).

sua subjetividade, de modo que cada leitura é única. Cada leitor reage diferentemente em face ao mesmo texto (BRASIL, 2006, p. 60).

No que toca à questão do prazer estético, as OCEM ponderam sobre a dificuldade de conceituar esse termo, até porque sua história remonta à Antiguidade e, com o passar dos tempos, muitas foram as considerações em torno do prazer advindo da fruição da obra de arte, no entanto pontuam que a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor, concomitante à participação do mesmo leitor na construção dos significados desse mesmo texto. Quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será (BRASIL, 2002, 59-60).

Compreendemos nessa posição a necessidade de um leitor que, além de ter domínio dos códigos linguísticos, também tenha conhecimento dos aspectos formais do texto literário, da sua estrutura interna que este seja um leitor com certas habilidades, uma vez que cada texto literário tem o seu decoro particular (AGUIAR, 2000). Nesse sentido, a leitura literária escolar adequada implica uma certa competência do aluno, uma vez que a fruição, nessa acepção, está intimamente ligada, não só ao conteúdo do texto, como também à sua forma, como as figuras de estilo, de linguagem, os jogos semânticos, a polissemia, aproximando-se da acepção de Barthes, em que conteúdo e forma se fundem.

Em seguida, a Base afirma que a leitura literária deve garantir também “a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura [...]”. Isso supõe um leitor que conheça as regras de um texto literário, sua estrutura composicional, um leitor que assuma o contrato estabelecido entre o texto e leitor, como já pontuamos acima, aproximando-se da concepção de leitor “ideal”, de Iser.

Como salienta Hansen (2005), para que o leitor literário realize uma interpretação adequada, precisa ser conduzido a refazer os procedimentos técnicos do ato de fingir, e isso necessariamente implica um conhecimento das regras do texto, de um conhecimento do funcionamento do texto literário. “Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento” (HANSEN, 2005, p. 19).

Assim, como postula o autor, o leitor real deve coincidir, idealmente, com o leitor intratextual prefigurado pelo texto e essa coincidência é muito difícil de ser alcançada pelo leitor, de modo que não basta apenas a decodificação da linguagem verbal do texto, é preciso que o leitor se aproprie também dos jogos de sentido, das ambiguidades, vazios a serem preenchidos (ISER, 1996). É preciso seguir as pré-orientações do texto, seguir a perspectiva estrutural e semântica do texto, compreendidas como leitor implícito.

E os leitores reais leem de muitas formas, “uma vez que cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria (CHARTIER, 2011, p. 20)

Nessa mesma perspectiva, Colomer (2003), ao falar sobre a recepção leitora e práticas educacionais, comenta sobre as várias pesquisas que enfocam a recepção leitora de obras infantis e juvenis. Uma dessas concepções é o de que o leitor literário compreende as obras segundo a complexidade da sua experiência de vida e da sua experiência literária, de modo que a forma pela qual percebe a experiência refletida na obra e a relação com a sua, é essencial, uma vez que a especificidade da leitura estética, própria da comunicação literária, é seu apelo à resposta subjetiva do leitor, assim, é por meio da interação entre leitor e texto que emergem as suas significações. Visto assim, a contribuição que o leitor leva para a leitura, resultado de suas outras experiências literárias é vital para a sua compreensão leitora.

2.2.4 Objetivos do ensino: análise das habilidades

A Base traz, em seguida, as habilidades que se devem desenvolver nos educandos a partir das práticas de linguagem, já mencionadas (Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise Linguística/semiótica), e dos Objetos de conhecimento, referentes a essas práticas. Trazemos como exemplo de objetos de conhecimento referente à Leitura: Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção; Apreciação e réplica, Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos [...]. Com relação à Produção de textos: Relação entre textos; Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. Quanto à Oralidade: Produção de textos orais. Com relação à Análise

linguística/semiótica: Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários (BRASIL, 2018, p. 156-160).

Nesse caso, cada habilidade proposta está interligada a uma dessas práticas da linguagem, e, ao prescrever o desempenho cognitivo que se deseja do aluno, relaciona-o ao seu objeto de conhecimento.

Antes de propor as habilidades, o documento postula que:

A formação desse leitor-fruidor exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida. Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos. (BRASIL, 2018, p. 157)

O que se vê nesse texto é a reiteração da formação do leitor-fruidor, a qual está vinculada ao desenvolvimento de habilidades, como o conhecimento sobre os aspectos externos à obra, seu contexto de produção e circulação, seu mercado e consumo, como também um leitor que tenha certo domínio linguístico e semiótico. Desse modo, para que a fruição aconteça, como já mencionamos anteriormente, há necessidade de o aluno ter um saber literário.

Além disso, a Base aponta para a abordagem da diversidade literária, para a pluralidade cultural, incluindo diferentes gêneros, estilos e autores, contemporâneos e antigos, da literatura regional, nacional, portuguesa e africana. “[...] 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”. Amplia para outras formas de expressão, como a oral e a digital, mas sinaliza a valorização das expressões escritas, privilegiando o letramento da letra.

Salientamos que essa proposta parece acompanhar as mudanças ocorridas no modo com que a literatura é apreendida hoje, fortalecida como imagem de bem

cultural, de acesso livre a todos, cuja representação veio acentuando, por um lado, a extensão da tradicional visão escolar da leitura com uma atividade de formação progressiva guiada, por meio da leitura de textos literários, e, por outro, a extensão de um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre todo tipo de textos (COLOMER, 2007, p. 23).

Também, como já mencionamos, o ensino de Língua Portuguesa, no documento, está fortemente ancorado nas teorias dos Estudos do Novos Letramentos – NEL, as quais influenciaram pesquisadoras brasileiras de referência como Magda Soares, Ângela Kleiman e Roxane Rojo, que têm como principal referência os trabalhos de Brian Street (1984), de uma concepção de modelo ideológico de letramento. Nesse modelo, destaca-se explicitamente o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade. Rojo (2009), apoiada na perspectiva de letramento de Magda Soares e de Kleiman, as quais defendem o letramento como prática social ligada à leitura e à escrita, retoma e reflete sobre o conceito de letramento, em suas versões forte e fraca, na perspectiva autônoma e ideológica de letramentos, e traz a abordagem dos letramentos (múltiplos, multissemióticos e críticos), locais e globais, dominantes e marginalizados, considerando-os todos importantes para a prática das relações ensino/aprendizagem.

Sob essa perspectiva, a Base considera que “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68).

Esse fenômeno é resultado das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) que fizeram emergir novas práticas letradas com suas múltiplas linguagens e semioses, demandando o desenvolvimento de habilidades e práticas próprias dos multiletramentos. E, nesse caso, o documento aponta para uma elaboração curricular, que prepare o estudante para a sua participação ativa em práticas específicas de letramentos/multiletramentos.

O termo multiletramento surge a partir dos “novos letramentos” criados pelas diferentes ferramentas digitais e de acesso à internet, como os textos híbridos, compostos por sons, imagens, gráficos, links e hiperlinks.

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas

sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Segundo Rojo (2012, p. 13), os multiletramentos, conceito cunhado pelo Grupo de Nova Londres, abrangem “esses dois “multi”– a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa”. Nesse sentido, esse conceito está atrelado às práticas de novas habilidades de leitura e escrita, com “novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO, 2015, p. 116).

Eis uma das principais preocupações da Base que é auxiliar na habilitação do jovem que, na percepção do documento, de algum modo, já está familiarizado com o mundo digital, mas que precisa desenvolver diferentes habilidades, para lidar com as distintas formas de linguagens e ferramentas.

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BRASIL, 2018, p. 70)

O documento elenca onze habilidades que devem ser adquiridas pelos estudantes do 6º ao 9º ano, relacionadas às práticas da linguagem, no campo artístico literário, de que estamos tratando (p. 157-161), também prescreve outras cinco, direcionadas somente ao 6º e 7º anos (p. 171) e mais cinco direcionadas ao 8º e 9º anos (p. 187).

À semelhança de objetivos, as habilidades são iniciadas por um verbo no infinitivo, como: inferir, posicionar-se, participar, analisar, interpretar, mostrar-se, elaborar, engajar-se, representar, ler, identificar, criar, parodiar. O que se repete mais é o verbo analisar. Entre os gêneros literários prescritos para essa etapa, estão: contos de amor, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros; romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances

juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema. Nas habilidades, estão inseridos os objetos de conhecimento, os quais estão vinculados ao trabalho com os gêneros, como podemos perceber nesta habilidade:

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

A habilidade, desse modo, prescreve o processo cognitivo que se espera desenvolver no educando, juntamente com o seu objeto de conhecimento vinculado ao trabalho com o gênero/texto, como vemos na habilidade acima, cujo objeto de conhecimento é “identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme”.

As habilidades, descritas acima, podem ser agrupadas em algumas categorias, como as que estão ligadas à tentativa de habilitar o estudante a ser produtor, criador, prescritas nestas habilidades: (EF67LP30) Criar narrativas ficcionais [...]; (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres [...]; (EF89LP35) Criar contos ou crônicas [...]; (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura [...]; (EF69LP50) Elaborar texto teatral [...]; (EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos [...].

E outras que são voltadas a incentivar o discente a participar de práticas de linguagem artístico-literárias fora da escola, numa tentativa de que o estudante possa, a partir de seus conhecimentos adquiridos na escola, compartilhar sua recepção leitora, suas apreciações estéticas, em rodas de leitura, clubes de leitura, canais de *booktubers*, etc. É uma forma de a escola valorizar esses espaços culturais aos quais alguns jovens têm acesso, como nas habilidades: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção [...]; (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e [...]; (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita [...].

Nestas habilidades (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos [...]; (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas [...], prescreve

as formas de ler o texto literário, de forma autônoma e compreensiva, em leitura silenciosa, e em voz alta, levando-se em conta um conhecimento específico do gênero literário, tanto de suas características formais quanto linguísticas, como também de seu suporte. Abarcando para essa leitura as diversas manifestações artísticas, não só as de mais prestígio.

Neste próximo grupo de habilidades, (EF67LP29) Identificar, em texto dramático [...]; (EF67LP27) Analisar, entre os textos literários [...]; (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, [...]; (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido [...]; (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático [...]; há a referência a uma leitura mais analítica por parte do leitor, em que este precisa percorrer o caminho interno do texto, como também seus aspectos externos, para que sua leitura se efetive. Para isso, não só a linguagem, como também a estrutura dos textos, como o caso dos ficcionais, precisam ser analisadas para que o texto ganhe sentido ao leitor.

No processo de leitura, o texto vai sendo desvendado pelo leitor, à medida que este caminha pelas perspectivas, repertório e estratégias textuais, ou seja, para ler literariamente, o leitor deve estar familiarizado com as técnicas e convenções literárias adotadas por determinada obra, deve ter conhecimento de seus códigos (ISER, 1996). Dessa forma, essa leitura prevista aproxima-se de um leitor “ideal” que consegue ler de forma autônoma, compreensiva e analítica, uma leitura distanciada do texto, com objetivos propostos, buscando respostas no texto.

Todorov, em sua obra *Literatura em perigo* (2010), argumenta sobre a separação entre a leitura literária individual, privada e a leitura escolar. Para ele, a leitura escolar prioriza a teoria acerca da obra e não a obra em si mesma. Ele defende que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Argumenta que pode ser útil ao estudante sim saber os fatos da história literária ou alguns princípios da análise estrutural, mas, de modo algum, o estudo desses meios pode substituir o sentido da obra que é seu fim (TODOROV, 2010, p. 31).

Enfatizamos, desse modo, que nesta fase do Ensino Fundamental II, de que estamos tratando, o leitor se encontra em formação, portanto, para uma leitura como que essas habilidades propõem, há necessidade de um leitor que já tenha um itinerário de leitura mais amplo, um leitor com uma certa experiência de leitura, uma vez que

O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido, à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. De fato, a leitura é jogo de espelhos, avanço especular. Reencontramos ao ler. Todo o saber anterior - saber fixado, institucionalizado, saber móvel, vestígios e migalhas - trabalha o texto oferecido à decifração. Não há jamais compreensão autônoma, sentido constituído, imposto pelo livro em leitura. (GOULEMOT, 2011, p. 114-115)

Nesse caso, é por meio de suas experiências de leitura que o leitor vai cada vez mais desenvolvendo suas capacidades de atribuição de sentidos aos textos.

Neste último grupo de habilidades, (EF69LP48) Interpretar, em poemas efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros [...]; (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, (EF69LP45) Posicionar-se criticamente [...], a ênfase é a leitura como atribuição de sentido à obra, por meio de sua interpretação, posição crítica diante da leitura e percepção dos valores sociais, culturais e humanos que a obra oferece. É a leitura em sua forma mais plena, contribuindo para o crescimento individual e social do leitor. No entanto, é necessário a leitura da obra em seu suporte real, ou seja, o livro, para que o aluno possa conhecer todos os aspectos relacionados ao texto, como a ilustração, seu designer gráfico, entre outros elementos vinculados ao verbal, não o texto transposto para o livro didático, que é mais comum nas salas de aula.

Considerando a precariedade da maioria das escolas brasileiras, com relação ao acesso à internet e a ferramentas digitais, como desenvolver algumas dessas habilidades, se a maioria das escolas não conta nem com um bom acervo literário, que disponibilize um exemplar de cada obra para leitura em classe. Como, então, desenvolver uma habilidade como esta:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2018, p. 157)

Sem dúvida, a maioria das habilidades prescritas no texto, não só no campo artístico literário, evidencia que a BNCC “apregoa um aprendizado colaborativo

principalmente dentro do espaço da sala de aula, mas também em toda a escola” (FERREIRA, 2018). Atividade positiva, levando-se em conta a importância da prática de leitura literária compartilhada para a formação do leitor, sendo a prática do compartilhamento de leitura/recepção de obras é uma das práticas defendidas por Colomer, “[...] a leitura compartilhada é a base da formação de leitores” (COLOMER, 2007, p. 106).

Mas é importante lembrar que essa tarefa demanda tempo na aula, assim como um planejamento prévio de leitura, com a presença de livros na sala de aula, com a escolha de um corpus bem distinto a cada etapa escolar e conforme gosto, para que a leitura autônoma e efetiva aconteça, como também a compartilhada. “De modo que a escola deve combinar objetivos, eixos de programação, corpus de leitura e tipos de atividades no conjunto de um planejamento organizado que resulte cada vez mais efetivo” (COLOMER, 2007, p. 123). Ou seja, há necessidade de um professor que seja leitor, antes de tudo, com conhecimento sobre que obras selecionar.

Como relação às outras formas de textos, os digitais, como tecer “comentários de ordem estética e afetiva [...] escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), [...], acreditamos serem atividades válidas, uma vez os textos multissemióticos fazem parte da cultura digital de alguns alunos, mas como desenvolvê-las, se, a maioria das escolas não está preparada para isso.

Ora, um país de dimensões gigantescas como o Brasil, em que muitas localidades não dispõem sequer de instalações escolares com mínimas condições de uso e áreas territoriais em que não há, ainda, acesso à internet se mostra despreparado para lançar um documento normativo que apregoa equidade na educação ao mesmo tempo em que impõe uma igualdade de tratativas e desempenhos a serem avaliados que se apresentam, respectivamente, para uma grande parte de instituições escolares e alunos, muito além das condições reais de cumprimento. Ainda, supondo-se as condições ideais de disponibilidade de recursos tecnológicos, seria possível prever um contingente de professores com os saberes necessários à orientação dessas atividades? (FERREIRA, 2018, p. 67).

A BNCC propõe um currículo padronizado para um Brasil tão diverso. É importante, sim, que a escola esteja integrada ao mundo digital, dialogando com todas as formas de letramento multissemióticos em que os jovens estão inseridos, em suas

práticas sociais, mas como a escola pode realizar esse trabalho, em suas práticas pedagógicas e de forma didática?

Nesse sentido, depreendemos que, na BNCC, nas partes analisadas, especificamente, Área de Linguagens e Componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental, a grande problemática é que a proposta de ensino de Língua Portuguesa que dialoga com as necessidades da Web 2.0, de gêneros digitais, do aluno como protagonista, designer, que visa a desenvolver um trabalho interdisciplinar, de participação e atuação social está engessada em um modelo neoliberal, economicista, tecnicista, avaliativo por competências e habilidades. Isso pode dificultar o desenvolvimento contextualizado real em sala de aula. (MAFRA, 2020, p. 189-190)

E como a escola pode promover essa leitura, diante de tantos obstáculos estruturais e humanos que enfrenta? Uma escola que, muitas vezes, o que tem como material de leitura é apenas o livro didático, que traz, em sua maioria, fragmentos de obras, com poucos textos integrais, com uma biblioteca com um acervo mínimo e que muitas vezes não atende ao gosto dos estudantes.

Acreditamos que, como pontua Geraldi (2015), no que se refere à linguagem, não se deve ter a pretensão de que tudo deva ser aprendido na escola, uma vez que nossos alunos já chegam dominando inúmeros gêneros do discurso e continuarão aprendendo pela vida afora. O mesmo deve acontecer com relação ao ensino de literatura, ou melhor dizendo, às práticas de leitura literária, cujo objeto deva ser o livro. É preciso, nessa dimensão, levar o aluno, do ensino fundamental, a uma prática de leitura de textos literários, cujo processo deva ser afetivo/efetivo de leitura, em que o aluno possa se familiarizar com os aspectos formais do texto literário, como também de sua linguagem, que pode aliar também a dimensão prazerosa, livre e individual, uma vez que

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. (TODOROV, 2010, p. 78)

Visto assim, pesquisadores franceses como Annie Rouxel e Vincent Jouve, consideram a subjetividade do leitor componente constitutivo do ato de ler e que as práticas, na escola, podem estar vinculadas a isso. Rouxel (2013), a partir de estudos realizados por meio de autobiografias de leitores, considera que a subjetividade é essencial para que a leitura literária ganhe sentido para o leitor.

Para Jouve (2013), o ensino de literatura deve colocar a dimensão subjetiva da leitura no centro de suas práticas. “Pode-se contar com um duplo benefício: é mais

fácil, no plano pedagógico, fazer com que o aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si” (JOUVE, 2013, p. 53-54). O autor ressalta que tradicionalmente os planos afetivo e intelectual da leitura são afetados pela subjetividade do leitor, como é o caso de quando o texto implica processos de representação, como o romance.

E essas discussões trazidas por pesquisadores franceses estão influenciando pesquisadores brasileiros sobre o ensino de literatura, visto que, nas últimas décadas, a leitura literária foi inserida no discurso pedagógico em lugar do ensino de literatura, sendo assim, o texto literário passa a ser o objeto e o conteúdo do ensino de literatura. Nesse caso, como argumenta Rezende (2013, p. 106)), implica num deslocamento, ou seja, “ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno [...]”. Esse deslizamento, como a pesquisadora menciona, se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas, “à transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo” (idem, p. 106).

Entretanto, como pontua a pesquisadora, embora as teorias centradas no sujeito sejam ricas em potencialidades não foram capazes de produzir mudanças significativas no trabalho com a leitura, principalmente na literária. E a escola parece ainda querer manter-se presa a determinados parâmetros, ultrapassados e ineficazes, enquanto os alunos caminham em outra direção (REZENDE, 2013, p. 12).

Por essa razão, a possibilidade de dar espaço à subjetividade do aluno-leitor, na sala de aula, tem se tornado o cerne das discussões contemporâneas sobre o ensino de literatura, como aponta Sugayama (2022, p. 222). “[...] à medida que ocorre esse deslocamento de o ensino de literatura para o de leitura literária, é necessário a existência de práticas de letramento que acolham a subjetividade do leitor e deem espaço para a voz dos alunos no momento da interpretação do texto literário”.

Mas como fazer isso? Para essa tarefa cabe conciliar a subjetividade das leituras com a objetividade das leituras obrigatórias de um currículo formado por conteúdos predefinidos, mensurado por avaliações internas e externas. E mais um currículo, como a BNCC prescreve, sobrecarregado de gêneros a serem abordados, sem um direcionamento metodológico claro. Não é tarefa simples.

Para contemplar essa dimensão subjetiva do leitor na leitura literária, dar lugar à sua interpretação, não só a do especialista, é importante uma abordagem dialética

em sala de aula, em que o aluno possa ser inserido num contexto, propiciado por um professor que problematize questões importantes sobre a leitura, os modos de ler, o valor estético, como o que se considera em um texto para que este seja literário, quais são os critérios de avaliação de uma obra literária, por que algumas se tornam clássicas e outras não, observando a importância da leitura das obras consideradas da Grande Literatura, mas não desconsiderando as outras literaturas, num diálogo permanente, considerando suas apreensões sobre a cultura e a sociedade.

Acreditamos que essa dimensão subjetiva da leitura pode ser uma das vias para a formação de leitores literários, uma vez que a leitura de um texto é sempre também a leitura do sujeito por ele mesmo, e a relação com a obra não significa somente sair de si, mas um retorno a si mesmo (JOUVE, 2013, p. 53). Nessa perspectiva, de uma leitura mais interessada, a interação do leitor com a obra torna-se muito mais produtiva, “a subjetividade dá sentido ao texto” (ROUXEL, 2013, p. 82). Entretanto, é necessário que seja uma atividade permeada pelo conhecimento do professor, uma vez que é preciso observar que não se pode aceitar qualquer interpretação sobre o texto, como assegura Annie Rouxel (2013, p. 22) “se é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo”, respeitando, desse modo, os limites impostos pelo texto literário. Mesmo porque, a leitura literária escolar deve ser realizada para a formação do leitor, por meio de uma experiência de leitura que leve à reflexão crítica, histórica e social das obras.

Mas como dar lugar à subjetividade do leitor? São atividades que demandam tempo de leitura autônoma do aluno e do professor, tanto em sala de aula quanto fora dela. E voltando à Base que, ao propor muitas habilidades a serem desenvolvidas, principalmente vinculadas às multissemióticas, a leitura literária que já não é o centro das aulas de literatura, acaba perdendo ainda mais.

o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termina com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores. E certamente morreremos sem dominar alguns gêneros [...]. (GERALDI, 2015, p. 389)

Concordamos com a posição do autor, uma vez que o ensino de literatura, como já salientamos, se faz via leitura literária, levando-se em conta a experiência do leitor com o texto, não apenas uma leitura distanciada que busca a objetividade do texto, atenta somente aos seus aspectos formais. É uma leitura que deve ser lida e problematizada, dialogada entre professor e aluno-leitor. Essa prática demanda tempo e paciência, já que se está lidando com leitores em formação, cujo processo vai se construindo aos poucos, ainda mais com um currículo com tantos outros gêneros a serem trabalhados.

É um ensino de literatura com tantos paradoxos, como salienta Rezende (2013), se se pensar que a interação texto-leitor talvez tenha sido a abordagem mais recorrente nas orientações pedagógicas oficiais das últimas décadas, no entanto as práticas reais das escolas parecem ignorar a articulação desses termos e é sabido que se não há de fato leitura, tampouco há interação.

Outro paradoxo, apontado pela autora, diz respeito aos objetivos da formação na escola básica, sendo a ênfase na formação crítica do aluno, para que se torne um “cidadão crítico”, como também pontua a Base “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (BRASIL, 2018, p. 72), mas isso não acontece, devido a vários fatores, como a formação ineficiente da maioria dos professores, formados em grande parte em Institutos de Educação Superior particulares, professores mal pagos pelo governo, cujas consequências são as repetidas ausências, a migração de uma escola para outra, aulas mal preparadas ou sequer preparadas, desgaste emocional, entre tantos outros fatores.

Como então construir uma autonomia e visão crítica, tendo a leitura como aliada? Isso supõe um professor que tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação, sem falar que o currículo escolar precisa reservar tempo e espaço para isso. “Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer” (REZENDE, 2013, p.11).

Um terceiro paradoxo, apontado por ela, diz respeito à concepção de ensino de literatura que fundamenta e direciona os programas dos cursos de Letras e de Licenciatura em Letras. Conforme a autora, na maioria dos currículos, principalmente naqueles dos institutos privados, a concepção e a disposição das disciplinas, vinculadas às literaturas brasileira e portuguesa e à teoria literária seguem o modelo

convencional da história da literatura, linear e progressiva e o modelo de análise e interpretação dos gêneros literários, principalmente o poema e o romance, modelos que são transpostos para o ensino fundamental e médio numa dimensão estritamente técnica, dificultando assim a "formação do gosto", como se espera na etapa do ensino fundamental; e na etapa do ensino médio, é apresentado um ensino vinculado à historiografia literária, sem um contato efetivo com as obras listadas (REZENDE, 2013, p. 11-12).

Além desses três paradoxos, referindo-se ao polo do ensino, a autora aponta outro aspecto problemático com relação à leitura escolar que "reside no polo dos alunos mergulhados em outras modalidades midiáticas e bastante seduzidos por elas, eles resistem à leitura das obras do cânone escolar, não obstante demonstrarem grande interesse por best-sellers contemporâneos" (2013, p. 12). Outro obstáculo para a leitura eficaz é a falta de conhecimento linguístico dos alunos, dificultando a interação com o texto, a sua compreensão e fruição. Além do que, enquanto os alunos são atraídos pelos novos suportes eletrônicos em que podem ter acesso a várias formas artísticas, a escola ainda não tem aceitação.

A questão, colocada pela autora, sobre o acesso dos alunos a várias formas artísticas, a BNCC valoriza, em seus pressupostos, propondo à escola a aceitação e a valorização dessas formas, prescrevendo o desenvolvimento de competências nessa área, conforme algumas habilidades propostas, como esta, por exemplo: escrever comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (BRASIL, 2018, p. 72).

Entretanto, pensamos que embora sejam atividades mais atraentes aos jovens, demandam um professor experiente para mediá-las, além de ferramentas e metodologias adequadas para fazer com que essas práticas tenham êxito, visto que são tarefas que advêm, antes de tudo, da leitura prévia das obras, do conhecimento adquirido via interação texto-leitor. Do contrário, não haverá práticas de apreciação, como comentários, resenhas, podcasts, vlogs, fanzines, entre outras, como propõe a Base.

2.2.5 A BNCC e o Ensino Médio

A Base inicia a seção destinada ao Ensino Médio com o subtítulo *As juventudes e o Ensino Médio*, em que reconhece as diferentes juventudes existentes, referenciando as DCNEM/2011, que na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, reconhecem

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada). (BRASIL, 2018, p. 463)

Nesse sentido, continua dizendo que ao adotar essa noção significa entender as culturas juvenis em sua singularidade, não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas.

Sob essa visão, o documento propõe a organização de uma escola que acolha as diversidades, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, de modo a assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

O discurso do documento quer considerar as demandas da sociedade contemporânea que buscam um jovem, cuja formação agregue, não só conhecimentos para o exercício da profissão, mas valores éticos, morais, que sejam pessoas empáticas, preocupadas com o meio ambiente, ou seja, uma formação cujas experiências favoreçam a preparação básica para o trabalho e a cidadania “comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 464). Sendo a viabilização do projeto de vida dos estudantes, segundo a BNCC, eixo central do qual a escola pode organizar suas práticas (p. 472).

Embora o discurso do documento seja o de privilegiar as diferentes juventudes, sua cultura, seus anseios e projeções de vida, incluindo formas de expressão típicas desse universo juvenil, como vlogs, podcasts, fanzines, etc. acaba por homogeneizar esses grupos, uma vez que prescreve um currículo norteado por competências e habilidades, sendo competência definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Nesse sentido, ao centralizar o ensino em competências e habilidades, “a BNCC reforça sua vertente neoliberal, o que seria um atraso para uma política nacional de educação, aproximando a escola de uma racionalidade técnica” (SILVA JÚNIOR; FERNÁNDEZ, 2019, p. 196). De modo que “essa visão acaba por não considerar o espaço escolar como um lugar plural e subjetivo e com a presença de diferentes histórias de aprendizagem” (idem, p. 196).

Sendo que, conforme Groppo (2000, p. 15) a juventude é uma categoria social que, não apenas passou por várias metamorfoses na história da modernidade, como também é uma representação e situação social vivida com muita diversidade cotidiana, devido à sua combinação com outras situações sociais, com as diferenças culturais, nacionais e de localidade, bem como com as distinções de etnias e de gênero. Assim, não se pode negar as diferenças individuais entre jovens dentro de um mesmo grupo, de mesma faixa etária, uma vez que fazem parte de contextos culturais, sociais e econômicos diversos. O jovem da periferia vive um contexto diferente do jovem do campo, como também de adolescentes que pertencem a uma classe social mais elevada; sem falar nas particularidades de cada gênero e etnia, com suas identidades próprias.

Assim, a Base diz estar comprometida com a educação integral do estudante cujos processos educativos “promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2018, p.14).

E para viabilizar essas aprendizagens, ligadas aos projetos de vida dos alunos, estabelece práticas que acompanhem as transformações advindas das tecnologias digitais. Desse modo, segundo a Base, “o foco passa a estar no reconhecimento das

potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (2018, p. 474).

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). E, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental. Sendo que essas competências também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino relativos a essas áreas. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa (BRASIL, 2018, p. 470).

O fundamento da BNCC, em relação à área de Linguagens e suas tecnologias, no Ensino Médio, está

na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018, p. 471).

Percebemos nesse pressuposto uma continuação do que pontua para o Ensino Fundamental, numa ênfase ao conhecimento e participação nas diferentes linguagens, principalmente no uso das diferentes mídias, numa relação aos fundamentos dos novos letramentos.

Em seguida, a Base coloca que é necessário reorientar currículos e propostas pedagógicas – compostos, indissociavelmente, por formação geral básica e itinerário formativo¹⁰. Nesse caso, os itinerários formativos, considerados como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitam opções de escolha aos estudantes e podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de

¹⁰ Conforme a Lei 13.415, de 2017, eram ofertadas 1800 horas para Disciplinas Obrigatórias e 1200 horas para Itinerários Formativos. Na atual reforma, aprovado pela Câmara: 2.400 horas para disciplinas obrigatórias + 600 horas para optativas (itinerários formativos escolhidos pelo aluno). <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024>

competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, conforme propõe a Base.

Entendemos que esses itinerários, na área de Linguagens, podem permitir estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 477). Mas é preciso lembrar que, de modo geral, as escolas públicas brasileiras não têm infraestrutura adequada para viabilizar esses estudos, nem professores habilitados para essas possibilidades de disciplinas, levando os estudantes de escolas públicas a cursarem itinerários formativos sem qualidade e complexidade, ofertados de maneira precária.

Quanto à área de Linguagens e suas Tecnologias, a Base

busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral. (BRASIL, 2018, p. 481).

Na sequência, o documento traz sete competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio:

Após trazer as competências, a Base descreve como cada competência deve ser seguida, detalhando melhor seu objetivo, e em seguida aponta as habilidades referentes a cada uma dessas competências. Para a competência 6, por exemplo, as habilidades propostas são as seguintes (BRASIL, 2018, p. 496):

Competência 6

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Habilidades

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

A competência e as habilidades estão em consonância com o objetivo central da Base que é habilitar o jovem para as práticas sociais, para o mundo do trabalho, para agir com protagonismo, criticidade e criatividade, aliás os conceitos “crítico” e “criativo” aparecem muitas vezes, no documento. A competência 6 assegura que o estudante deve “apreciar esteticamente as diversas manifestações artísticas e culturais [...] exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa”, mas não menciona como desenvolver no estudante conhecimentos que o habilitem para essa apreciação estética, sem falar que a criticidade e a criatividade são desenvolvidas, aprendidas. Como podemos também perceber na habilidade 602, em que “fruir” e “apreciar”, aparecem com o intuito de aguçar a imaginação e a criatividade, mas é preciso compreender que esses conceitos de fruir e apreciar, sem a apropriação de conhecimentos literários pelo estudante, sem a dimensão do que é valor estético, artístico, bem como valor histórico da literatura, tornam-se muito vazios, e não contribuem para que o estudante desenvolva a imaginação para a criatividade, como a habilidade prevê, uma vez que a imaginação criadora é estimulada por meio de conhecimentos.

Na BCC, “ser competente em algo é tratado como um “direito” e envolve a ideia de transferência de conhecimentos aprendidos em sala de aula para outras e mais amplas instâncias sociais” (GERHARDT, 2019, p. 96). Mas a autora salienta que essa transferência se dá com a finalidade de resolver problemas em um mundo já dado, ser competente para resolver problemas profissionais, ascender socialmente, mas mantendo-se inalteradas as estruturas sociais. É a noção de competência numa perspectiva de ensino que pretende vender a ideia de que os alunos estão se tornando competentes para essas questões postas (GERHARDT, 2019, p. 97).

Visto dessa maneira, o documento enfatiza a ideia de habilitar o estudante para as práticas contemporâneas de linguagem, a saber a digital. Como vamos analisar, em seguida, no Componente de Língua Portuguesa, que estabelece que nessa fase do Ensino Médio, “do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem,

ganham mais destaque [...] a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais [...] (BRASIL, 2018, p. 498).

2. 2.5.1 Componente Língua Portuguesa e o ensino de literatura

Como nosso interesse é o ensino de literatura, a partir desta seção, analisaremos o componente Língua Portuguesa, o qual faz parte da área de Linguagens e suas Tecnologias. Conforme o documento:

Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas, a área propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 485).

Esclarece que com relação à literatura, a leitura do texto literário deve continuar ocupando o centro do trabalho, como ocupa no Ensino Fundamental. Afirma ser importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes, uma vez que por de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino (BRASIL, 2018, p. 499). Em nota de rodapé, a Base esclarece que

É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções, baseadas em obras literárias, incluindo análises sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções. (BRASIL, 2018, p. 499)

Consideramos que há uma certa contradição nesse postulado do documento, uma vez que critica as abordagens historiográficas e estruturalistas da literatura e a substituição do texto literário por outras formas artísticas, mas, logo adiante, pontua abordagens de formas de apropriação do literário, não como produções substitutivas, mas como gêneros considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. Como vemos a seguir:

A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e

teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 503).

No campo artístico-literário, conforme postula a Base, “buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição”, como postulado para o Ensino Fundamental.

Além da prática da leitura literária, também aponta para o exercício da escrita literária, a qual também foi prescrita nas habilidades para o ensino fundamental, “aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis” (BRASIL, 2018, p. 503)

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram -se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 523)

A Base diversifica no direcionamento das leituras literárias, apontando para outras literaturas, além daquelas da tradição literária brasileira e portuguesa, como a africana, indígena, as literaturas contemporâneas, mas ao mencionar que essas obras devam “ser introduzidas para fruição e conhecimento de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais” pode levar a mesma abordagem historiográfica e estruturalista da literatura a qual critica.

Em seguida, propõe Parâmetros para a organização/progressão curricular (BRASIL, 2018, p. 524):

- Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.
- Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.

- Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.
- Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.
- Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais [...]

Fica evidente, como já mencionado, a preocupação do documento em diversificar os gêneros literários, acrescentando as diversas literaturas, as culturas juvenis, como também a ampliação do repertório dos clássicos, com a intenção de estabelecer perspectivas comparativas na recepção dessas obras, contextualizando-as historicamente, de forma linear ou não. Além disso, aponta para a necessidade da escrita literária, considerando ferramentas e ambientes digitais para isso.

As habilidades a serem desenvolvidas no Campo Artístico-Literário, prescritas no documento, estão vinculadas às Práticas da linguagem (Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica) como já foi visto na seção do Ensino Fundamental.

Para cada habilidade (BRASIL, 2018, p. 525-526), o texto traz a competência específica a que a habilidade está relacionada. Essas competências já foram citadas nesta mesma seção.

Para uma melhor associação, elaboramos um quadro com as habilidades e as respectivas competências.

HABILIDADES	COMPETÊNCIAS
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (Competência específica 6)	6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

<p>(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo. (Competência específica 3, 6)</p>	<p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p> <p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas</p>
<p>(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (Competência específica 1,6)</p>	<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo</p> <p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>
<p>(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura. (Competência específica 1, 6)</p>	<p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo</p> <p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir</p>

	produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (Competência específica 6)	6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural. (Competência específica 3)	3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (Competência específica 1, 2)	1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). (Competência específica 1, 3)	1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

	3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (Competência específica 1,3)	1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Na especificação do campo artístico-literário, além dos objetivos e competências, as habilidades representam um direcionamento para o trabalho com o literário e com os demais gêneros artísticos.

Na primeira habilidade, ancorada na competência 6, subentende propiciar ao jovem uma prática de leitura ou escuta literária efetiva, de uma leitura autônoma de obras integrais, diversificadas, sugerindo o desenvolvimento de um leitor crítico, criativo, que aprenda a apreciar as produções artísticas e culturais, compartilhando suas leituras com os colegas, no espaço escolar, como também em outros espaços sociais, tanto físicos, quanto virtuais, como aponta a habilidade seguinte. Ou seja, nessa segunda habilidade, o documento considera os diferentes espaços culturais de socialização da literatura, de maneira que concebe à escola a tarefa de viabilizar esse acesso aos estudantes, numa perspectiva social da literatura, incentivando o jovem a ser também autor, à inserção do estudante em práticas culturais, participação em eventos culturais em que não seja somente espectador, mas também autor, levando

a ser competente na utilização de diferentes linguagens, com protagonismo, de forma crítica, criativa, ética e solidária.

A terceira habilidade aponta para a uma efetiva leitura dos clássicos brasileiros e portugueses, valorizando o cânone literário e sua importância para a construção de uma tradição literária, numa perspectiva de apreensão dos procedimentos estéticos que caracterizam essa obra como literária. Nesse sentido, essa habilidade tem como tarefa levar o estudante ao conhecimento do funcionamento do texto literário, suas características internas e externas, sua relação dialógica com outras obras, a interdiscursividade, uma vez que, com essa habilidade, espera-se que o jovem torne-se competente em “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas [...]”.

Percebemos que, embora traga para o repertório de leitura a presença dos clássicos, valoriza de modo mais acentuado as diversas produções artísticas contemporâneas, como vemos nas habilidades seguintes, em que valoriza o trabalho com os diversos gêneros literários, como também com obras significativas das literaturas indígena, africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) (BRASIL, p. 525).

Essa habilidade deve levar o jovem a compreender, como prescreve a competência relacionada, os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, que esse jovem atue socialmente com base em princípios e valores éticos.

As duas últimas habilidades requerem atividades que propiciem ao estudante ser produtor e crítico literário, principalmente em suportes digitais, como fazer resenhas, vlogs e podcasts literários, fanzines, e-zines, etc., e também criador de obras autorais em diferentes gêneros e mídias, como paródias, estilizações, fanfics, fanclipes, etc., como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. De maneira que o estudante se torne competente em mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias.

De modo que, como já sinalizamos, no Ensino Fundamental, o componente de Língua Portuguesa é influenciado, de modo amplo, pelos Novos Estudos do Letramento, multiletramentos, considerando o foco, com relação ao ensino, “[...] na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias” (p. 471). Nesse sentido,

Afirma-se que as novas tecnologias estão presentes na vida de todos, desconsiderando-se que significativa parte do país ainda não tem acesso à internet – em torno de 30%, segundo o IBGE – ou até mesmo as tecnologias tradicionais como livros (SOARES, 2008). (AMORIM; SILVA, 2019, p. 165)

É sabido que a maioria das escolas públicas não contam com uma boa rede de internet nem com computadores em número suficiente para as suas práticas pedagógicas. Algumas não têm uma biblioteca com bom acervo e com um mediador literário experiente para auxiliar os alunos. Bibliotecário com formação nas escolas inexistente.

Com a Pandemia do Corona-vírus, pudemos perceber a dificuldade que muitos alunos enfrentaram para acessar as aulas *online*. Quantos ficaram de fora dessa prática, por falta de ferramentas e por falta de internet.

É fato que o documento avança ao abrir para a possibilidade de se trabalhar com diversos gêneros, como também de trazer uma abordagem dialógica para o ensino de literatura, mas, ao prescrever esses pressupostos, não aponta para nenhum encaminhamento metodológico, apenas menciona os objetivos, competências e habilidades de maneira generalizada e complexa, com muitos conceitos repetidos, dificultando o trabalho do professor na elaboração do seu planejamento de ensino. Ainda mais que este precisa eleger não só os gêneros do campo artístico-literário, mas os dos outros campos de atuação, propostos na BNCC, que evoluem de maneira enfática as linguagens digitais. Assim, “o texto da BNCC, pouco elucidado para o professor – quem de fato, irá, em sua comunidade escolar, construir um currículo, com base nesse documento – modos possíveis de trabalho com o literário a partir das mudanças sinalizadas” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 169).

Questionamo-nos, então, sobre os caminhos que o professor deve seguir para didatizar essas prescrições, de maneira que o literário seja de fato lido e apropriado pelo estudante. Isso requer, antes de tudo, um professor que tenha uma concepção clara da especificidade da Literatura, de leitura literária, de leitor, de valor estético e de fruição, como já sinalizamos na seção do Ensino Fundamental, uma vez que a escola não é o único espaço de mediação de leitura literária e de práticas de

letramento, visto que, há muitos outros que se ocupam dessa tarefa, como o espaço familiar, o do trabalho, o espaço da internet, como o as mídias digitais, que influenciam principalmente os adolescentes, com um grande apelo do mercado editorial que oferece muitas obras destinadas ao público juvenil, com livros tanto em forma de impressos quanto digitais.

E como a BNCC prescreve, é preciso considerar as diversas vivências sociais dos alunos e os múltiplos letramentos com os quais convivem, de modo que, “dentro da perspectiva dos múltiplos letramentos, espera-se que os alunos possam integrar as suas práticas sociocomunicativas às práticas desenvolvidas no ambiente escolar” (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 190).

No entanto, como apontam os autores, a leitura literária esperada pela escola se refere a uma habilidade muito específica e especializada que, para os alunos, se torna uma atividade densa e complexa, alheia às suas práticas de letramento literário usuais. Além do que, as instituições educacionais não contam como letramento verdadeiro grande parte das atividades que são valorizadas na vida cotidiana das pessoas. E, assim, deixam de aproveitar essas formas de letramento praticadas no cotidiano dos alunos como ferramentas de condução e assimilação das formas mais valorizadas, como é o caso da leitura literária (ZAPPONE; YAMAKAWA, 2013, p. 190).

Mas é preciso considerar, como questiona Dalvi,

se qualquer texto vale e se o estudante só precisa conhecer o seu mundo imediato, porque seria necessário haver bibliotecas e centros culturais de qualidade, diversificados, atualizados e com boa curadoria e mediação? Se o trabalho do professor não tem necessidade de selecionar e organizar conteúdos e procedimentos didáticos, de avaliar a aprendizagem, por que ainda se gastaria dinheiro público formando e remunerando pessoas para esse trabalho? Se aquilo que espontaneamente ou no senso-comum sabemos sobre a literatura é tão ou mais legítimo que o saber científico, filosófico e artístico acumulado pelas pesquisas e estudos mais avançados, por que se concederiam licenças e bolsas para a formação continuada dos profissionais da Educação? (DALVI, 2018, [s. p.]). (DALVI, 2019, s/n)

Esses questionamentos de Dalvi são pertinentes, se levarmos em conta a abrangência que a BNCC faz dos diversos gêneros para o trabalho com a literatura, em sala de aula, valorizando enfaticamente os gêneros do campo da vida cotidiana, principalmente os digitais. Não consideramos negativa essa valorização, mas é necessário cuidado para não fazer da educação literária, como a pesquisadora alerta, uma prática simplificadora. Sabemos, hoje, da grande variedade de obras infantojuvenis, de qualidade estética que, muitas vezes, nem chegam à escola.

Nesse sentido, vemos com certa preocupação essas prescrições com relação ao trabalho com a literatura abordada pela Base. No anseio de acolher os novos gêneros, advindos das novas tecnologias digitais, ou seja, os multiletramentos, há o perigo de cair na superficialidade de sua abordagem ou de privilegiar atividades que envolvam gêneros mais atrativos para os jovens, aqueles que estejam ligados às suas práticas cotidianas, e a leitura do literário com qualidade estética, sua abordagem dialética continuará em segundo lugar ou em lugar nenhum.

Nesse sentido, estamos de acordo com Franchetti,

De fato, de que pode valer a um aluno saber por alto que o barroco são sombras e contrastes, que o arcadismo são pastores e deuses, que o romantismo é a noite e o amor infeliz e outras coisas do gênero? E de que adianta ao cidadão a habilidade de examinar um texto e dizer se ele é árcade, romântico ou barroco, se esse mesmo cidadão não consegue rir com as sátiras de Gregório e Bocage, nem se comover com os poemas doloridos de ambos; se não se emociona com o brilho da língua do padre Antônio Vieira; se não chora ao ler um grande romance realista ou romântico; se não testa os limites do confessionalismo como forma de produzir emoção. De que valeriam aquelas habilidades? (FRANCHETTI, 2021, p. 34).

Essa é a dimensão de um ensino de literatura, a de ser experiência vivida, cujo efeito estético seja vivenciado de fato pelo leitor.

Para pôr em prática uma habilidade como esta:

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (Competência específica 1, 2)

É necessário, antes de tudo, conforme consenso de pesquisadores na área do ensino de literatura, um professor que seja leitor experiente, para estabelecer critérios de qualidade estética e literária, ao escolher as obras que serão levadas à sala de aula. Assim como, para essa habilidade, já se espera do aluno um itinerário importante de leitura percorrido, que ele já tenha tido outras experiências de leitura de obras integrais, como já mencionamos com relação ao Ensino Fundamental. Do contrário, cairá nas mesmas atividades propostas pelo livro didático, de leitura de fragmentos e respostas a questionários, que é a mais recorrente nas escolas hoje, uma vez que o livro didático está ao alcance de todas.

Como aponta Zilbermann (2009), a literatura faz parte da escola desde o início da história dessa instituição, cujo modelo ainda subsistente é o herdado dos gregos dos séculos V e IV a. C., no qual a poesia e a prosa exerciam a função de transmitir um padrão linguístico e um patrimônio cultural aos jovens atendidos. Nesse sentido, a leitura sempre foi solo onde se apoiava o conhecimento da literatura. Embora essa atividade de leitura apresentasse finalidade prática, uma vez que visava a promover a comunicação e facilitar o emprego da escrita, colaborou para o fortalecimento de um cânone, explicado e ainda reforçado pela ciência da literatura (ZILBERMAN, 2010, p. 191).

Atualmente, compete à escola um ensino de literatura com a responsabilidade de formar o leitor, deixando de lado o ensino da literatura visto como a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado. Para isso, é preciso “conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma ciência única com o texto literário [...]” (ZILBERMAN, 2009, p. 16-17).

Visto dessa maneira, a BNCC, com suas habilidades e competências e conceitos repetitivos, não correspondem à dimensão da literatura como experiência estética única, propiciadora de sentidos, por meio da qual o leitor se enriquece individualmente e socialmente. Elas podem encaminhar para uma leitura mais pragmática, com a intenção de formar um leitor com conhecimento em “identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição do texto [...]; perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros; analisar relações intertextuais e interdiscursivas [...]; selecionar obras do repertório artístico-literário [...]; analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países, ficando de lado a leitura de fruição, considerada central pela Base, até porque, nesse modelo de competências e habilidades, consideramos inatingível esse tipo de leitura pelo leitor.

A ênfase do documento é formar um leitor-fruidor, crítico e autônomo, de modo que para isso há a necessidade de fato de uma interação leitor-texto, via leitura literária, de maneira individual e efetiva. Mas será que a escola que conhecemos poderia tornar isso possível, diante de um currículo tão extenso e retórico, como propõe a BNCC, por meio de competências e habilidades, e com um tempo escolar tão limitado? Acreditamos que a BNCC, ao inserir a literatura num dos campos das práticas de linguagem, dificulta ainda mais a formação de um leitor-fruidor, pensando

na “fruição” como uma leitura autônoma, individual, particular, íntima, como experiência estética mobilizadora tanto do prazer quanto do conhecimento (JAUSS, 1979), sem que o leitor se limite apenas a analisar, inferir, decifrar textos, essa leitura mais distanciada.

Entendemos, assim, que o documento não tem um discurso coerente quanto ao ensino de literatura. A ideia central é a leitura literária como fruição, cuja formação almejada é a do leitor-fruidor, mas as competências e habilidades apontam para um ensino de literatura voltado para a capacitação leitora, para habilitar os alunos aos novos letramentos.

Nesse sentido, a BNCC não aponta um caminho novo para o ensino de literatura, que há muitas décadas vem sendo motivo de muitas discussões, sobre a falta de objetivos claros de ensino. Já Maria Thereza Rocco, em 1975, em sua dissertação de mestrado, entrevista Alfredo Bosi e Nelly Novaes Coelho e pergunta a ambos: “o ensino da literatura tem atualmente bem definido o seu objetivo e suas linhas de análise crítica?” A resposta dos dois professores da USP, na época, foi um “não” sem rodeios. Bosi acrescenta “Atualmente, vive-se uma fase de bastante perplexidade na medida em que se põem em xeque a função da literatura, a natureza da literatura; e também, como decorrência a possibilidade de ensinar literatura” (ROCCO, 1981, p. 97). E Nelly Novaes Coelho afirma “com a ruptura dos valores históricos em que vivemos, os fundamentos do ensino também forma atingidos e, principalmente, o da literatura (direto reflexo da vida) cindiu-se em várias diretrizes” (ROCCO, p. 203).

Antes ainda de Rocco, Nelly Novaes Coelho publica, em 1966, o Ensino da literatura em que faz uma reflexão sobre o ensino daquele momento, as várias correntes críticas que estavam influenciando o ensino de literatura que, segundo a autora, duas predominavam, a humanística (crítica temática e de essência) e estilística (crítica da linguagem literária pura). Menciona que não havia uma única perspectiva de ensino, com muitas divergências quanto ao que ensinar e como ensinar. “Procurando encontrar caminhos para uma nova abordagem da expressão literária, a ser realizada pelos meninos ou adolescentes, várias técnicas metodológicas têm sido experimentadas. Muitas se têm revelado satisfatórias, outras falharam” (COELHO, 1966, p. 21). Nessa obra, então, ela apresenta um guia didático de ensino de literatura, com várias sugestões metodológicas e análises de vários romancistas brasileiros contemporâneos.

E, desde então, muitos outros estudos discutiram e discutem a questão da literatura e seu ensino. Muitas correntes teóricas trouxeram importantes reflexões, como as teorias da recepção e do efeito, como também muitas pesquisas acadêmicas são divulgadas em revistas, influenciando as orientações curriculares que vieram antes da BNCC, mas o fato é que, de maneira geral, o ensino de literatura na escola continua a desejar quanto à formação do leitor literário. E nos parece que a BNCC não aponta para uma mudança expressiva nesse sentido. Suas inovações dizem respeito ao acolhimento da diversidade de formas contemporâneas de narrativas ficcionais, das literaturas da cultura juvenil, principalmente as digitais, enfim, o documento amplia para as manifestações que diferem da tradição literária, mas sem uma abordagem crítica quanto à especificidade, características literárias e valor estético dessas obras e sem apontamentos metodológicos.

CAPÍTULO 3: MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA, NO PERÍODO DE 2010 A 2021

Neste capítulo, apresentamos uma análise quali-quantitativa das dissertações e teses pesquisadas por meio do Portal de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), que possui um amplo acervo de teses e dissertações que foram defendidas em Programas de Pós-Graduação de todo o país e pelo Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), com a delimitação temporal de 2010 a 2021. Nosso objetivo neste estudo é descrever os trabalhos defendidos nesse recorte temporal, sua distribuição por região, instituição e nível de pesquisa.

Para o levantamento de dados, o critério foi a presença do descritor “ensino de literatura” nos portais de pesquisa descritos acima. Em seguida, o formato de busca no portal da Capes oferece ao pesquisador a opção “refinar meus resultados”, contando com as opções: tipo (mestrado/doutorado, doutorado profissional, mestrado, mestrado profissional, mestrado e profissionalizante, profissionalizante); ano; autor; orientador; banca, grande área conhecimento; área conhecimento; área avaliação; área concentração, nome do programa; instituição; biblioteca. Já o Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) oferece: ano de publicação; instituição de defesa; Programa de Pós-Graduação (Letras, Educação,

Letras e Linguística, Ensino-Aprendizagem; Linguística Aplicada; Mestrado Profissional em Letras; Linguagem e ensino); autor; orientador.

No Banco da Capes, selecionamos para a nossa busca os seguintes filtros: tipo; ano; área de conhecimento; área de concentração; nome do programa, Instituição, conforme exposto a seguir:

FONTE	CAPEL
Tipo	Mestrado; Mestrado profissional; Doutorado
Ano	2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021
Área de conhecimento	Letras, Educação, Língua Portuguesa; Ensino
Área de concentração	Ensino e formação de professor de língua e de literatura; ensino-aprendizagem de língua e literatura; estudos de literatura; estudos literários; linguagens e letramentos
Nome do programa	Letras; Educação; Linguagem e ensino; Estudos Literários
Instituição 28 Instituições pesquisadas	Região Sul: UEM; UFSC; UFRGS; UFPR; UNIOESTE; PUC-RS; Região Sudeste: UNESP; USP; UERJ; UFMG; PUC-SP, UFES; Região Nordeste: UFBA; UFPE; UFPB; UFCG; UFRN; UECE; Região Norte: UFPA; UFAC; UFNT; UFT; UFAM; Região Centro-Oeste: UFG; UNEMAT; UEMS; UnB; UFGD.

A escolha das instituições se deu com o objetivo de verificar o que está sendo produzido em diferentes regiões do país. Contemplamos as universidades públicas, federais e estaduais e duas instituições privadas, de muita relevância no contexto das pesquisas sobre ensino de literatura no país, como a PUC-SP e PUC- RS.

Estabelecemos como critério de escolha dessas IES cujos programas de mestrado (acadêmico e ProfLetras) e doutorado incluíssem áreas de concentração em estudos literários, literatura e ensino, formação de leitores literários, linguagem e letramentos, entre outros conteúdos afins.

Ao inserir a palavra-chave “ensino de literatura”, no portal da Capes, o banco de dados trouxe um número extenso de resultados: 6.262 títulos, com pesquisas das mais diversas áreas do conhecimento. Após o uso dos filtros, descritos acima, obtivemos 795 trabalhos. No entanto, após leitura desses dados, excluímos muitos títulos, cujos assuntos não tinham relação com o ensino de literatura ou práticas de leitura literária ou formação leitora. Apareceram pesquisas com assuntos relacionados a outras áreas do conhecimento, como ensino da língua, análise e ensino; ensino de Geografia, matemática, entre outros, uma vez que busca pela palavra “ensino”. Nesse caso, selecionamos apenas as pesquisas pertinentes ao nosso corpus “Ensino de

literatura”. Realizamos outras buscas, em outros momentos, pesquisando apenas por instituições do nosso corpus, como também por uma instituição distinta e foram surgindo novos títulos que não haviam aparecido anteriormente.

Após esse processo de levantamento das produções no Banco da Capes, seguimos com a nossa averiguação por produções acadêmicas sobre “ensino de literatura” no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, o IBICT. Ao inserir o descritor “ensino de literatura” e ano de publicação (2010-2021), na página inicial, tivemos o resultado de 12. 657 títulos, das mais diversas áreas. Após inserir o Programa de Pós-Graduação em Letras, mostrou um resultado de 276; com o Programa em Educação, 340 produções. Mas, como aconteceu no levantamento do portal da Capes, nem todas as pesquisas remetiam ao nosso tema.

Com esse levantamento, selecionamos os títulos vinculados ao nosso corpus de pesquisa e obtivemos um número de 127 dissertações e 43 teses que remetiam ao ensino de literatura, dado que muitos não tinham relação com a nossa temática. Esses números são resultados do cruzamento de dados com os trabalhos já coletados no Banco da Capes, uma vez que muitas dessas pesquisas já haviam sido encontradas nesse portal. Conforme Ferreira (1999),

O levantamento, através de diferentes fontes, ora catálogos de Universidades ou de entidades financiadora (CAPES/CNPQ), ora CD-ROM feitos a partir do acervo das bibliotecas, exige que cruze, confronte, elimine, acrescente dados, muitas vezes incompletos ou repetitivos, de uma dissertação ou tese presentes em mais de uma fonte. Os dados nunca terminam. (FERREIRA, 1999, p. 07)

Como afirma a autora, muitas pesquisas se repetem nos portais de busca, assim como aparecem outras novas, havendo, então, a necessidade de confronto e eliminação de algumas. Realizando esse levantamento, chegamos aos seguintes resultados:

TABELA 1: dissertações e teses com a palavra-chave “ensino de literatura” no Banco da Capes e BDTD

ANO	DISSERTAÇÕES/MESTRADO	ANO	TESES/DOCTORADO	TOTAL
2010	12	2010	7	19
2011	10	2011	4	14
2012	11	2012	4	14
2013	26	2013	11	37
2014	30	2014	11	42
2015	72	2015	4	77

2016	66	2016	9	76
2017	36	2017	11	49
2018	79	2018	8	91
2019	79	2019	15	98
2020	69	2020	9	79
2021	41	2021	5	44
TOTAL	531		98	629

Fonte: a autora.

É um número bem expressivo de produções, mas é importante mencionar que os bancos de teses e dissertações são constantemente atualizados, de modo que a cada busca realizada tem-se um determinado resultado, o que faz com que o pesquisador não obtenha a totalidade das produções acadêmicas sobre o assunto desejado, uma vez que muitas pesquisas podem não aparecer na data em que o pesquisador fez a coleta.

3. 1 Região e Programas

Na sequência, trazemos o número das pesquisas realizadas em cada instituição de ensino, após confronto dos dados obtidos no portal da Capes e no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Feita a seleção e exclusão das pesquisas repetidas, temos os seguintes dados:

Tabela 2: pesquisas por IES (dados obtidos no Portal da Capes e na BDTD)

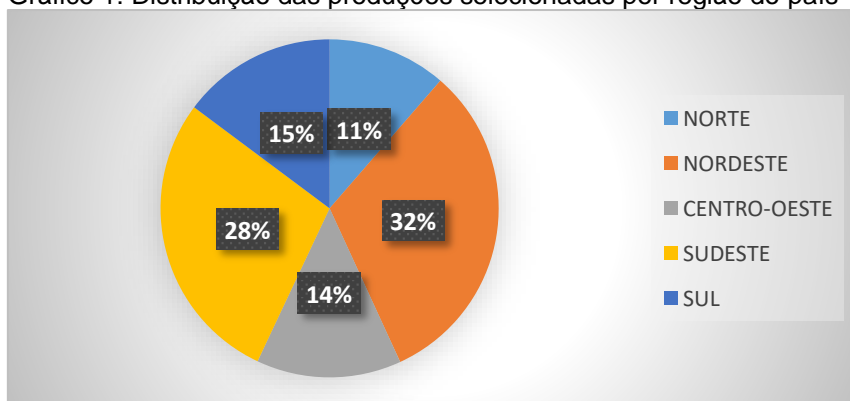
IES	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
UFES	18	8	26
UEM	24	1	25
UFCG	54	0	54
PUC-RS	6	4	10
USP	19	4	23
PUC-SP	12	4	16
UFRGS	7	7	14
UFBA	21	4	25
UERJ	27	9	36
UFSC	12	3	15
UNESP	30	4	34
UFRN	52	6	58
UFG	14	4	18
UFMG	33	6	39

UFPE	15	5	20
UFNT	1	0	1
UFPR	10	5	15
UFAC	12	0	12
UFPA	27	0	27
UNB	10	4	14
UFPB	17	5	22
UEMS	19	0	19
Unioeste	16	1	17
UNEMAT	32	0	32
UFGD	6	0	6
UFT	17	11	28
UFAM	3	0	3
UECE	17	3	20
TOTAL	531	98	629

Fonte: a autora.

Percebemos nessa sistematização que algumas instituições apresentam maior número de publicações, tanto em dissertações quanto em número de teses, havendo uma disparidade entre esses dois tipos de pesquisas. O número de pesquisas de mestrado é bem maior. Nessa análise quantitativa, é possível pensar sobre os espaços e tempos em que essas pesquisas foram realizadas.

Gráfico 1: Distribuição das produções selecionadas por região do país



Fonte: a autora.

Essa distribuição mostra que a maioria das produções se encontram na região Nordeste, com 32%, seguida da região Sudeste (28%), região Sul (15%), região Centro-Oeste (14%) e região Norte (11%). Nesse caso, pensamos nos espaços onde essas pesquisas se realizam, suas respectivas universidades e a oferta de Programas de Mestrado e Doutorado, com suas distintas áreas de concentração e linhas de pesquisa, vinculadas ao ensino de literatura e formação do leitor.

Uma das possibilidades de análise é averiguar o número de programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado em Letras e em Educação distribuídos nas cinco regiões macrorregiões do país. Recorremos, então, à Plataforma Sucupira que apresenta essa opção de pesquisa. Para isso, seguimos a opção Coleta Capes; Dados Cadastrais do Programa e preenchemos as opções: Programa; Situação do Programa, Modalidade e Região; Nome da Instituição, Nome do Programa e quantidade de cursos ofertados na modalidade selecionada (Mestrado e Doutorado Acadêmico/profissional).

Com essas informações foram obtidos os seguintes dados:

Tabela 3: Quantidade de cursos de pós-graduação em Letras por região

Região	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	14	7	21
Nordeste	37	21	58
Centro-Oeste	11	4	15
Sudeste	88	71	159
Sul	38	29	67

Fonte: a autora

Tabela 4: Quantidade de cursos de Pós-Graduação em Educação por região

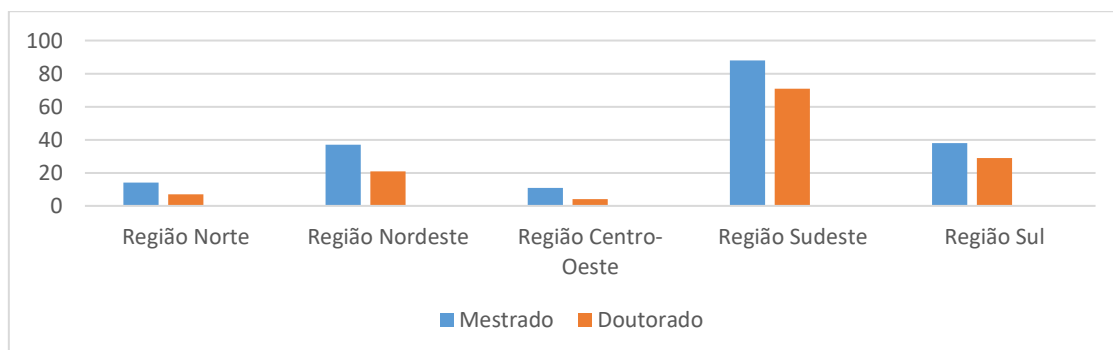
Região	Mestrado	Doutorado	Total
Norte	13	4	17
Nordeste	37	14	51
Centro-Oeste	45	15	60
Sudeste	51	41	92
Sul	36	28	64

Fonte: a autora.

O que se verifica, nesse levantamento, é que a região Sudeste lidera no número de Programas de Mestrado na área de Letras quanto no de Educação. Esse dado pode justificar o segundo lugar em número de produções acadêmicas. A segunda região com mais Programas de Mestrado em Letras é a região Sul, mas ocupa o terceiro lugar em números de produções. A região Nordeste se encontra em terceiro lugar em números de Programas em Letras, seguida da região Norte e finalmente a região Centro-Oeste. A região Nordeste fica em terceiro lugar, em relação à quantidade de Programas em Letras, mas lidera em número de produções. Já a região Norte e a Centro-Oeste são as regiões que têm menos Programas, o que pode ser um indicador também do baixo número de produções, havendo assim um equilíbrio entre o número de Programas em Letras e o número de produções. Já com os

Programas em Educação, em segundo lugar está a região Centro-Oeste, depois a região Nordeste, seguida da região Sul e, por última, a região Norte

Gráfico 2: Quantidade de Programas de Pós-Graduação em Letras por Região



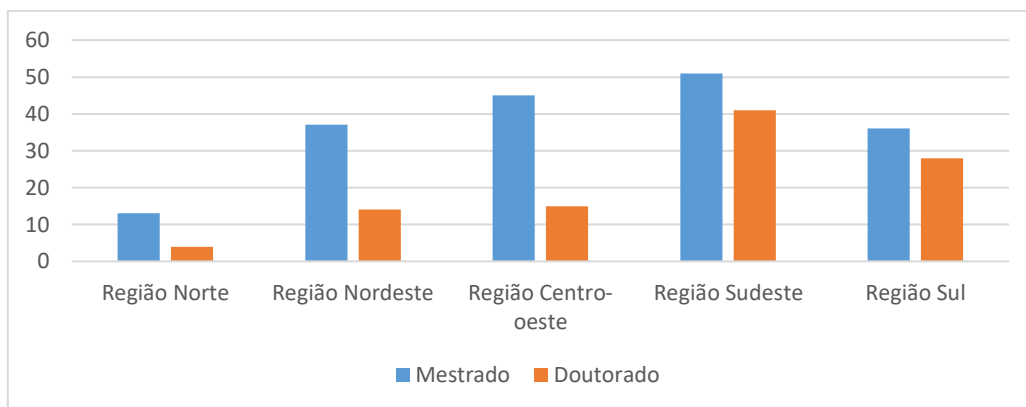
Fonte: a autora.

Quanto aos Programas de doutorado, a região Sudeste lidera nas duas áreas, Letras e Educação. Em segundo lugar, com Programas em Letras, está a região Sul, seguida da Nordeste, região Norte e região Centro-Oeste. Com Programas de doutorado em Educação, em segundo lugar vem também a região Sul, seguida da Centro-Oeste, Nordeste e por última a região Norte.

Quanto ao número de teses, a região Sudeste lidera, com 35 produções, havendo uma equivalência em o número de Programas e o número de produções, seguida da região Nordeste, com 23; depois vem a região Sul, com 21, Norte com 11 produções, e em último lugar a região Centro-Oeste com 8.

Acreditamos que essa mudança de liderança para a região sudeste, deva-se ao fato de que algumas universidades da região nordeste não oferecerem o curso de doutorado em Letras, apenas mestrado, como é o caso da Universidade Federal da Campina Grande (PB), que conta apenas com o curso de Mestrado acadêmico em Linguagem e Ensino (PPGL) e o Mestrado Profissional em Letras. Assim como a região Centro-Oeste, que é o caso da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) que conta com o Mestrado acadêmico em Letras e o Profissional em Letras.

Gráfico 3: Quantidade de Programas de Pós-Graduação em Educação por região do país



Fonte: a autora.

Quanto ao número de Programas de Pós-Graduação em Educação, é relevante dizer que a plataforma busca todos os programas vinculados a diferentes áreas da educação, como a área de matemática, Educação Física, Multidisciplinar, e muitas outras temáticas. Nesse caso, há alguns Programas em Educação que não têm áreas de concentração direcionadas a estudos literários ou ao ensino de literatura. Entretanto, em algumas universidades, como é o caso da USP, o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) é que contempla a área do ensino de literatura, com áreas de concentração, como Educação, Linguagem e Psicologia, com Linhas de pesquisa em Linguagem e Educação, articulando a educação linguística, a literária e educação em arte, entre outros assuntos; também a área Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, com Linhas de pesquisa: Currículo e avaliação; Didática e Metodologia de Ensino; Formação de professores e Práticas pedagógicas.

3.2 Os lugares das produções: áreas de pesquisa e universidade

Conhecer sobre os espaços/instituições nos quais essas pesquisas foram realizadas é muito importante, uma vez que nos revelam o que os seus respectivos Programas oferecem, com suas áreas e linhas de pesquisa, como pontua Aliaga (2013, p. 79).

A área de pesquisa onde esses textos foram produzidos é um dado bastante relevante para nós, pois saber “de onde vieram” essas pesquisas traz também muitos indícios e indicativos sobre a natureza destas e sobre as temáticas às quais podem estar associadas.

Nesse sentido, fomos conhecer essas instituições do nosso corpus de pesquisa que se apresentam com um maior número de produções, no recorte temporal de 2010-2021, iniciando pelas instituições federais.

Tabela 5: Distribuição das produções (mestrado e doutorado) por regiões.

NORTE	NORDESTE	CENTRO-OESTE	SUDESTE	SUL
UFPA 27	UFBA 25	UFG 18	UFES 26	UEM 25
UFAM 3	UFPE 20	UnB 14	USP 23	PUC-RS 10
UFNT 1	UFPB 22	UEMS 19	UNESP 34	UFRGS 14
UFT 28	UFMG 54	UFGD 6	PUC-SP 16	UFSC 15
UFAC 12	UFRN 58	UNEMAT 32	UERJ 36	UFPR 15
	UECE 20		UFMG 39	UNIOESTE 17
71	199	89	174	96
TOTAL: 629 PRODUÇÕES				

Fonte: a autora.

Das universidades federais, temos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) liderando as pesquisas de mestrado, com 58 títulos; em seguida, temos a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com 54 títulos, seguida da Universidade Federal de Minas Gerais, com 39 títulos; na sequência, vem a Universidade Federal de Tocantins, com 28 dissertações, a Universidade Federal do Pará (UFPA) com 27 trabalhos e a Universidade Federal do Espírito Santo, com 26 produções. Em seguida, temos a Universidade Federal da Bahia, com 25 trabalhos, a Universidade da Paraíba com 22 e a Universidade de Pernambuco com 20 pesquisas.

Entre as estaduais, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro está em primeiro lugar em número de produções, com 36; seguida da Unesp, com 34. Na sequência, vem a do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com 32. Depois, com 25 produções, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), e a USP, com 23; acompanhadas da universidade estadual do Ceará (UECE), com 20 produções, e da universidade estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), com 19. Entre as particulares, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), está em primeiro, com 16 dissertações, seguida da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) com 10 dissertações.

Acreditamos que essas universidades que contam com um número maior em produções têm relação com seus programas de mestrado e doutorado, direcionados ao ensino de literatura e à formação leitora, como a Universidade Federal da Campina

Grande (PB)¹¹ que está em segundo lugar em número maior de produções, entre as federais. A instituição conta com o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, em nível de mestrado, com área de concentração em Estudos literários e linguísticos. As linhas de pesquisa em estudos literários são: ensino de literatura e formação de leitores; práticas leitoras e diversidade de gêneros literários; ensino de línguas e formação docente; práticas sociais, históricas e culturais da linguagem. Também conta com o Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional-ProfLetras, com área de concentração em linguagens e letramentos. A instituição tem, entre seu corpo docente, o professor Hélder Pinheiro, que desenvolve trabalhos relacionados à literatura e ensino, poesia, literatura infantil e literatura de cordel. Ele também é membro do GT Literatura e ensino da ANPOLL.

O ProfLetras, Programa de Mestrado Profissional é oferecido em Rede Nacional com a participação de instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade do Rio Grande do Norte. Esse Programa contempla 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, uma vez que há 4 universidades que oferecem mais de uma unidade. O objetivo do ProfLetras é capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência, no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

A universidade do Rio Grande do Norte¹², que lidera o número de produções, com 58, é sede do Programa Profletras, com área de concentração em linguagens e letramentos. Também apresenta o Programa de Doutorado, com área de concentração em estudos em literatura comparada, com linhas de pesquisa também na leitura do texto literário e ensino; estudos em literatura comparada-leitura do texto literário e ensino. Também conta como o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL).

A Universidade Federal de Minas Gerais¹³ que ocupa o terceiro lugar em números de produções também conta com o Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – Profletras, com atividades comuns na área de concentração: literatura e ensino; leitura do texto literário; alfabetização e letramento; linguagem, práticas sociais e ensino; práticas de leitura e ensino; literatura infantil e juvenil, além

¹¹ <https://prpg.ufcg.edu.br/cursos.html>

¹² <https://ufrn.br/academico/ensino/pos-graduacao/stricto-sensu/cursos>

¹³ <https://ufmg.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/2695/01>

do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, que também desenvolve pesquisas na área da leitura literária. A universidade também oferece o Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação, em nível de Mestrado e Doutorado, com linha de pesquisa em educação e linguagem. Uma das pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação de Educação da universidade é a Professora Dra. Maria Zélia Versani que integra o Grupo de Pesquisas do Letramento Literário – GPELL, do Ceale - Centro de Alfabetização, Letramento e Escrita da FaE/UFMG, na qual coordena o subprojeto sobre gêneros de literatura infantil e juvenil. Do Ceale também participa o pesquisador Rildo Cosson, cujas pesquisas são voltadas para uma metodologia de letramento literário, com várias obras sobre o tema. Esse autor é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A Universidade Federal de Tocantins (UFT), que ocupa o quarto lugar em número de trabalhos (28), no Câmpus de Palmas, não oferta o Programa em Letras, oferece os Programas de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado e Doutorado (PPGE), com linhas de pesquisa em Currículo, formação de professores e saberes docentes e Estado, Sociedade e Práticas educativas. Também contempla o Programa de Pós-Graduação profissional em Educação (mestrado e doutorado), com área de concentração em Ensino e aprendizagem. Já no Câmpus de Araguaína há a oferta dos Programas em Letras, acadêmico e profissional. O Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), mestrado e doutorado, tem área de concentração única: Ensino e formação de professores de Língua e Literatura, com quatro Linhas de pesquisa, entre elas, o ensino de literatura e letramento literário. O Profletras tem área de concentração em Linguagem e letramento.

A Universidade Federal do Pará¹⁴, quinta colocada em números de produções, apresenta o Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de mestrado e doutorado, com área de concentração: estudos linguísticos e estudos literários, com linhas de pesquisa em literatura, memórias e identidades; literatura, interpretação, circulação e recepção, análise, descrição e documentação das Línguas Naturais; e Ensino-aprendizagem de Línguas e Culturas; modelos e ações. Também conta com

¹⁴ <https://ufpa.br/categoria-do-orgao/programa-de-pos-graduacao/>

o Profletras, com área de concentração em Linguagens e letramentos e Linhas de pesquisa em estudos de linguagem e práticas sociais e estudos literários.

Entre as federais, segundo nosso levantamento, também com um número expressivo de produções (26), está a Universidade do Espírito Santo (UFES)¹⁵, a qual oferece o Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado e Doutorado, com área de concentração em estudos literários, com a linha de pesquisa em “Literatura, escrita criativa, tradução e ensino”, que se dedica à criação literária, à literatura e ao conhecimento teórico-prático sobre o ensino de literatura em diferentes níveis. Também oferece o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de professor, com linha de pesquisa em Prática escolar, ensino, sociedade e formação do professor, além de contar com o Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem, que desenvolve pesquisas sobre processos de ensino-aprendizagens de Língua Portuguesa, sobre a alfabetização, a leitura e a escrita, sobre a literatura, arte e educação, a comunicação e as tecnologias, a formação dos professores que atuam com linguagem na educação, inclui ainda as práticas de educação para esses objetos e para as questões afeitas a diferenças e desigualdades sociais.

O Programa de Letras da UFES conta com a coordenação da Professora Dra. Maria Amélia Dalvi Salgueiro, uma das pesquisadoras mais atuantes na área da educação, cujas pesquisas privilegiam as aproximações entre literatura e educação. Ela também é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e também coordena o grupo de pesquisa Literatura e Educação. Integra, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll), o Grupo de Trabalho Literatura e Ensino (de 2016 até o presente), tendo atuado, antes, no GT Literatura Infantil e Juvenil (2012-2016). E, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) integra o GT Trabalho e Educação.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹⁶ também apresenta um número expressivo de produções (25). A UFBA oferece o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, com linhas de atuação em estudos de Linguagem e Práticas sociais e Estudos literários voltados para o ensino e aprendizagem de leitura e de produção textual; panorama crítico do ensino de língua portuguesa e/ou de literatura, práticas de letramento e multimodalidade – educação inclusiva e habilidades escolares de

¹⁵<https://prppg.ufes.br/mestrados-e-doutorados-da-ufes>

¹⁶ <https://prppg.ufba.br/cursos/mestrado-academico>

letramento e escrita, entre outras atuações. Também apresenta o Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura em nível de mestrado e doutorado; como também o Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura. Esses dois últimos substituem o antigo Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguística (PPGLL) que foi reestruturado e hoje é dividido em dois (Língua e Cultura e Literatura e Cultura), com áreas de concentração em História e funcionamento das línguas naturais e Linguagem e interação.

Entre as estaduais, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) lidera com mais títulos de produções (36). A Universidade tem os Programas de Pós-Graduação em Educação (ProPed), em nível de Mestrado e Doutorado, o de Letras (PPGL) (mestrado e doutorado) e Letras e Linguística (PPLIN), também em nível de mestrado e doutorado, além do Mestrado Profissional em Letras – Profletras. As áreas de concentração do Programa de Pós-Graduação em Letras são duas: estudos linguísticos e Estudos literários. Esta última contempla, entre outras linhas de pesquisa, Literatura: teoria, crítica e história; Literatura: tradução e relações (trans) culturais e intersemióticas. O Programa em Educação conta com cinco linhas de pesquisa, entre elas, Instituições, práticas educativas e história; Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura e Infância, Juventude e Educação. A universidade conta com a professora Ana Crélia Penha Dias, que atua nos temas da literatura infantil, literatura brasileira, literatura e ensino e formação do leitor literário. É líder do Grupo de pesquisa: Literatura e Educação literária, também é coordenadora do GT da Anpoll, Literatura e ensino, além de ser membro votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), desde 2018.

Na sequência, com maior número de pesquisas, vem a Unesp, com 34. A instituição oferece o Programa de Pós-Graduação em Letras com as linhas de pesquisa em História Cultura e Letramento e Perspectivas teóricas no Estudo de literatura. Também oferece o Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras com linhas de pesquisa em Leitura e Produção textual: Diversidade social e práticas docentes; Planejamento e análise de políticas de desenvolvimento econômico-social e Teorias da Linguagem e Ensino. Também tem a oferta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que apresenta, a Linha de pesquisa 2: Processos formativos, Ensino e Aprendizagem.

O corpo docente dessa linha de pesquisa é composto por 13 professores, entre eles, Claudia Maria de Lima, Eliane Maria Vieira Ortega e a professora Renata

Junqueira de Souza, que atua nos temas do Ensino e aprendizagem da compreensão leitora, com ênfase na literatura infantil, formação de professores no ensino da leitura e educação literária. Ela fundou e coordenou o CELLIJ-Centro de Estudos em Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho Silva” (1992-2022), e atua também no PPGL da Universidade Federal da Paraíba como professora colaboradora. Sua área de pesquisa direciona-se para o ensino-aprendizagem com ênfase em leitura, literatura infantil e estratégias de Leitura, poesia e ensino, formação de professores e leitura literária.

Ocupando o terceiro lugar, está a Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com 32 trabalhos. A universidade oferta o Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL), em nível de mestrado e doutorado, com seis linhas de pesquisa, entre essas, a linha Leitura, literatura e ensino. Também conta com o Programa em Letras (PGletras), em nível de mestrado acadêmico com área de concentração em Estudos linguísticos e literário, como também o Programa em Educação (PPGEDU), além do Mestrado Profissional em Rede (Profletras), área de concentração em Linguagens e letramentos, com linhas de pesquisa em Estudos de linguagem e práticas sociais e Estudos literários.

Ocupando o quarto lugar em número de pesquisas, está a Universidade Estadual de Maringá (UEM), que oferta o Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de mestrado e doutorado, com área de concentração em Estudos Linguísticos e Estudos Literários. A primeira área se divide em três linhas de pesquisa: Descrição Linguística, Ensino-aprendizagem de línguas e Estudo do texto e do discurso. A de Estudos Literários também oferece três linhas de pesquisas: Campo literário e formação de leitores; Literatura e Historicidade e Literatura e Construção de Identidades. A primeira linha disponibiliza as disciplinas Educação literária e Letramento; Literatura juvenil: arte e indústria cultural; Teorias da leitura do texto literário; Práticas Literárias no ciberespaço e Literatura: tradução e Adaptação. Essas temáticas contribuem para o desenvolvimento de pesquisas voltadas para questões teórico-práticas sobre o ensino de literatura e a formação do leitor literário.

O Programa conta com pesquisadores cujas atuações se voltam para as questões da leitura literária, literatura infantil e juvenil, literatura e ensino e formação do leitor, como Alice Áurea Penteado Martha, que atua, principalmente, nos temas da leitura, literatura infantil, juvenil e sociologia da leitura, cujo projeto de pesquisa atual Parte II – Evolução e Tendências de Literatura infantil e juvenil contemporânea:

caminhos para a formação de leitores, contempla discussões sobre essas temáticas. É votante, desde 2005, da Fundação Nacional do livro infantil e juvenil – FNLIJ. Outra pesquisadora que também atua nos temas da leitura, literatura infantojuvenil brasileira e ensino de literatura é Mirian Hisae Yaegashi Zappone, com projeto de pesquisa também voltado para esses temas, Itinerários de leitura literária em materiais didáticos aprovados pelo PNLD 2021 – Ensino Médio¹⁷. Além do professor Márcio Roberto do Prado e da professora Liliam Cristina Marins, que também atua nos temas da formação do leitor.

Também com um número expressivo de trabalhos, aparece a Universidade de São Paulo (USP). Acreditamos que isso se deve, como acontece com as outras instituições, à oferta, em seus programas de mestrado e doutorado, de áreas de concentração que contemplam a temática do ensino de literatura. As pesquisas que envolvem o campo do ensino de literatura, leitura literária, realizadas na USP, concentram-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), em nível de mestrado e doutorado, que oferece, entre suas áreas de concentração, a Formação, Currículo e Práticas pedagógicas, a qual relaciona-se ao ensino. Entre os professores do Programa, encontra-se a pesquisadora Neide Luzia de Rezende, que ministra disciplinas tanto na Graduação como na Pós-graduação. Também coordena, juntamente com a professora Gabriela Rodella de Oliveira, o Grupo de Pesquisas Linguagens na Educação¹⁸, atua principalmente nos temas como literatura, ensino de literatura, leitura literária, literatura e formação de professores e integra o GT Literatura e Ensino da ANPOLL. A universidade também oferece o Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. O programa tem como metas promover o aumento do nível de proficiências dos alunos no que se refere às habilidades de leitura e escrita.

¹⁷ Currículo Lattes: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>

¹⁸ “O Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação, fundado e coordenado pelas professoras-doutoras Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, desenvolve pesquisas, na Faculdade de Educação da USP, relacionadas ao ensino de língua em sua interseção com outras linguagens, particularmente as artísticas. Assim sendo, costuma abrigar pesquisadores e professores, especialistas em Língua Portuguesa e também pedagogos que se ocupam do ensino e aprendizagem na educação básica.

Somos movidos pela convicção de que a aprendizagem da língua é o eixo em torno do qual se move um amplo e complexo processo de educação cujos objetivos principais são: dar a conhecer e compartilhar nosso longo trajeto existencial em busca da satisfação de necessidades imediatas, mas também da fruição da beleza desse planeta e dos sentidos que a condição humana pode produzir. Logo, a produção literária ocupa lugar central em nossas pesquisas. Produção literária deve ser compreendida em sua mais abrangente extensão[...]” <https://linguagensnaeducacao.fe.usp.br/>

As universidades estaduais do Ceará (UECE) e do Mato Grosso do Sul (UEMS) merecem ser mencionadas também, 20 e 19 trabalhos, respectivamente. A UEMS tem o Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLETRAS) – mestrado acadêmico, com área de concentração em Estudos Literários, com linhas de pesquisas: relações entre literatura, história e memória, incluindo estudos de obras universais e textos não canônicos. Estudos que se centram na literatura e sociedade frente a evolução histórica e cultural. Estudos das relações de produção, circulação e consumo da obra literária. Também oferece o Mestrado Profissional em Letras – Profletras, com área de concentração em Linguagem e letramento, além do Programa de Pós-graduação de mestrado em Educação (PGEDU), com três linhas de pesquisa. Uma delas é Linguagem, educação e cultura que contempla três eixos: o estudo da linguagem, levando-se em consideração as práticas sociais, as diversas modalidades linguísticas, que abrangem perspectivas de estudos, como alfabetização, letramento e multiletramentos, estudo de textos literários, literatura infantil e juvenil, entre outros elementos. Também oferece o Programa de mestrado profissional em Educação (PROFEDUC).

E a Universidade Estadual do Ceará (UECE) oferece o Mestrado acadêmico Interdisciplinar em História e Letras, com área de concentração: Cultura, Memória, Ensino e Linguagens. Entre suas linhas de pesquisa, está Ensino e Linguagens, acolhendo pesquisas relacionadas à história, à linguagem, à educação, à literatura, à arte e ao desenvolvimento humano durante o processo escolar. A Universidade também conta com o Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado), como também o programa em Educação e Ensino, em nível de mestrado e doutorado, e o programa em Linguística Aplicada (mestrado e doutorado).

Entre as particulares, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), está em primeiro, com 16 produções, seguida da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC- RS) com 10. A PUC-SP tem os Programas de Pós-Graduação em Educação (História, Política e Sociedade) e o Programa em Literatura e Crítica Literária, ambos em nível de mestrado e doutorado. As linhas de pesquisa do primeiro contemplam as práticas pedagógicas, como a linha Instituição escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores. O segundo tem o fenômeno literário como seu determinante teórico e crítico tanto no ambiente de pesquisa, do ensino, como no da extensão de suas atividades extracurriculares.

As linhas de pesquisa desse programa são: Poéticas literárias: oralidade, escrita e manifestações tecnológicas; Crítica literária: tradição e novas perspectivas estético-culturais; Literatura: estudos comparados e historiografia. Esse programa conta com pesquisadoras atuantes na área da literatura e ensino, com muitos trabalhos sobre a temática, como a professora Vera Bastazin, Elizabeth Cardoso e Diana Navas. Esta última é membro do GT da ANPOLL “Leitura e Literatura infantil e juvenil”, é líder do Grupo de Pesquisa: “Literatura juvenil: questões teóricas e práticas de leitura” e coordena cursos de extensão “Entre a escrita e a escuta: literatura e humanização” e “Práticas de leitura do texto literário e a formação do leitor”.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) que está em segundo lugar em número de produções apresenta o Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado e doutorado, com as Linhas de Pesquisa em Formação, Política e Práticas em Educação; Pessoa e Educação e Teorias e Culturas em Educação. Conta também com o Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado e doutorado), com as Linhas de pesquisa: Fundamentos Linguísticos – Literários de Linguagem; Leitura, Criação e Sistema Literário; Literatura, História e Memória; Teorias Críticas de Literatura, entre outras.

3.3 Seleção das pesquisas coletadas nos Portais de busca

Conforme já anotamos, após inserir o descritor “ensino de literatura” no Catálogo de teses e dissertações da Capes e no banco da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), obtivemos um número extenso de títulos, entretanto, após leitura atenta, fomos selecionando somente os que se relacionavam com a temática da nossa pesquisa “ensino de literatura”. Após esse levantamento, confrontamos os títulos coletados nos dois portais de busca, excluindo os títulos repetidos, de modo que obtivemos o resultado que descrevemos em seguida. No quadro 1, selecionamos apenas as dissertações de mestrado e, no quadro 2, as teses de doutorado.

Quadro 1: Dissertações encontradas nos bancos de dados, a partir do descritor “ensino de literatura”

TÍTULOS	IES	ANO
Momento literário: a formação do leitor de literatura em sala de aula Autora: Andréa Folk Santin - Programa: ProfLetras	UFSC	2016
Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC) Autora: Thamiris Frigo Furtado - Programa: Educação	UFSC	2016
Literatura, para que te quero: a literatura e o ensino médio Autora: Bianca Cristina Buse - Programa de Pós-Graduação em Literatura	UFSC	2012
O ensino-aprendizagem de literatura em meio digital: experiências	UFSC	2011

Autora: Rosiclei Girardello – Programa: Literatura		
Em busca do País das Maravilhas: o lugar da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental Autora: Rafaella Machado – Programa: Educação	UFSC	2013
Memórias de leitura: uma investigação sobre o processo de formação de leitores nos anos finais do ensino fundamental Autora: Karin Milena de Medeiros Kersbaum - Programa: ProfLetras	UFSC	2018
Leitura literária: um caminho para a humanização do sujeito Autora: Luciana Rodrigues Werner - Programa: ProfLetras	UFSC	2017
O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de Língua Portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais Autor: Evimarcio Cunha Aguiar - Programa: ProfLetras	UFSC	2016
O trabalho escolar com leitura: apropriação de objetos culturais e formação integral dos sujeitos Autora: Cíntia Franz - Programa: ProfLetras	UFSC	2016
O texto literário no processo de formação humana: uma leitura dialógica de O mercador de Veneza Autora: Aline Henrique Ferraz dos Santos - Programa: ProfLetras	UFSC	2019
Educação literária e Currículo: uma análise dos programas de ensino do Brasil, Argentina, Inglaterra e Portugal Charles Martins profeletras	UFSC	2018
Leitura do texto literário pelo método recepcional: uma experiência no Ensino Fundamental II Autor: Carlos Eduardo Krebs Anzolin - Programa: ProfLetras	UFSC	2018
Práticas de leitura e escrita no 6º ano: as fábulas na sala de aula Autora: Jacqueline Andrade dos Santos Lima – Programa: ProfLetras	UFBA	2021
Bibliotecas na escola: repensando ambientes de leitura Autora: Andréia Vieira de Jesus - Programa: ProfLetras	UFBA	2015
Uma proposta de ensino de leitura para alunos surdos do 9º ano do Ensino Fundamental Autora: Patrícia Leão da Silva - Programa: ProfLetras	UFBA	2019
Rotas literárias: o que ensinar nas aulas de literatura no ensino Fundamental Autora: Humbelina Santos da Silva - Programa: ProfLetras	UFBA	2020
A literatura, a escola e a rua: diálogos possíveis Autor: Antonio Maximo Dantas Abreu - Programa: ProfLetras	UFBA	2015
Entre “causos”: uma proposta de letramento no ensino fundamental Autora: Daiane Cunha dos Santos - Programa: ProfLetras	UFBA	2020
Leitura do texto literário na sala de aula Autora: Aline Cristina Matos Rangel - Programa: ProfLetras	UFBA	2019
Oralidade e literatura na escola: uma experiência com oficinas de leitura Autora: Rita de Cássia Rocha Bastos Gomes - Programa: ProfLetras	UFBA	2019
Literatura no Ensino Fundamental: o acesso pelo impresso e pelo digital Autora: Vanessa Maria da Silva - Programa: Educação	UFBA	2015
Eu, o outro e tantos nós: experimentações literárias no Ensino Fundamental Autora: Joseane Maytê Sousa Santos - Programa: ProfLetras	UFBA	2018
Desvendando o texto: o papel da leitura no processo de formação de sujeitos-leitores críticos Autora: Jamile dos Santos Correia - Programa: ProfLetras	UFBA	2018
A mediação de leitura literária no Projeto Leitura Com...: “infinito novelo de tantas tramas e cores” Autora: Joilda Albuquerque dos Santos - Programa: Educação	UFBA	2016
Estratégias leitoras em ambientes digitais Autora: Luiza Selis Santos Santana - Programa: ProfLetras	UFBA	2015
Literatura e ensino: professores e poetas na construção de saberes Autora: Regima Lúcia de Araújo Gramacho – Programa: Educação	UFBA	2015
Leitura do texto literário na sala de aula Autora: Aline Cristina Matos Rangel - Programa: ProfLetras	UFBA	2019

Literatura e políticas literárias: uma leitura crítica do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) Autora: Thaísa Cristofoleti de Vasconcelos – Programa: Literatura e Cultura	UFBA	2020
Literatura negra feminina, escrevivências e reexistência: uma proposta de letramento literário em sala de aula Autora: Louise Conceição Pereira Tanajura – Programa: ProfLetras	UFBA	2019
Como nascem as fadas da leitura? Experiências lúdicas de leitura de literatura e mediação didática de professoras no Ensino Fundamental II Autora: Sandra Constantin Popoff - Programa: Educação	UFBA	2017
Nas redes do romance: a literatura na era digital e a formação do leitor literário Autora: Raphaelle Nascimento Silva - Programa: Educação	UFBA	2015
Literatura e ensino: professor e poetas na construção de saberes Autora: Regina Lucia de Araujo Gramacho - Programa: Educação	UFBA	2013
Mediadores das práticas de letramento literário na voz de professores de Língua Portuguesa Autora: Jeovana Alves de Lima Oliveira - Programa: Educação	UFBA	2014
Viagens literárias: navegando pelo E.M, PNBE e ambiente virtual Autora: Luciana Alves Bonfim - Programa: Letras	UNIOE ST	2016
A literatura e suas relações com outras artes: os estímulos da literatura comparada na formação inicial do leitor Autora: Simone Spiess Bernardi - Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2018
Uma sequência didática do gênero poema: desafios e possibilidades para o letramento literário Autora: Marilu Grassi - Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2015
A leitura da literatura no ensino fundamental II: bases teóricas e práticas possíveis Autora: Viviane Bordini Luiz - Programa: Letras	UNIOE STE	2016
Passos à formação do leitor literário na escola; proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I Autora: Carla Cristiane Saldanha Fant - Programa: Letras	UNIOE STE	2021
Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental Autora: Renata Zucki - Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2015
A liberdade lúdica na leitura de literatura nonsense: imaginação, criatividade e ludicidade na formação do leitor literário no Ensino Fundamental Autor: Vilson Pruzak dos Santos – Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2019
De consumidor ao leitor: veredas à formação leitora Autora: Simone Rodrigues Martino - Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2018
Passos iniciais à formação do leitor literário; oficinas literárias temáticas para o 3º ano do Ensino Fundamental Autora: Michele de Fátima Sant'ana - Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2019
Leitura na escola e na vida: a leitura-fruição como uma possibilidade na formação do leitor literário Autora: Dulcineia Fávaro Zottesso – Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2020
Leitura e literatura: uma proposta de combate ao racismo para os sextos anos do Ensino Fundamental Autora: Luciana Aparecida Bravim Macarini - Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2018
A literatura de Cordel na escola Autora: Emanoela Luisiana Pereira - Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2015
Leitura de narrativas no Ensino Fundamental, anos iniciais; passos para a formação do leitor literário Matilde Costa Fernandes de Souza – Programa: ProfLetras	UNIOE STE	2019
A literatura ouve: proposições práticas para a formação literária do aluno surdo Autora: Elissiana Aparecida Zen do Amaral - Programa: Letras	UNIOE STE	2020
Proficiência em leitura e prova Brasil: (re) avaliando habilidades leitoras Autora: Diana Maria Schenatto Bertin - Programa: Letras	UNIOE STE	2018
Equivalência de estímulos e ensino de leitura: uma revisão sistemática de literatura Autora: Graciane Barboza da Silva – Programa: Educação	UNIOE STE	2018

A mediação da leitura literária na biblioteca escolar: uma experiência com alunos de 5º ano do CEPAE/UFG Autora: Rosemarilany Barbosa Guida - Mestrado Profissional do Centro de Ensino aplicado a Educação	UFG	2018
A consolidação da crise de literatura no Ensino Médio Autora: Edineia de Lourdes Pereira - Programa: Letras e Linguística	UFG	2013
A crise do uso da poesia no ensino Médio e nos modos avaliativos de acesso à universidade Autor: Gyannini Jácomo Cândido do Prado - Programa: Letras e Linguística	UFG	2014
O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico de leitura Autora: Sarah Suzane Bertolli - Programa: Letras e Linguística	UFG	2017
O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental Autora: Meire Cristina Costa Ruggeri - Programa: Educação	UFG	2016
Escrita criativa no processo de formação do leitor Autora: Luciana Rodrigues Lima - Programa: Letras e Linguística	UFG	2017
Máquinas, morte e altivez: o letramento literário através do fantástico mundo de José J. Veiga e Murilo Rubião Autora: Sandra Rocha Martins Rosa - Programa: Estudos da linguagem	UFG	2021
Leitura dramática no ensino de literatura: arte e ousadia em sala de aula Autor: Divino Gomes Vieira - Programa: Letras e Linguística	UFG	2016
Literatura e escolarização: um estudo sobre a presença de Mário de Andrade em livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental Autora: Jessica Kelly Rodrigues Siqueira - Programa: Letras e Linguística	UFG	2019
Estratégias de leitura na adolescência: perspectivas, desafios e alternativas Elisângela Jesus da Silva - Programa: Letras e Linguística	UFG	2020
O best-seller em circulação na escola: um estudo sobre concepções de literatura e experiência de leitura Autora: Iara de Oliveira - Programa: Letras e Linguística	UFG	2020
A contribuição do gênero conto para a formação do leitor nas séries iniciais do Ensino Fundamental Autora: Juliana Silva Alves Oliveira - Ensino na Educação Básica (CEPAE)-mestrado profissional	UFG	2018
Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do Ensino Fundamental Autora: Izabel Cristina Xavier da Rosa Kaadi - Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica	UFG	2018
Memória e formação de professores leitores: imaginário, subjetividades e atividades literárias Autora: Nadja Karoliny Lucas de Jesus Almeida - Programa: Ensino na Educação Básica (mestrado profissional)	UFG	2019
A mediação docente no desenvolvimento de compreensão e interpretação leitora Autor: Gilberto Henrique da Silva Junior - Programa: Língua Portuguesa	PUC-SP	2019
O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário Autora: Teresa Cristina Aliperti França Domingues - Programa: Crítica Literária	PUC-SP	2015
A formação do leitor literário juvenil: uma proposta de diálogo entre o verbal e o visual Autora: Sandra de Melo Silva - Programa: Literatura e crítica literária	PUC-SP	2021
A leitura literária no livro didático: caminhos e perspectivas Autora: Luciana Pereira Azevedo - Programa: Literatura e crítica literária	PUC-SP	2021
Práticas literárias de professores alfabetizadores: alicerce para o compartilhamento formativo com base nos multiletramentos Autora: Iranara Saraiva Alves Feitoza - Programa: Educação	PUC-SP	2020
Prática de letramento dialógica na construção de sentidos em poemas e conto Autora: Flávia Fernandes Camacho - Programa: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC-SP	2021

O ensino de literatura no Colégio Pedro II (1837-1890) Autora: Andrezza Silva Caneski - Programa: Educação: História, política e sociedade	PUC-SP	2015
Discurso literário e ensino: caminhos para a formação do leitor Autor: Emerson Cappelletti – Programa: Língua Portuguesa	PUC-SP	2010
Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação da leitura como ação cultural e o Pensar Alto em Grupo Autora: Ariane Mieco Sugayama - Programa: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC-SP	2011
Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas Autora: Viviam Maria Marcondes – Programa: Linguística Aplicada e Estudos da linguagem	PUC-SP	2015
Ensino de leitura: estratégias como contribuição para formar leitores competentes Autora: Ana Maria Silva e Nascimento - Programa: Educação: formação de formadores	PUC-SP	2019
O ensino de Língua Portuguesa com ênfase na leitura na transição do Ensino Fundamental para o II Autora: Marta do Prado Marangoni - Programa: Linguística Aplicada e Estudos da linguagem	PUC-SP	2020
A leitura de literatura “cor-de-rosa”: uma abordagem linguístico-expressiva de crônicas de Paula Pimenta Autora: Monique Silva Gem de Araújo – Programa: Letras	UERJ	2015
Diversidade para ensinar e aprender: leitura literária e representatividade para o empoderamento negro Autora: Gisele Pereira da Silva - Programa: ProfLetras	UERJ	2019
Professora, lê pra mim?” – práticas de leitura em turma do oitavo ano do ensino fundamental Autora: Neiva de Almeida Pereira – Programa: ProfLetras	UERJ	2020
Leitura e escrita de poesia, atos de resistência às adversidades: um estudo voltado ao 7º ano do Ensino Fundamental Autora: Karen Cristina Nascimento Barbosa - Programa: ProfLetras	UERJ	2021
Era uma vez...contos, romances, poemas: um tesouro linguístico Autora: Marta Helena Facco Provesan - Programa: Letras	UERJ	2012
Estratégias produtivas no trabalho com leitura literária no ensino fundamental: uma experiência que deu certo Autora: Jéssica Juliana Bezerra Gondim – Programa: Letras	UERJ	2019
A alma peregrina do texto literário e os desafios de sua escolarização Autora: Mariana Vidal de Vargas - Programa: Letras	UERJ	2017
Leitura no ensino médio: a interdisciplinaridade com orientação metodológica de um ensino produtivo Autora: Aline Cristina Cruz e Lima – Programa: Letras	UERJ	2017
Quem conta um conto aumenta um ponto: trabalhando o gênero no 9ºano do Ensino Fundamental II Autora: Aline de Azevedo Gaignoux – Programa: Letras	UERJ	2014
Trouxeste a chave? Embarcando na fantasia da casa da madrinha Autora: Simone da Silva Lopes - Programa: Letras	UERJ	2011
Leitura no espaço escolar: estratégias para aprender, mediação para gostar de ler Autora: Sophia Letícia Ramos Gomes – Programa: Letras	UERJ	2020
O desenvolvimento da competência leitora do público infantojuvenil: uma proposta de estudo de As aventuras do Capitão Cueca: um romance épico Autora: Tânia Regina Pinto de Almeida - Programa: Letras	UERJ	2012
(Re)descobrimo o prazer da leitura: uma interação entre teoria e prática em sala de aula Autora: Josilene Batista da Silva - Programa: Letras	UERJ	2011
Os efeitos da leitura de Fazenda Ana Paz, de Lygia Bojunga, em seus leitores: recepção e oralidade	UERJ	2021

Autora: Luísa Gonçalves Barreto – Programa: Letras		
O texto literário e a formação de leitores; repensando práticas no segundo segmento do ensino fundamental Autora: Maria Clara Duarte Arruda - Programa: ProfLetras	UERJ	2016
O resgate do encantamento: a resignificação da prática de leitura através da contação de histórias Autora: Gisele Arruda Eckhardt – Programa: ProfLetras	UERJ	2019
Práticas de leitura literária na escola sob uma ótica humanizadora Autora: Josileia da Silva Pinheiro – Programa: ProfLetras	UERJ	2020
A poesia em sala de aula no segmento do Ensino Fundamental: uma prática em busca de letramento literário Autor: Antonino Sousa Fona - Programa: ProfLetras	UERJ	2016
A poesia visual na formação de leitores Autora: Isabela Soares Pereira - Programa: ProfLetras	UERJ	2020
Poesia, gênero e letramento literário Autor: Fabio Alexandre Santos da Silva - Programa: ProfLetras	UERJ	2016
A leitura literária na formação de leitores críticos: uma proposta de intervenção Autora: Roberta Guerreiro Costa - Programa: ProfLetras	UERJ	2018
A performance como incentivo à leitura literária Autor: Carlos Eduardo dos Santos Canellas - Programa: ProfLetras	UERJ	2020
Leituras das literaturas de língua portuguesa e formação de leitores Autora: Sandra Regina Brito Curvelo - Programa: ProfLetras	UERJ	2019
Literatura de cordel: outras vozes, outras culturas na escola Autora: Luciana Carina Oliveira - Programa: ProfLetras	UERJ	2019
A leitura literária na escola: impasses e perspectivas Autora: ChristianneTeixeira da Matta Godoy - Programa: ProfLetras	UERJ	2019
Histórias de terror em sala de aula: formação de leitores e autores Autora: Flaviana Rangel Pacheco de França – Programa: ProfLetras	UERJ	2016
Desvendando enigmas: leitura de contos policiais na sala de aula Autora: Raquel Souza de Moraes - Programa: ProfLetras	UERJ	2018
Menino de asas – uma proposta de leitura em sala de aula Autora: Maria de Fatima Pereira - Programa: ProfLetras	UFRN	2016
Fantástica literatura: oficinas de produção literária no Ensino de Língua Portuguesa na EJA Autor: Raimundo Ivan dos Santos Melo - Programa: ProfLetras	UFRN	2018
Literatura infantil na escola e outras pedagogias culturais: (com) formando identidades infantis de gênero Autora: Polena Valesca de Machado e Silva - Programa: Educação	UFRN	2018
Educação e literatura: a relação texto-vida na sala de aula Autora: Daliane do Nascimento dos Santos - Programa: Educação	UFRN	2015
Formação de leitores por meio de contos policiais de Sherlock Holmes – uma proposta de letramento literário Autora: Anacyara Celly da Silva - Programa: Letras	UFRN	2018
Da leitura de memórias ao registro: o diário de leituras como instrumento de avaliação Autora: Lizandra Medeiros dos Santos - Programa: Letras	UFRN	2019
Letramento literário no 7º ano – O Besouro Carirá e a História do morango Gigante, de Ricardo Daunt: convergências entre a tradição e o moderno Autora: Elaine Cristina Câmara de Azevedo Maia - Programa: Letras	UFRN	2015
O romance policial e o diário de leitura em sala de aula: letramento literário construído a partir do mergulho no mundo de Sherlock Holmes Autora: Maria dos Milagres Zeferino Uyanik - Programa: Letras	UFRN	2018
Horror? Que horror?: formação docente e ensino de literatura de horror nas séries iniciais do Ensino Fundamental Autora: Juliana Lopes da Silva Pessoa - Programa: Educação	UFRN	2017
Vozes que ecoam das (in) certezas: o que dizem as professoras alfabetizadoras iniciantes sobre leitura de literatura? Autora: Francineide Batista de Sousa Pedrosa - Programa: Educação	UFRN	2017

A mediação do livro ilustrado de literatura infantil: ver, pensar e fazer artes visuais na escola Autora: Estrela Pereira dos Santos - Programa: Educação	UFRN	2018
Letramento digital no ensino fundamental: estratégias de leitura e escrita com o uso do hipertexto Autora: Maria Almaiza de Medeiros Leoncio – Programa: ProfLetras	UFRN	2016
A literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura de literatura Autora: Cláudia Jacinto Medeiros Santos - Programa: ProfLetras	UFRN	2018
O texto literário como ferramenta para a aprendizagem da escrita Autora: Luzia Anália de Araújo – Programa: ProfLetras	UFRN	2016
(Trans) formação do leitor de romance ficcional de costumes no ambiente escolar Autor: Manoel Avelino da Silva Filho - Programa: Letras	UFRN	2018
Leituras do texto literário em sala de aula: uma análise do regionalismo poético Autor: Gilberto Cardoso dos Santos - Programa: ProfLetras	UFRN	2016
Ensino de literatura: análise da obra O Cortiço sob a perspectiva da estética da recepção aplicada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental Autora: Cleidiane Braga Lima - Programa: ProfLetras	UFRN	2016
Saberes sobre literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental Autora: Maria Deusa dos Santos - Programa: Educação	UFRN	2014
Já li muita coisa, então, eu posso inventar mais! A leitura literária e o desenvolvimento do pensamento crítico na infância Autora: Kívia Pereira de Medeiros Faria - Programa: Educação	UFRN	2014
A arte de usar as palavras: a literatura infantil e juvenil na formação social do leitor Autora: Maria Gisellia de Oliveira – Programa: ProfLetras	UFRN	2015
Ficção e escola: estratégias de mediação para formar leitores Autora: Renata Karla Lins Bezerra – Programa: Educação	UFRN	2013
A literatura infantojuvenil e seu papel humanizador: leitura e experiência na sala de aula com o Beijo de Palavrinha, de Mia Couto Autora: Bruna Janine Caballero Bezerra de Melo - Programa: ProfLetras	UFRN	2016
Ensino de literatura, poesia e ecologia: tríade na arte de humanizar Autora: Maria do Socorro Mauricio de Queiroz Angelo - Programa: ProfLetras	UFRN	2018
A literatura de massa como ferramenta para desenvolver o gosto pela leitura Autora: Cleunice Cristina Silva Araújo - Programa: ProfLetras	UFRN	2019
Manhecença: Despertando para a Literatura Através dos Poemas de Jorge Fernandes Autor: Almir Cesar Teixeira Filho – Programa: ProfLetras	UFRN	2015
Da leitura à escrita: o ensino de literatura pelo viés da memória em O trem da minha vida, de Diógenes da Cunha Lima Autora: Helma Higia Cavalcante Leite Sousa - Programa: ProfLetras	UFRN	2021
O letramento literário pela ficção científica: a sala de aula como laboratório Autor: Erirobson Dantas de Lima - Programa: ProfLetras	UFRN	2019
Literatura no ensino fundamental: incentivando a leitura a partir do gênero conto Autor: Antonio Loureiro da Silva Neto - Programa: ProfLetras	UFRN	2015
A infância entrelaçada nos fios da poesia: uma abordagem do texto literário no ensino fundamental II Autora: Gilvania Rodrigues Machado - Programa: ProfLetras	UFRN	2017
O texto literário como subsídio para a abordagem da temática afro-brasileira na sala de aula: uma proposta de intervenção no 9º ano do ensino fundamental Autor: Henrique Eduardo de Oliveira - Programa: ProfLetras	UFRN	2017
Letramento literário: Valter Hugo Mãe na sala de aula do Ensino Fundamental Autora: Wendy Mara de Medeiros Freitas – programa: ProfLetras	UFRN	2021
Fabulando em sala de aula: uma proposta para o letramento literário Autora: Alane Livia Rocha das Chagas - -Programa: ProfLetras	UFRN	2018
Práticas de leituras literárias e produção textual: contos de Clarice Lispector no 9º ano Autora: Gilmara Chaves Valentim Silva – Programa: ProfLetras	UFRN	2019

Da leitura à escrita: o ensino de literatura pelo viés da memória em O trem da minha vida, de Diógenes da Cunha Lima Sousa, Hellma Hígia Cavalcante Leite - Programa: ProfLetras	UFRN	2021
Letramento literário: crônicas como instrumento de humanização do leitor Autora: Fernanda Nayara da Silva Mendonça – Programa: Estudos da Linguagem	UFRN	2017
Letramento literário e tradução intersemiótica: Iracema vai à escola Autor: Ciro Oliveira Ferreira - Programa: ProfLetras	UFRN	2019
Cordel: artefato de encantamento literário em sala de aula Autora: Debora Raquel da Silva Lopes - Programa: ProfLetras	UFRN	2020
Encontros entre as narrativas potiguares de Manoel Onofre Júnior e Bartolomeu Correia de Melo sob a perspectiva do ensino de literatura Autora: Sara Costa dos Santos Programa: Estudos da Linguagem (PPGEL)	UFRN	2021
Letramento literário pelos contos de suspense: desenterrando Histórias Autora: Maria do Carmo Ribeiro da Silva – Programa: ProfLetras	UFRN	2020
A voz e a vez do leitor em Morte e Vida Severina: uma abordagem de recepção, leitura e performance Autora: Vânia Pinheiro Borges Garcia - Programa: ProfLetras	UFRN	2019
Leitura literária no 6º ano: uma experiência com a antologia Poemas que escolhi para as crianças, de Ruth Rocha Autora: Camila Flávia Soares de Figueiredo Mendes - Programa: ProfLetras	UFRN	2018
Uma proposta de círculo de Leitura a partir das obras A marca de uma lágrima e de Mariana, de Pedro Bandeira - Programa: ProfLetras	UFRN	2020
Alguma poesia, de Drummond: uma prática para o letramento literário no 9º ano Autora: Maria Clarice Candido Silveira - Programa: ProfLetras	UFRN	2018
Letramento literário e formação do leitor no ensino fundamental por meio das obras “Dona Baratinha” e “Menina Bonita de Laço de Fita”, de Ana Maria Machado Autora: Jociélia Francisca de Sousa - Programa: ProfLetras	UFRN	2011
Letramento literário no Ensino Fundamental: uma experiência a partir da obra A Bolsa Amarela (1976) Autora: Maria Francledna da Silva - Programa ProfLetras	UFRN	2019
Leitura literária e tradução intersemiótica: Manuel de Barros vai à escola Autor: Vanderlei Silva Lima Programa: ProfLetras	UFRN	2020
Letramento literário no Ensino Fundamental: círculo lírico para Solano Trindade Autora: Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento - Programa: ProfLetras	UFRN	2018
Literatura e formação humana: nas entranhas das obras infantis de Clarice Lispector Mossoró/RN Autora: Míria Helen Ferreira de Souza - Programa: Educação	UFRN	2014
A formação leitora e de mediadores de leitura: uma experiência no Programa Bale Autora: Diana Maria leite Lopes Saldanha - Programa: Educação	UFRN	2013
Vozes das crianças no processo de formação leitora Autora: Emanuela Carla Medeiros de Queiros - Programa: Educação	UFRN	2014
Cultura leitora do professor e a prática pedagógica na formação de alunos leitores de literatura na escola fundamental Autora: Ivla Cristina Gomes - Programa: Educação	UFRN	2012
O ensino de literatura em uma escola pública de Angicos/RN: saberes necessários para as práticas de letramento literário no Ensino médio Autor: Francisco Cezar Barbalho - Programa: Educação	UFRN	2016
Literatura e Ensino médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem Autora: Fabiani Rodrigues Taylor Costa – Programa: Letras	UFES	2017
Livros, leituras e leitores: a literatura do Espírito Santo no Vestibular da UFES Autor: Arno Tragino - Programa: Letras	UFES	2015
Apropriações do livro didático de literatura: um diálogo com professores e alunos Autor: Heber Ferreira de Souza - Programa: Letras	UFES	2015
Protocolos de leitura em obras de Maria José Dupré na Série Vaga-Lume: livros, leitura e literatura para jovens leitores no Século XX Autora: Josineia Sousa da Silva - Programa: Letras	UFES	2017
Oficina literária de escrita criativa Autor: Yan Patrick Brandenburg Siqueira - Programa: Letras	UFES	2015

O leitor e a literatura juvenil: um diálogo entre os prêmios literários Jabuti e FNLIJ e o Programa Nacional Biblioteca na Escola Autora: Mariana Passos Ramalhete Guerra - Programa: Educação	UFES	2015
A literatura nos livros didáticos do Ensino Fundamental II: um estudo de três edições contemporâneas Autora: Daiani Pignaton Souza Silva - Programa: Letras	UFES	2017
O universo literário de jovens leitores: relatos de experiências Autora: Patrícia Rosicleia da Silva Sodre - Programa: Letras	UFES	2015
Práticas e representações de leitura literária no IFES/Campus de Alegre: uma história com rosto e voz Autora: Rosana Carvalho Dias Valtão - Programa: Letras	UFES	2016
Não leituras de obras literárias em contexto escolar: um estudo de caso a partir de versão integral e adaptações de "O cortiço", de Aluísio Azevedo Autora: Ravena Brazil Vinter - Programa: Letras	UFES	2017
Leitura literária de alunos do campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas Autora: Rossanna dos Santos Santana Rubim - Programa: Letras	UFES	2016
O trabalho com a literatura na Educação Infantil Autora: Luciana Domingos de Oliveira - Programa: Educação	UFES	2010
A poesia possível: caminhos para uma poética na escola Autor: Tomaz Musso de Almeida Pinto - Programa: Educação	UFES	2020
Literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, documentos oficiais e discursos docentes do município de Serra/ES Autor: Lorena Bezerra Vieira - Programa: Educação	UFES	2016
A práxis docente (im)possível de literatura: teatro, subjetividade e engajamento social Autor: Fabio Mota Salvador - Programa: Educação	UFES	2013
Literatura juvenil premiada: diálogos entre pesquisas acadêmicas, crítica especializada, escola e adolescentes leitores Autor: Danilo Fernandes Sampaio de Souza - Programa: Educação	UFES	2019
Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores Autora: Elizete Ferreira dos Santos - Programa: Educação	UFES	2015
O ensino de leitura e práticas de formação de leitores na escola primária de Santa Teresa (ES) na década de 1960 Autora: Eliete Aparecida Locatelli Vago - Programa: Educação	UFES	2013
O Escaravelho do Diabo na formação de leitores: uma proposta de letramento literário Autora: Sildilene Batista Lanim Oliveira - Programa: ProfLetras	UFMG	2021
Leitura e liberdade – texto literário na escola socioeducativa Autora: Mariotides Gomes Bezerra - Programa: ProfLetras	UFMG	2019
A leitura literária e a formação do leitor proficiente Autora: Vildete Gomes Pereira - Programa: ProfLetras	UFMG	2019
Letramento literário e os sujeitos da EJA: práticas, eventos e significações atribuídas Autora: Dorothy do Abaete Andrade Neiva - Programa: Educação	UFMG	2010
Estratégias de leitura para o ensino de fábulas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental Autora: Cristiana Macieira de Souza - Programa: ProfLetras	UFMG	2018
Letramento literário no Ensino Médio: o que propõem livros didáticos? Autora: Luciana Mara Torres Buccini - Programa: Educação: conhecimento e inclusão social	UFMG	2015
Socialização da leitura: formação do leitor literário no Ensino Fundamental II Autora: Telma Sales Nogueira da Silva - Programa: ProfLetras	UFMG	2021
Práticas de leitura literária na educação infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI em Belo Horizonte Autora: Adma Bernardino Magalhães - Programa: ProfLetras	UFMG	2014

A relação entre letramentos escolares e não escolares na construção de comunidades leitoras via <i>Booktubers</i> Autora: Guiomar Timoteo Coura - Programa: Educação	UFMG	2020
O ensino de literatura na escola regular como brecha para o letramento crítico Autora: Caroline Martins dos Santos - Programa: Estudos Linguísticos	UFMG	2016
A contribuição da (s) poesia (s) urbana (s) para o letramento literário no fundamental II Autor: Luiz Soares Shakespeare Pereira - Programa: profLetras	UFMG	2021
Para ler com prazer?: a recepção do projeto Contribuições para a leitura literária de educadores nos iniciais do Ensino Fundamental Autora: Carlana Santos Carneiro - Programa: Educação	UFMG	2014
A escolarização da leitura literária na alfabetização de pessoas adultas e idosas Daiane Marques Silva Educação: conhecimento e inclusão social	UFMG	2014
Mediação da leitura na biblioteca escolar: estudo de casos múltiplos Autora: Flávia Ferreira Abreu – Programa: ProfLetras	UFMG	2019
Literatura por Quê?: os professores e a escolha de livros literários para indicação aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental Autora: Livia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal - Programa: Educação	UFMG	2018
Literatura na mochila: a política pública de leitura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte Autora: Carolina Teixeira de Paula - Programa: ProfLetras	UFMG	2017
Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola Autor: Barbosa Gomes Santos Florence - Programa: Educação	UFMG	2013
Letramento literário na escola: a adaptação dos clássicos como etapa na formação do leitor literário Autora: Luciana Aparecida de Paula Silva - Programa: ProfLetras	UFMG	2018
Narrativas de vida: um projeto de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental Autora: Suzana Junia Amorim Cesar Epifanio - Programa: ProfLetras	UFMG	2021
O letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental com foco na ascensão da escola pública como mediadora de cultura letrada Autora: Paula Helena Goulart Rodrigues – Programa: ProfLetras	UFMG	2016
A poesia visual pede (espaço) na sala de aula Autora: Liliane Francisca Batista – Programa: ProfLetras	UFMG	2018
A resenha literária audiovisual no <i>Booktube</i> : análise de uma experiência com o ensino Fundamental, anos finais Autora: Silvana Aparecida Batista de Almeida - Programa: ProfLetras	UFMG	2018
A contribuição da leitura do gênero romance na formação de leitores literários no Ensino Fundamental II Autora: Janaina Mendes Silva Ferreira - Programa: ProfLetras	UFMG	2020
Narrativa de aventura no Ensino Fundamental I: Letramento literário aliado ao Podcast Autora: Elizabete Alves SantanaDapollo – Programa: ProfLetras	UFMG	2020
A palavra pelas palavras: o haicai como acesso ao texto literário Autor: Kleber Mazione Lima Ferreira - Programa: ProfLetras	UFMG	2016
Corpo e palavra: ouvir, ver e sentir o poema no Ensino Fundamental II Autora: Laura Alves Moreira - Programa: ProfLetras	UFMG	2020
<i>Booktube</i> : a resenha literária como estratégia para o letramento literário Verônica Vitória de Oliveira Silva – Programa: ProfLetras	UFMG	2019
Cantos e contos do reinado: o acesso ao texto literário por meio das memórias da cultura afro-brasileira Autora: Sarah Satsuki Oliveira Nakano - Programa: ProfLetras	UFMG	2019
A produção de inferências em textos ficcionais: Contos de terror Autora: Michele Pereira dos Santos - Programa: ProfLetras	UFMG	2016
A formação do leitor literário e a dinamização da biblioteca escolar Autora: Cristiane Dias Gonçalves Paula - Programa: ProfLetras	UFMG	2019
Entre contos e hipercontos: uma proposta de trabalho integrado para o desenvolvimento dos multiletramentos	UFMG	2015

Autor: Marcos Celírio dos Santos - Programa: ProfLetras		
A formação de leitores literários no Ensino Médio e as mudanças do vestibular Autora: Camila Sequetto Pereira - Programa: Educação	UFMG	2011
Conectados com a leitura: uma investigação dos significados da literatura no 5º ano do ensino fundamental Autor: Edemar Amaral Cavalcante - Programa: Educação	UFMG	2013
Um sarau literário no seminário baiano: formação e desenvolvimento de leitores Autora: Maria Iraides da Silva Barreto - Programa: Letras	UEM	2011
A poesia e os sentidos sensoriais: uma prática para a leitura e o letramento literário no 6º ano do ensino fundamental Autora: Katia Regina Menon Miranda - Programa: ProfLetras	UEM	2020
Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com 6º ano do Ensino Fundamental Autora: Adélia Aparecida Pereira da Silva Rodrigues – Programa: Letras	UEM	2013
Ensino de literatura no nível fundamental I: um estudo a partir do livro didático de língua portuguesa adotado pela cidade de Maringá-PR, no PNLD Ana Paula Scatolim Hoffmann – Programa: letras	UEM	2020
Prova Brasil: uma reflexão sobre a concepção do letramento Autora: Marina Casaril - Programa: ProfLetras	UEM	2014
Reflexões sobre a proposta de leitura do ENEM Autora: Rosilene da Silva MoraEs Cavalcanti - Programa: Letras	UEM	2013
A leitura literária: uma proposta de abordagem de construção descritiva no conto <i>Sarnento, Pulguento, Magrinho, uma graça!</i> Autora: Diana Karla Hernandez - Programa: ProfLetras	UEM	2015
Leitura e mediação: a literatura infantil no contexto da pedagogia Autora: Francielli Mendes Pereira - Programa: Letras	UEM	2016
A recepção de O menino do Pijama Listrado por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá Autora: Lígia Ribeiro de Souza Zotesso - Programa: Letras	UEM	2011
O leitor literário e os deficientes visuais: o uso de maquete como recurso tátil Autor: Sebastião Soares de Castro - Programa: Letras	UEM	2013
Leitor comum escolarizado e a leitura de O caçador de Pipas, de Khaled Hossein Autora: Marcela Dias Pinto - Programa: Letras	UEM	2010
Avaliação escolar: as inter-relações entre o letramento e o desempenho dos alunos de escola estadual de Maringá/PR Autora: Débora Sodré Esper - Programa: Letras	UEM	2015
Prática de leitura e biblioteca no imaginário de adolescentes do Ensino Médio em Guarapuava Autor: Lucas Santos Macedo - Programa: Letras	UEM	2012
Mangá: um estudo de sua forma ficcional e de sua recepção enquanto prática de letramento literário no município de Maringá/PR Autora: Letícia Toniete Izepe Bisconcim - Programa: Letras	UEM	2012
Guia de leitura: um caminho possível para a formação leitora do aluno do 9º ano Autora: Viviane Evangelista Neves Santos - Programa: ProfLetras	UEM	2019
Letramento literário: uma perspectiva de humanização da literatura no espaço prisional Autora: Gislaíne Valeria Rodrigues - ProfLetras	UEM	2017
A poesia e os sentidos sensoriais: uma prática para a leitura e o letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental Autora: Kátia Regina Menon Miranda - Programa: ProfLetras	UEM	2020
Leitura no Ensino Fundamental: um instrumento de inclusão no processo de multiletramento Autora: Luziete Cristina da Silva - Programa: ProfLetras	UEM	2020
Proposta de leitura e letramento literário para alunos assentados da EJA Autora: Daniela Aparecida Ferreira Arfeli - Programa: ProfLetras	UEM	2018
A literatura na BNCC: um estudo das habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental	UEM	2021

Autora: Mariana da Silva Santos – Programa: Letras		
Leituras multimodais de O mágico de Oz por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental: possibilidades de – ensino pluralista de literatura Autora: Natalia Barros da Silva Gomes - Programa: Letras	UEM	2017
Práticas de letramento de adolescentes em situação de fragilidade econômica e a leitura de textos ficcionais Autor: Jackson José Pagani - Programa: Letras	UEM	2017
Letramento ficcional de adolescentes: um estudo de caso sobre leitores escolares e não escolares Autora: Stefanny Barranco do Nascimento - Programa: Letras	UEM	2017
Poesia expandida, a escrita poética no ciberespaço Autora: Katia Caroline de Matia Costa - Programa: Letras	UEM	2013
Entre bruxos, vampiros, divergentes e zumbis: a formação do leitor literário na escola Autora: Mariana Correia - Programa: Letras	UFRGS	2018
Histórias em quadrinhos & ensino de literatura: por um projeto de formação de leitores menos “quadrado” Autor: Vinicius da Silva Rodrigues - Programa: Letras	UFRGS	2013
A utilização dos <i>best-sellers</i> como objeto mediador na sala de aula: estudar literatura é estudar com prazer Autora: Lizbeth Karoline Mallet Volker - Programa: Letras	UFRGS	2014
Oficinas Literárias: da página em branco aos primeiros textos Autor: Rafael do Amaral Prudêncio – Programa: Letras	UFRGS	2021
Literatura para além do currículo: entre a crise, a BNCC e o jovem leitor Autor: Luís Fernando Portela - Programa: Letras	UFRGS	2021
Literatura juvenil e literatura canônica brasileira: entretenimento e aprendizagem na jornada do leitor adolescente Autora: Francine Bystronski Puchalski - Programa: Letras	UFRGS	2017
A Lei 10.639/2003 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola Autora: Ana Maria de Souza - Programa: Letras	UFRGS	2013
A influência da literatura de massa na formação do leitor Autora: Leia Cristina Damasceno - Programa: Letras	UNESP	2018
O processo de construção da estética de sensibilidade no ensino de literatura: proposta de intervenção Autor: Patrícia Antonino da Silva Batista - Programa: Letras	UNESP	2016
A literatura de Rubem Fonseca na sala de aula: uma proposta de aplicação para o 9º ano do Ensino Fundamental Autora: Elba Poma Lourenço de Almeida - Programa: ProfLetras	UNESP	2018
Desenvolvimento de estratégias de leitura: o conto em sala de aula Autora: Élide Passone Perretti Pereira - Programa: ProfLetras	UNESP	2019
Reflexos do clássico no contemporâneo: Alice em uma fantástica trajetória de (trans) formação do leitor no Ensino Fundamental II Autora: Sandra Aparecida Dias - Programa: ProfLetras	UNESP	2020
Da leitura à literatura ao letramento literário: prática docente em foco Autora: Kelly Cristina Costa Martins - Programa: Educação	UNESP	2011
A competência comunicativa oral por meio da leitura literária: um caminho possível Autora: Aline Aparecida Rodrigues Francisco - Programa: Letras	UNESP	2018
Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo de recepção de uma obra juvenil na escola pública Autor: Fábio Coutinho Silva - Programa: Letras	UNESP	2011
A menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da leitura Autora: Carolina Patrícia Parra Gomes da Silva - Programa; Educação	UNESP	2015
Práticas de leitura de estudantes do curso de Pedagogia: entre apropriações e formalidades Autora: Aline Ramiro da Silva - Programa: Educação	UNESP	2015
Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto atual social Autora: Larissa Quachio Costa - Programa: Letras	UNESP	2014

O texto literário na sala de aula: estudo e prática de métodos de leitura do texto literário Autora: Ana Caroline Miguel Costa - Programa: Estudos Literários	UNESP	2019
A formação do leitor literário: entre estratégias e táticas Autora: Mariana Montanhim da Silva - Programa: Educação	UNESP	2020
A estética da recepção contribuindo para o ensino de literatura infantil: uma experiência com o conto A pequena vendedora de fósforos: Hans Christian Andersen Autora: Fernanda Cristina Ribeiro Faria - Programa: Educação	UNESP	2010
A educação literária no Ensino Médio: análises, reflexões e desafios sobre ensinar literatura Autora: Laís Boarini Longo Programa: Letras	UNESP	2021
Formação literária: uma experiência prototípica multiletrada Autora: Sandra Aparecida dos Santos Magatti Albano - Programa: ProfLetras	UNESP	2020
Perspectivas dialógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula: letramento literário no Ensino Fundamental Autor: José Paulo Costa - Programa: Letras	UNESP	2015
De fato e de ficção: um estudo sobre a leitura de crônicas na escola Autora: Angela Modesto Ferreira - Programa: ProfLetras	UNESP	2016
Leitura literária no currículo do ensino fundamental do Estado de São Paulo: princípios teóricos e materialização didática Autora: Telma Aparecida Luciano – Programa: ProfLetras	UNESP	2018
A leitura literária no Ensino Fundamental: caminhos e desafios para o professor de Português Autora: Chrytina Magalhães Gomes dos Santos - Programa: Letras	UNESP	2017
Leitores transmídia: práticas de leitura e a relação entre leitura literária e jogos Autor: Jonathan Cordeiro Cavaca - Programa: Letras	UNESP	2017
Literatura no Ensino Médio: a recepção da obra Minha vida de menina, de Helen Marley Autor: Clovis Maurício de Oliveira- Programa: Letras	UNESP	2020
A leitura literária no Ensino Fundamental: uma pesquisa narrativa com o método recepcional Autora: Renata Pires Gavião - Programa: ProfLetras	UNESP	2016
Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas Autora: Gabriel Castilho Maia - Programa: ProfLetras	UNESP	2020
Desenvolvimento de estratégias de leitura: o conto na sala de aula Autora: Elida Passone Perretti Pereira - Programa: Letras	UNESP	2019
Práticas de leitura na escola: bases para (de) formação do sujeito leitor Autora: Maria das Dores Félix de Lima - Programa: Letras	UNESP	2019
A contação de histórias como ferramenta para a formação do leitor no Ensino Fundamental II Autora: Adriana Gonzaga Lima Corral - Programa: Letras	UNESP	2019
Teia de leitores: um caminho possível para o desenvolvimento da leitura e produção textual em sala de aula a partir do texto literário Autora: Roseli Stagliano Kido - Programa: ProfLetras	UNESP	2017
Letramento literário na sala inclusiva: uma proposta de trabalho com o gênero conto Autora: Gabriela Miranda Lima Fabris - Programa: ProfLetras	UNESP	2021
A formação do leitor em âmbito escolar: análise e recepção de contos de Marina Colasanti Autora: Joelma de Oliveira Lino ProfLetras	UNESP	2021
“Trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua”: letramento literário no Ensino Fundamental Autora: Camila Augusta Valconover - Programa: Educação	UFPR	2018
O Meu Pé de Laranja Lima: letramento literário no 6º ano do Ensino Fundamental Autora: Alessandra Barbosa Programa: Estudos da Linguagem	UFPR	2018
Letramento literário no início da escolarização: estímulo à reflexão, humanização e construção de sentidos	UFPR	2019

Autora: Franciele Caroline Pansolim - Programa: Educação		
Letramento literário: a formação de leitores no Ensino Médio Autora: Vilma dos Anjos Custódio - Programa: Educação	UFPR	2016
Contribuições teórico-metodológicas para o estudo de sistemas literários como sistemas complexos Autor: Eric Chen - Programa: Letras	UFPR	2019
Farol do saber: limites e possibilidades na formação de leitores de um Biblioteca Escola em Curitiba Autora: Charlene da Silva Andrade de Lima - Programa: Educação	UFPR	2016
A vez e a voz do leitor literário: aplicação do Método Receptional no Ensino Fundamental I Autora: Daiana Lima Tarachuk - Programa: Educação	UFPR	2018
Contribuições do Método Receptional para a formação de leitores e alunos-autores no Ensino Fundamental I Autora: Pamela Zibe Manosso - Programa: Educação	UFPR	2017
Mediações de leitura e formação do aluno-autor: desafios ao letramento literário no cotidiano escolar Autora: Maria Luciana Scucato Benato - Programa: Educação	UFPR	2016
A leitura literária nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica Autora: Dayse Paulino de Ataíde - Programa: Letras	UFPR	2018
A formação do leitor literário no Ensino Fundamental II: reflexões sobre uma proposta Autora: Vania Neves Valva - Programa: ProfLetras	USP	2015
Literatura afro-brasileira e identidade: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II Autora: Anilda de Fatima Piva dos Santos - Programa: ProfLetras	USP	2015
Ensino-aprendizado de literatura: currículo, recepção e representações de estudantes Autora: Mariana Rosa Silva - Programa: Educação	USP	2021
A constituição de leitores e autores pelas teias discursivas: os efeitos de diálogos com a literatura no Ensino Fundamental Autora: Mariana Morales da Silva - Programa: Educação	USP	2015
Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do Ensino Fundamental Autora: Débora Pirillo Samori - Programa: Educação	USP	2011
Leituras de África e a formação do leitor literário Autora: Silvana Aparecida da Silva - Programa: ProfLetras	USP	2015
O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor Autor: Leonaldo Batista dos Santos - Programa: Educação	USP	2012
Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor Autor: Marcelo Bulgarelli - Programa: Educação	USP	2010
Práticas de ensino de leitura literária em turma de 5ª série/6ºano do Ensino Fundamental Autora: Vanessa Cristina da Cunha Caires - Programa: Educação	USP	2012
Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão Autora: Priscila Maria Sbizera - Programa: Educação	USP	2012
Formação de leitores: a diversidade de situações de ensino em sala de aula do Ensino Fundamental I Autora: Marina Pontes Filandra - Programa: Educação	USP	2015
O máximo com o mínimo: leitura e escrita de microcontos como estratégia didática Autora: Alessandra de Oliveira Barbosa - Programa: ProfLetras	USP	2020
Crônicas na sala de aula: práticas de leitura e (re) conhecimento de mundo Autora: Roseli Luz Correia - Programa: ProfLetras	USP	2015
"Uma experiência de leitura literária no Ensino Fundamental II: A hora da estrela, de Clarice Lispector"	USP	2018

Autora: Ana Caroline de Oliveira Morais - Programa: ProfLetras		
“Leituras e leitores: um perfil de alunos do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Campinas/SP” Autora: Monica do Socorro de Jesus Chucre - Programa: ProfLetras	USP	2018
Práticas de leitura literária, no ambiente escolar, em face da cultura de convergência Autora: Vilma Matos dos Santos Melo - Programa: ProfLetras	USP	2016
Literatura em quadrinhos: percursos e possibilidades na formação do leitor literário Autora: Elaine Mendes da Mota - Programa: ProfLetras	USP	2016
Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental – anos finais Autora: Luciana Taraborelli - Programa: ProfLetras	USP	2020
O conto maravilhoso de Colasanti: atividade de leitura e escrita em uma abordagem dialógica Autora: Marina Christiane Archangelo - Programa: ProfLetras	USP	2020
A formação de leitores da EJA em sala de aula por meio de leitura de fábulas e cordéis Autora: Nazaré do Socorro Lobato Ferreira - Programa: ProfLetras	UFPA	2020
Nem lhe conto, compadre: uma proposta de leitura do conto O carro dos milagres, de Benedicto Monteiro Autor: Anderson Magno Pires Castro - Programa: ProfLetras	UFPA	2018
Leitura do conto na escola: uma proposta metodológica para o oitavo ano do Ensino Fundamental Autor: Jorge Fernando do Nascimento Coimbra - Programa: ProfLetras	UFPA	2016
Leitura do texto literário através do livro “Pequenas descobertas do mundo”, de Clarice Lispector Autora: Samara de oliveira Monteiro - Programa: ProfLetras	UFPA	2015
A recepção de narrativas amazônicas e a formação de leitores de literatura no 7º ano do ensino fundamental Autora: Elaine Cristina Santana de Lima - Programa: Profletras	UFPA	2019
A importância da biblioteca escolar na formação de leitores Autora: Solange da Silva Souza - Programa: Educação	UFPA	2019
Estratégias de leitura do texto literário em turmas do 7º ano do Ensino Fundamental Autora: Iracy de Sousa Pereira Araújo - Programa: ProfLetras	UFPA	2015
A criatividade na leitura e produção de texto literário na escola de Ensino Fundamental Autor: Claudemir Almeida da Paes - Programa: ProfLetras	UFPA	2020
Leitura de contos machadianos adaptados ao gênero HQ na formação de novos leitores Autor: Marcos Vinícius Souza da Silva - Programa: ProfLetras	UFPA	2015
Leitura de contos mediada pelo professor, em sala de aula, nos anos finais do Ensino Fundamental Autora: Leliane de Cassia Gonçalves Silva - Programa: ProfLetras	UFPA	2019
Estratégias de leitura como instrumento na formação do leitor competente Autor: Hamilton de Jesus Miranda - Programa: ProfLetras	UFPA	2016
A formação e o desenvolvimento do leitor literário: a narrativa arquetípica do herói e a mitologia na sala de aula Autor; Roberto Pinheiro Araújo - Programa: ProfLetras	UFPA	2016
Leitura da obra literária no Ensino Fundamental e livro didático: da reflexão à ação interventiva Autora: Patrícia dos Reis Viegas - Programa: Letras	UFPA	2018
Leitura de contos: uma experiência literária no Ensino Fundamental Autor: Nilson Fernandes dos Santos - Programa: Letras	UFPA	2016
Leitura de poemas em sala de aula: uma proposta para a educação literária do 9º ano do Ensino Fundamental Autor: Paulo Sérgio Maia do Nascimento - Programa: ProfLetras	UFPA	2020
Leitura de contos das obras “Literatura em minha casa”; uma proposta para o 9º ano do Ensino Fundamental	UFPA	2016

Autor: Flavio Jorge de Sousa Leal - Programa: ProfLetras		
Biblioteca itinerante na escola: uma proposta para a formação de leitores Autora: Lena Cilena Hashiguiti de Araújo - Programa: ProfLetras	UFPA	2020
A recepção de narrativas amazônicas e formação de leitores de literatura no 7º ano do Ensino Fundamental Autora: Elaine Cristina Santana de Lima - Programa: ProfLetras	UFPA	2019
Ana Maria Machado em sala de aula: leitura literária e formação do leitor Autora: Maria Helena da Silva Viana - Programa: ProfLetras	UFPA	2015
Formação de leitores: o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da contribuição de Círculo de leituras em comunidade de leitores Autora: Andrea Farias Sousa - Programa: ProfLetras	UFPA	2018
Leituras de lá e de cá: a formação de leitores a partir do diálogo entre a "literatura de massa" e a literatura canônica Autor: Wladimir Ferreira dos Santos Filho - Programa: ProfLetras	UFPA	2019
Texto literário em sala de aula: o poema pede passagem Autor: Dinelson Serrão da Silva - Programa: ProfLetras	UFPA	2016
Leituras de poemas: uma proposta para o Ensino Fundamental Autor: Edinaldo da Mota Pimentel - Programa: Letras	UFPA	2015
Literatura no Ensino Fundamental: uma proposta para leitura e produção de contos Autora: Zelia Monica Lima dos Santos - Programa: ProfLetras	UFPA	2018
A literatura na sala de aula: leitura do romance "As aventuras de Ngunga", de Pepetela, para o 8º ano do Ensino Fundamental Autora: Maria Dilma de Carvalho Lisboa - Programa: ProfLetras	UFPA	2018
Leitura literária e pedagogia de projetos: uma articulação possível na educação de jovens e adultos Autor: Arthur Ribeiro Costa e Silva - Programa: ProfLetras	UFPA	2018
Leitura do texto literário brasileiro da Amazônia paraense Autora: Denise Guiomar Franco Leal dos Santos - Programa: ProfLetras	UFPA	2015
Protagonismo da leitura: a escola e formação de leitores (Alvorada/RS) Autora: Tamara Vêras de Bitencourt - Programa: Educação	PUC-RS	2014
Compreensão leitora e consciência textual na predição leitora: um estudo com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental a partir da leitura de uma fábula Autora: Daniela Baretta - Programa: Letras	PUC-RS	2017
A pessoa do leitor/escritor: uma proposta de educação para o desenvolvimento de habilidades Autora: Milena Ramos - Programa: Educação	PUC-RS	2014
Indo ao encontro da literatura: uma proposta de trabalho com a série Harry Potter Autora: Juliane de Souza Nunes de Moura - Programa: Letras	PUC-RS	2010
Literatura como experiência Autor: André Luiz Ribeiro Costa - Programa: Letras	PUC-RS	2018
O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial o leitor Autora: Ariana da Silva Fagundes Generoso - Programa: Educação	PUC-RS	2014
Letramento literário e cordel: um novo olhar para o ensino de literatura Autor: Gilles Villeneuve Souza Nascimento - Programa: ProfLetras	UFPE	2018
Ensino de leitura literária: um estudo comparativo Autora: Amanda Falcão da Costa e Silva - Programa: Educação	UFPE	2010
Um olhar dialógico para o ensino de compreensão leitora de poesia lírica no livro didático do Ensino Médio Autor: Hélio Castelo Branco Ramos - Programa: Letras	UFPE	2013
O letramento literário através da leitura de "o pequeno príncipe" Autora: Andreza Alves da Silva - Programa: ProfLetras	UFPE	2015
A experiência estética na leitura do fantástico no 9º ano do Ensino Fundamental em forma de Blog Autor: Ivânio Fabio Silva de Melo - Programa: ProfLetras	UFPE	2015
Leitura de microcontos mediada por aplicativo para smartphone no 9º ano do Ensino Fundamental	UFPE	2015

Autor: Evaldo Gomes da Silva - Programa: ProfLetras		
Leitura recepional do texto literário em WebQuest: possibilidades de concretização de sentidos Autora: Ana Paula Moreira de Albuquerque - Programa: ProfLetras	UFPE	2015
Leitura subjetiva em contos fantásticos e maravilhosos em turmas de nono ano: uma proposta metodológica para o ensino de literatura Autor: Catia Cilene Cardoso - Programa: ProfLetras	UFPE	2018
Blog literário na escola: um convite à leitura de livros literários nos anos finais do Ensino Fundamental Autora: Cláudia Gonçalves Pereira - Programa: ProfLetras	UFPE	2018
O ensino de literatura e escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora Autora: Águida Nayara da Silva - Programa: Educação	UFPE	2019
Ensino de leitura e da compreensão leitora: o fazer docente de professores do 3º ano do Ensino Fundamental Autora: Cynthia Danielli de Araújo Silva - Programa: Educação	UFPE	2021
Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário Autora: Letícia Carla dos Santos Melo Hampel - Programa: Educação	UFPE	2016
Histórias de leitura literária de professoras da Educação infantil e a mediação do encontro entre as crianças e a literatura Autora: Ana Raquel da Rocha Bezerra - Programa: Educação	UFPE	2020
Práticas de ensino para a formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração das estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental Autora: Nathalia Kessia de Souza Campos - Programa: Educação	UFPE	2014
A mediação de práticas de leitura de livros literários na escola: uma perspectiva etnográfica Autora: Nathaly Christine Ramos da Silva - Programa: Educação	UFPE	2018
Entre o fato e a ficção: a literatura e o jovem leitor em Formosa – GO Autora: Islara Floriana Mendes Programa: Literatura	UnB	2018
Ler literatura: o exercício do prazer: educação literária por meio de oficinas de leitura Autora: Rosa Amélia Pereira da Silva - Programa: Literatura	UnB	2018
Da linguagem textual à audiovisual no aprender e ensinar literatura na perspectiva da pesquisa-ação Autora: Graciane Cristina Manguieira Celestino - Programa: Educação	UnB	2015
Horizontes entrecruzados: recepção da arte literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental Autora: Arlinda Alves de Sousa - Programa: Literatura	UnB	2010
Política de leitura: a coleção “literatura para todos” e o letramento literário de jovens e adultos Autora: Monalisa Ogliari - Programa: Mestrado Profissional em Educação	UnB	2013
Brasília literária: de quem para quem Autora: Bernadete Aparecida de Carvalho - Programa: Literatura	UnB	2010
Política de leitura: a gestão do programa federal Literatura em minha casa Autora: Lucimara Gomes Oliveira de Moraes - Programa: Educação	UnB	2010
Entre o obrigatório e o proibido: a literatura e o leitor em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio Autora: Lígia Gonçalves Diniz – Programa: Literatura	UnB	2012
A leitura de literatura no Distrito Federal: mapa cultural Autora: Edna de Oliveira Freitas - Programa: Literatura	UnB	2010
A vez do leitor: literatura de massa e (entre) novas práticas de leitura Autora: Joice Ribeiro M. Antonelli - Programa: Literatura	UnB	2021
Augusto dos Anjos no Ensino Médio: contribuições na formação de leitores Autora: Veronica Lucena do Nascimento - Programa: Linguagem e ensino	UFCEG	2018
Desvendando o espaço em contos de Ricardo Ramos: Experiências de leitura compartilhada Autora: Marina Macedo Santos Martins - Programa: Linguagem e Ensino	UFCEG	2018
Formando professores leitores a partir de folhetos de cordel	UFCEG	2018

Autora: Joelma Celia Vieira da Silva - Programa: Linguagem e ensino		
Escolas e escolhas: entre o literário e o paradidático Autora: Sandrelle Rodrigues de Azevedo - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2018
Romance (re) contado em prosa e verso: diálogos entre o "clássico" e a literatura de cordel na sala de aula Autora: Adriana Martins Cavalcante - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2013
Poesia, ensino e formação de professores: vivência com vozes da lírica feminina Autora: Patrícia de Farias Sousa Morais - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2013
A literatura no ENEM: questionamentos, perspectivas e propostas Autora: Aluska Silva Carvalho - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2013
Que estranho! Isso me parece familiar... O conto fantástico em sala de aula Autor: Rodrigo Fernandes de Sousa - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2013
Calçando um sapato de salto: um estudo da recepção de temas polêmicos por jovens leitores Autora: Jemima Stetner Almeida Ferreira Bortoluzi - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2013
As mulheres da cidade em Lima Barreto: apreciação crítica e recepção de contos na sala de aula Autora: Andreia Maria da Silva Lopes - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2013
O diálogo entre o ensino de literatura inglesa e o cinema: método e recepção Autora: Magnolia de Negreiros Cruz - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014
Por um ensino com graça: literatura e humor na sala de aula Autora: Thaisa Rochelle Pereira Martins - Programa: - Linguagem e ensino	UFCG	2016
A literatura de cordel e a formação continuada de professores Autor: Arinelio Lacerda dos Santos Junior - Programa: - Linguagem e ensino	UFCG	2014
Que poesia é essa: a recepção de poemas de Paulo Leminski por estudantes de Letras Autor: Jose Wesley Barbosa de Lima - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014
A tragédia clássica grega: Uma vivência com a Antígona, de Sófocles, na sala de aula Autora: Viviane Moraes de Caldas - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014
A cor do êxtase: Uma experiência de leitura com poemas de Manoel de Barros Autora: Maria Jahynne Dantas dos Santos - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014
Um "embargo" em sala de aula: Leitura de José Saramago no Ensino Médio Autora: Jussara Ferreira Melo - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014
Tecendo leitores e leituras: a Botija em sala de aula Autora: Ananilia Meire Estevão da Silva - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014
Da margem para o centro da aula: leituras e discussões sobre a representação feminina em contos de Maria Valéria Rezende Autora: Mariana Nunes Ribeiro Leal - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014
A recepção de poemas e textos narrativos de Adélia Prado por alunos da EJA Autora: Laysa Cavalcante Costa - Programa: linguagem e ensino	UFCG	2015
Hoje é Dia de Maria: intertextualidade e vivências em sala de aula Autora: Elisangela Araújo Silva - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2015
A recepção da poesia de Sérgio de Castro Pinto no Ensino Médio Autora: Gabriela Santana de Oliveira - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2015
O romance Vidas Secas em sala de aula: da leitura à apropriação do texto pela performance Autora: Aline Barbosa de Almeida - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2015
"Ler é dançar": Um olhar sobre a recepção de leitura de poesia com crianças no Ensino Fundamental Autora: Marília de Almeida e Bueno - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2015
Poesia infantil e leitura compartilhada: uma metodologia possível para a percepção do idoso em sala de aula Autora: Jessica Amanda de Souza Silva - Programa: linguagem e ensino	UFCG	2016
A recepção da poesia de autoria feminina por mulheres em privação de liberdade Autora: Francy Izabelly Oliveira Macedo - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2016
Memórias de família: uma experiência de leitura literária no ensino fundamental com a obra por parte de pai, de Bartolomeu Campos Queirós	UFCG	2016

Autora: Ana Carla Souza – Programa: Linguagem e ensino		
Sobre o ensino das literaturas africanas lusófonas na formação inicial docente: uma estratégia com os círculos de leitura a partir de Terra sonâmbula, de Mia Couto Autor: Jose Augusto Soares Lima - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2016
A poesia de Alice Ruiz: entre a prática de leitura e a recepção Autor: Marivaldo Omena Batista – Programa: linguagem e ensino	UFCG	2016
Os espaços de indeterminação e as implícitudes do leitor em Coraline, de Neil Gaiman Autora: Maria das Graças da Costa - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2016
Articulações entre palavras e imagens em livros ilustrados: estratégias de leitura Autora: Marcela de Araújo Lira – Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2016
Entre lobos e bruxas: recepção de narrativas de Rosa Amanda Strausz Autora: Andressa dos Santos Pontes – Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2017
Poesia, performance e recepção: um jogo de recusa e sedução entre texto e leitora Autora: Denilma Diniz Botelho - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2017
O maravilhoso de Rowling encontra-se com o fantástico de rosa na sala de aula Autor: Egberto Guillermo Lima Vital - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2017
O texto dramático e o folheto de cordel: a literatura popular em sala de aula Autora: Thalyta Costa Vidal – Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2017
Leitura de contos de Paulina Chiziane em sala de aula uma experiência no ensino médio Autora: Marcia Cassiana Rodrigues da Silva - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2018
Entre Cigarras e Formigas: leituras e recepção de Esopo, La Fontaine, Lobato e Manoel Monteiro no ensino fundamental I Autora: Sandra de Queiroz Rangel - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2018
Com o cordel na mão: uma experiência de leitura com A Viuvinha de José de Alencar Autora: Roseana Palmeira dos Santos - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2018
Os contos dos Irmãos Grimm e o ensino de literatura na turma do 7º ano do ensino fundamental Autor: Esdras do Nascimento Ribeiro - Programa: ProfLetras	UFCG	2016
A formação do leitor literário no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de leitura intertextual a partir do cordel e do Auto da Compadecida Autora: Francisca Faustino da Silva Neto - ProfLetras	UFCG	2018
Literatura no ensino fundamental: proposta de letramento literário para o 9º ano Autora: Francerly Moreira Barreiro de Araújo - Programa: ProfLetras	UFCG	2015
Literatura e história na sala de aula: uma parceria para o letramento no Ensino Fundamental II Autora: Liz Romão de Brito - Programa: ProfLetras	UFCG	2015
Os textos cordelísticos no 9º ano do ensino fundamental II: perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas dos círculos de leitura Autora: Maria Ribeiro de Sousa - Programa: ProfLetras	UFCG	2017
Sequência didática com literatura de ficção científica: proposta de intervenção para o 9º ano Autora: Alanna Rodrigues Neri Cunha - programa: ProfLetras	UFCG	2021
Leitura literária no 9º ano do ensino fundamental: caminhos para o letramento Autor: Alessandro Alencar de Moura - Programa: ProfLetras	UFCG	2015
Literatura infanto-juvenil e identidade local: projeto de intervenção para o 9º ano Autora: Wanilly do Nascimento Felix - Programa: ProfLetras	UFCG	2019
Proposta de material didático para aulas de literatura no Ensino Fundamental II: caminhos literários para o ciclo de leitura Autor: Carlos Vieira de Souza - Programa: ProfLetras	UFCG	2020
A Interlocução mediada pelo gênero carta ao autor na sala de aula Autora: Claudia Vanuza de Barros Macedo Linguagem e ensino	UFCG	2013
Práticas de leitura de Mangá entre jovens leitores: Investigação etnográfica Autora: Danielle Nubia Souza Santos - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2014

O agir docente nas práticas de ensino de leitura: o que nos dizem os professores do ensino médio Autora: Stephanie Andrade Diniz - Programa: Linguagem e ensino	UFCG	2016
Literatura e representatividade na escola: a poesia cearense de autoria feminina em rodas de leitura Autora: Leidiana Rodrigues do Vale - Programa: ProfLetras	UFCG	2020
A construção do leitor proficiente através da literatura gótica: proposta de sequência básica e expandida Autora: Ana Carla das Chagas - Programa: ProfLetras	UFCG	2019
Das práticas de leitura ao letramento literário: uma sequência didática sobre a criança negra à luz do Pós-colonialismo para o 9º ano do Ensino Fundamental Autor: Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar – Programa: ProfLetras	UFCG	2020
O estudo do mito e da lenda como estratégia para fomentar o letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental Autora: Genecilda Silva Dantas - Programa: ProfLetras	UFCG	2019
O letramento literário a partir do gênero cordel Autora: Thalita de Oliveira Amaro - Programa: ProfLetras	UFPB	2019
Letramento literário: uma proposta de ensino por meio do conto de fadas Autora: Ana Paula Rodrigues de Aguiar Santos - Programa: ProfLetras	UFPB	2019
O conto na sala de aula do ensino fundamental: uma proposta de letramento literário Autor: José Moreira Filho - Programa: ProfLetras	UFPB	2019
Leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: uma experiência com contos fantásticos Autora: Carla de Oliveira Lima Lopes - Programa: ProfLetras	UFPB	2019
Letramento literário e leitura de fruição em sala de aula Autora: Sandra Gualberto Rodrigues - Programa: ProfLetras	UFPB	2019
Uma proposta de letramento literário nas séries finais do ensino fundamental a partir de contos dos Cadernos Negros Autora: Eliete Alves dos Santos - Programa: ProfLetras	UFPB	2018
A presença da literatura afro-brasileira na escola: uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental Autora: Sandra Regina Pereira Gonçalo - Programa: ProfLetras	UFPB	2015
As questões de gênero e sexualidade em obras de literatura juvenil: contribuições para a formação leitora no ensino fundamental Autora: Gilvania Moraes da Silva Almeida - Programa ProfLetras	UFPB	2019
O Diário de leituras no ensino fundamental: um incentivo ao letramento literário Autora: Márcia Ferreira Lisboa - Programa: ProfLetras	UFPB	2016
Leitura do texto literário no Ensino Fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto Autora: Tatyana Guerra de Souza Lira - Programa: ProfLetras	UFPB	2016
Vivenciando o gênero crônica: a leitura do texto literário por meio de temas caracterizadores Autora: Maria Iraneide dos Santos Martinho - Programa: ProfLetras	UFPB	2019
Letramento literário na EJA: uma prática com Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus Autora: Silmara Aparecida Rodrigues - Programa: ProfLetras	UFPB	2018
Contos populares e letramento literário na EJA: saberes e prazeres nos recontos de Ricardo Azevedo Autora: Yara Carvalho Pedrosa - Programa: ProfLetras	UFPB	2020
Das perdas afetivas aos ganhos reflexivos: letramento e formação leitura com contos de Lygia Fagundes Telles Autora: Jurema Avelino de Almeida – Programa: ProfLetras	UFPB	2021
A contística de Osman Lins: uma experiência de letramento literário na EJA Autor: Rodrigo José Sousa de Andrade - Programa: ProfLetras	UFPB	2019
Os clássicos adaptados como subsídio para o letramento literário no ensino fundamental Autor: Rodrigo do Nascimento Pessoa - Programa: ProfLetras	UFPB	2015
A formação de leitores por meio das narrativas mitológicas greco-romanas	UFPB	2016

Autora: Aline Teixeira Cavalcanti Sette – Programa: ProfLetras		
Poesia: dos muros da escola para a vida Autora: Mireia Rodrigues Fernandes – Programa: ProfLetras	UNEMA T	2020
Literatura, leitura e escrita via ensino remoto: lacunas de preconceitos e estereótipos em textos literários Neuza da Silva Cruz - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2021
Letramento literário: a identidade do ser – autor Autora: Luciana Raimunda de Lana Costa - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2019
Leitura subjetiva: uma proposta para a formação do leitor literário no ensino fundamental II Autora: Benizia Souza Oliveira Duarte - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2020
Leitura subjetiva de narrativas curtas: uma perspectiva para o processo de formação do leitor Autora: Rozely de Fatima Parmejane - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2020
A formação do leitor literário por meio de práticas de leitura e escrita de contos Autora: Margarete Conceição Nogueira - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2020
Letramento literário e crítico: novas perspectivas para a leitura/escrita em sala de aula Autora: Dionila Gomes Tavares - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2019
Uma abordagem intertextual: estratégias para a leitura literária de contos e formação do leitor Autora: Niceia Espindola Mariano - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2019
Narrativas literárias infantis e juvenis: a produção de leitura e escrita no ensino fundamental Autor: Arthur Ribeiro Costa e Silva – Programa: ProfLetras	UNEMA T	2021
A literatura surda: veredas da humanização e da liberdade estética em questão Autora: Josiane Santiago de Lima Pereira - Programa: Estudos literários	UNEMA T	2020
O insólito em narrativas curtas e a motivação para o letramento literário no ensino fundamental Autora: Maria de Fatima da Conceição - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2019
Clássicos da literatura em quadrinhos: intervenção com professores do ensino público de Várzea Grande/MT Autora: Jandira Celia Martins - Programa: Estudos literários	UNEMA T	2016
Análise da leitura no sétimo ano do ensino fundamental: uma proposta de sequência didática para a leitura literária Autora: Celia Regina Alves - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2021
Recepção da obra literária: o empoderamento de gênero nas obras açúcar amargo de Luiz Puntel e a moça tecelã de marina Colasanti Autora: Ana Claudia Reis - Programa: Estudos literários	UNEMA T	2021
Literatura mato-grossense: estratégias para o ensino com o texto literário Autora: Maria Aparecida Rodrigues de Sousa Voltolin - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2018
Poema impresso e ciberpoema: experiência de ensino de literatura Autor: Waldiney Santana da Costa - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2018
Literatura, leitura e escrita via ensino remoto: lacunas de preconceitos e estereótipos em textos literários Autora: Neuza Silva da Cruz - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2021
Literatura no chão da escola: a recepção da obra Bisa Bia Bisa Bel, de Ana Maria Machado por alunos do ensino fundamental Autora: Angela Maria da Silva Elias - Programa: Estudos literários	UNEMA T	2019
Multiletramentos: da leitura dos contos de Eduardo Mahon à produção de fanfictions Autora: Cristiane Olinda Perinazzo Ceconi Signor - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2020
Letramento literário: o conto mato-grossense contemporâneo na sala de aula Autor: Lucila Tereza Rockenbach Manfroi - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2018
Práticas de letramento literário: uma proposta para o ensino fundamental Autor: Sergio Cervieri - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2015
Letramento literário: a literatura africana e as novas tecnologias Autora: Elen Cristina Freire - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2015

Letramento literário e cinema no ensino fundamental: as múltiplas linguagens entre ver um livro e ler um filme Autora: Patricia Rodrigues - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2018
Letramento literário e crítico: novas perspectivas para a leitura/escrita em sala de aula Autora: Dionila Gomes Tavares - Programa: ProfLtras	UNEMA T	2019
Entre contos e hipercontos: o letramento literário a partir da literatura africana de língua portuguesa e das novas tecnologias Autora: Maristela Czapela - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2019
Contos da Amazônia: uma proposta de leitura e escrita literárias Autora: Ilcilene Silva - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2016
Letramento literário: A crônica na sala de aula Autora: Rozani Beatriz Tozzi - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2019
Poemas e narrativas curtas da literatura mato-grossense: produção de leitura e de textos multimodais Autora: Deise Baggenstoss - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2018
Poemas e narrativas curtas: letramento em literatura mato-grossense Autora: Karina Egias do Nascimento – Programa: ProfLetras	UNEMA T	2018
A literatura infantil e juvenil de Mato Grosso: o caminho das pedras Autora: Eliana Aparecida dos Santos - Programa: ProfLetras	UNEMA T	2016
Do conto mato-grossense ao hiperconto: um caminho para o letramento literário em tempos de pandemia Autora: Angela Maria de Jesus Sena Oliveira – Programa: ProfLetras	UNEMA T	2021
Clássicos da literatura em quadrinhos: intervenção com professores do ensino público de Várzea Grande/MT Autora: Jandira Celia Martins - Programa: Estudos Literários	UNEMA T	2016
Da literatura ao letramento literário: uma proposta de ensino Autora: Marilene Rodrigues de Araújo Campos - Programa: ProfLetras	UEMS	2015
Letramento literário e o ensino de literatura: uma proposta de intervenção para o 7º ano do ensino fundamental Autora: Rosana Fernandes Leite - Programa: ProfLetras	UEMS	2015
O ensino de literatura em diálogo com as novas tecnologias: o poema em sala de aula Autora: Danyele Aparecida Nunes Campozano - Programa: ProfLetras	UEMS	2018
Observações sobre os processos de leitura e seus intertextos na obra vovó tá com a macaca, de Ivan Jaf Autora: Dagmar Vieira Nogueira Silva – Programa: ProfLetras	UEMS	2018
O método recepcional no ensino de literatura: letramento literário e formação do leitor Autora: Flavia Martins Malaquias - Programa: ProfLetras	UEMS	2015
Caminho da leitura: percurso de incentivo à leitura literária com os alunos do 7º ano do ensino fundamental Autora: Marielle Lemes dos Santos Fernandes – Programa: ProfLetras	UEMS	2019
Conto fantástico: uma abordagem do letramento literário em turmas de 9º ano do ensino fundamental Autora: Juliana Souza Barbosa - Programa: ProfLetras	UEMS	2018
Estratégias de leitura e gêneros textuais: uma proposta de ensino-aprendizagem para o ensino fundamental II Autora: Cristhiane da Silva Benites - Programa: ProfLetras	UEMS	2021
O conto maravilhoso como proposta de letramento literário em uma perspectiva regional atual nas aulas de produção de texto Autora: Enilva Maciel Ribeiro - Programa: ProfLetras	UEMS	2020
De leitor a poeta: uma experiência de ensino de poesia no ensino fundamental II Autora: Juliana de Souza Silva - Programa: ProfLetras	UEMS	2020
Letramento literário: a voz da literatura na prática de leitura e produção textual Autora: Hiliara de Carvalho Monteiro - Programa: ProfLetras	UEMS	2016
A literatura indígena na escola: sugestões de leitura para o nono ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual prof. Ulisses Serra em Campo Grande – MS Autora: Ione Eler e Herler – Programa: ProfLetras	UEMS	2021

Monteiro Lobato em sala de aula: leitura literária e experiência audiovisual com o sítio do Pica-pau Amarelo Autora: Elesandra Rodrigues Dias Ferraz - Programa: ProfLetras	UEMS	2020
A leitura de o leão, a feiticeira e o guarda-roupa, de C. S. Lewis: um estudo de caso do 7º ano da escola estadual Arlindo de Sampaio Jorge, em Campo Grande – MS Autora: Nanashara Cavalcante Boehm da Silva - Programa: ProfLetras	UEMS	2020
Da fábula ao roteiro: uma proposta de sequência didática para o letramento literário nas aulas de língua portuguesa Autor: Jonathan dos Santos - Programa: ProfLetras	UEMS	2020
Leitura, escrita e reescrita na obra “Vida da Gente” de Fernando Bonassi Autora: Rozicleia de Oliveira Sales - Programa: ProfLetras	UEMS	2020
O texto literário a partir da poesia de Cecília Meireles: uma proposta didática Autora: Nilceia Gonçalves Caceres Programa: ProfLetras	UEMS	2020
Ensino de literatura: uma proposta de confecção de material didático-pedagógico para a disciplina de iniciação aos estudos literários na EJA da rede municipal de Campo Grande- MS Autora: Helga Ticiania de Barros Maciel – Programa: ProfLetras	UEMS	2020
Literatura e ensino em diálogo com as tecnologias digitais: produção de minicontos a partir da obra Adeus conto de fadas, de Leonardo Brasiliense Autora: Edriane Andrade de Souza – Programa: ProfLetras	UEMS	2018
Mediação de leitura literária na biblioteca de uma escola de Araguatins Autora: Kathiane Carneiro Borges Carvalho – Programa: Linguística e literatura	UFNT	2021
A contribuição da leitura enquanto estratégia auxiliar na quebra do círculo de violência na escola e a busca de formação de leitores permanentes Autora: Edileuza Batista de Araújo - Programa: Letras: Ensino de Língua e Literatura	UFT	2019
Os sentidos da literatura africana: uma pesquisa participante em sala de aula Autor: Helio Marcio Nunes Lacerda – Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2016
Letramento literário via teatro: uma experiência em Instituto de Ensino Federal no município de Araguatins-TO Autor: Jader Luiz Gama das Neves - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2018
A contribuição da formação continuada para as práticas de leitura dos professores Autora: Tania do Socorro Ferreira da Silva - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2014
O leitor real na perspectiva da complexidade: um estudo de caso Autor: Francisco Neto Pereira Pinto - Letras: ensino de língua e literatura	UFT	2013
As canções no livro didático de Língua Portuguesa: perspectivas de letramento literário Autora: Jessiana de Oliveira Barros - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2019
A formação do leitor literário: um olhar sobre a escola municipal Léia Raquel Dias Mota Autora: Valdivina Telia Rosa de Melian - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2016
“Projeto poetas na escola”: uma investigação acerca das práticas de leitura e de escrita de poesias Autor: Leomar Alves de Sousa - Programa: Letras	UFT	2019
O conto machadiano e sua relação com as artes visuais: uma proposta para a formação de leitores Autora: Gislaíne Gonçalves Silva - Programa: Letras	UFT	2015
Letramento literário no ensino médio: sobre a relação entre literatura e artes visuais em contos de Machado de Assis Autor: Isaquia dos Santos Barros Franco - Programa: Letras: Ensino de Língua e Literatura	UFT	2015
O ensino das literaturas africanas e afro-brasileira na matriz curricular do curso de letras, Câmpus Araguaína Autora: Lianja Soares Aquino - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2016

Uma proposta de incentivo à formação de leitor literário na escola: o ensino de literatura através de seriados Autor: Antonio Carlos Dias Mendonça - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2019
Ensino de literatura infantil e juvenil e diversidade sexual: perspectivas e desafios para a formação de leitores na contemporaneidade Autora: Vanessa Rita de Jesus Cruz - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2014
A escolarização da literatura no ensino médio em Xinguara – Pará: mediações docentes e dos recursos didáticos Autor: Bonfim Queiroz Lima - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2014
Encontros literários: leitura, literatura e educação básica Autora: Marcia Sepulvida do Vale – Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2019
Diálogos entre literatura africana e brasileira: proposta de leituras na educação básica Autora: Silvana da Silva Batista - Programa: ProfLetras	UFT	2020
Literatura na rede: <i>Booktubers</i> e a (trans) formação de leitores literários Autora: Rebeca Mendes Garcia - Programa: Letras: ensino de língua e Literatura	UFT	2020
Os sentidos da leitura: a mediação literária entre jovens do primeiro ano do Ensino Médio em Dourados Autor: João Vítor Oliveira - Programa: Letras	UFGD	2020
Literatura e memória: a formação de leitoras no ensino de jovens e adultos Autora: Iva Carla Avelaine Teixeira dos Santos – Programa: Letras	UFGD	2017
Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE Autora: Elizângela Tiago da Maia Programa: Letras	UFGD	2014
A poesia infantojuvenil do PNBE 2013 para o Ensino Fundamental II Autora: Jéssica Aparecida Escolarte de Souza Programa: Letras	UFGD	2016
Representações de práticas de leituras literárias: histórias e memórias na biblioteca da escola em Dourados – MS Autora: Markley Florentino Carvalho - Programa: Letras	UFGD	2013
A literatura no livro didático do 1º ano do ensino médio: perspectivas da leitura literária letras Autora: Ana Paula Pachega da Silva - Programa: Letras	UFGD	2012
Leitura literária na escola: a poesia no ensino fundamental Autor: Djalma Barbosa Enes Filho - Programa: ProfLetras	UFAC	2015
A poesia e o letramento literário: a contribuição da poesia de Fernando Pessoa para a formação do leitor no Ensino Fundamental Autora: Maria José de Oliveira Maia - Programa: ProfLetras	UFAC	2020
A construção alegórica e a crônica: uma proposta para o trabalho com a literatura no ensino fundamental Autora: Maria Luana de Araújo Cunha - Programa: ProfLetras	UFAC	2016
Literatura no ensino fundamental: uma proposta a partir de Edgar Allan Poe Autora: Maria Cilene Gonçalves Gaspar - Programa: ProfLetras	UFAC	2017
Jornada de Robinson Crusóé: um caminho para o ensino de literatura entre o texto e a imagem Autor: José Randson Silva Santos - Programa: ProfLetras	UFAC	2015
O ensino de literatura no 5º ano, com <i>fanfics</i> : um olhar sobre Menina Bonita do Laço de Fita Autora: Marilene Pereira Salazar de Souza - Programa: ProfLetras	UFAC	2017
A literatura nas ondas do rádio: uma experiência de letramento literário para as turmas do ensino fundamental II Autora: Michele Assunção Lima – Programa: ProfLetras	UFAC	2018
Cada conto cria um vídeo: proposta de trabalho com literatura para o 8º ano do ensino fundamental Autor: Feliciano Candido Parente - Programa: ProfLetras	UFAC	2017
Diálogos entre literatura e cinema: a produção de curta-metragem como estratégia metodológica no ensino literário Autora: Valdineia da Luz Meira Machado – Programa: ProfLetras	UFAC	2019

A multimodalidade literária e o fortalecimento da identidade em turmas de EJA Autor: Marcos Neves Fonseca - Programa: ProfLetras	UFAC	2017
Leitura da literatura: os limites e os novos horizontes em livros didáticos de língua portuguesa do 6º e 7º anos Autora: Karen Fernanda Pinto de Lima Costa - Programa: ProfLetras	UFAC	2015
Pluralidade de sentidos do texto artístico: uma proposta de leitura literária para o ensino fundamental Autora: Ivânia Maria da Costa de Matos - Programa: ProfLetras	UFAC	2019
Literatura africana e afro-brasileira no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário - Fortaleza Autora: Raquel de Souza Silva - Programa: ProfLetras	UECE	2019
Contos fantásticos e o ensino de literatura: uma proposta para a formação do aluno leitor no ensino médio Autora: Maria Lucia Gomes Maia - Programa: ProfLetras	UECE	2020
Formação estética literária de professores para o ensino da literatura infantil: uma análise sob a égide de Lukács Autora: Ana Paula Sncho Diogo - Programa: Educação	UECE	2020
Práticas de leitura literária com gêneros emergentes no ambiente digital: impactos no letramento literário de alunos de ensino médio de uma escola pública de Fortaleza Autora: Renata Chaves Lopes - Programa: Linguística Aplicada	UECE	2021
Prática de letramento literário no ensino fundamental II, a produção de <i>stories</i> para o <i>instagram</i> Autora: Patrícia Maria Vieira Costa - Programa: ProfLetras	UECE	2020
Práticas de letramento literário com contos da literatura negro-brasileira Autora: Maria do Socorro Ferreira dos Santos – Programa: ProfLetras	UECE	2021
Contos fantásticos cearenses: uma proposta para o letramento literário no ensino fundamental Autora: Jaqueline Bezerra da Silva Programa: ProfLetras	UECE	2018
O Quinze em sala de aula: uma proposta de prática de leitura do romance regionalista em uma turma de 1º ano do ensino médio Autor: Francisco Fernando de Freitas Filho - Programa: ProfLetras	UECE	2019
Produção de <i>fanfictions</i> na sala de EJA a partir da leitura de contos Autora: Carmem Jacqueline do Nascimento Silva - Programa: ProfLetras	UECE	2020
O fantástico e o maravilhoso na literatura de cordel: uma proposta de letramento literário Autora: Carla Alves da Silva - Programa: ProfLetras	UECE	2019
Desenvolvimento da compreensão leitora por meio da interação com textos narrativos ficcionais Autora: Maria Letícia Duarte Programa: ProfLetras	UECE	2021
Uma viagem nos contos fantásticos de Edgar Allan Poe: proposta de letramento literário para turmas de 9º ano do ensino fundamental Autora: Elaine Barbosa Taveira Programa: ProfLetras	UECE	2021
A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa Aprendizagem na Idade certa (Mais Paic) Autora: Sammya Santos Araújo - Programa: Linguística Aplicada	UECE	2018
Formação leitora e gêneros literários em livros de EJA: metodologia, análise e intervenção Autor: Valter Araújo de Albuquerque Programa: ProfLetras	UECE	2015
Letramento literário em foco: propostas de leitura do texto poético para o ensino fundamental II Autora: Luciana Ribeiro Rodrigues Programa: ProfLetras	UECE	2018
A produção de vídeo-resenhas a partir dos círculos de literatura Autora: Yana Fabricia e Silva Lucena - Programa: ProfLetras	UECE	2019
Efeitos da mediação de leitura literária na formação de leitores literários de uma turma do 6º ano do ensino fundamental anos finais Autora: Viviane Aires Araújo - Linguística Aplicada	UECE	2021
Oscar da literatura: estratégia para formação do leitor	UFAM	2019

Autora: Odenize Nogueira de Araújo Melo Programa: Letras		
O uso da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas em escolas de Humaitá/AM Autora: Francisca Chagas da Silva Barroso Programa: Educação	UFAM	2015
Jornadas literárias no ensino fundamental II em uma escola de tempo integral na cidade de Manaus Autora: Rosa Maria Monteiro de Araújo - Programa: Letras	UFAM	2020
TOTAL	531	

Apesar de constituir um número bem expressivo de pesquisas, 531 dissertações, sabemos que não representa a realidade total das produções, realizadas nas instituições, pois no momento da investigação nem todos os títulos podem aparecer ao pesquisador, mesmo realizando várias buscas, em momentos diferentes, pois há uma constante atualização dos bancos de pesquisa. Num primeiro momento, selecionamos todas as IES do corpus para a busca; depois uma de cada vez, a partir do recorte temporal e programa de pós-graduação.

Realizado esse levantamento, a partir do recorte proposto (2010-2021), percebemos que até 2013, o número de produções não foi expressivo, havendo, a partir de 2014, um movimento crescente, com números bem expressivos, em 2018 e 2019, reduzindo apenas em 2017 e 2021, conforme o quadro e o gráfico abaixo:

Tabela 6: Número de dissertações referente a cada ano

Ano de publicação	Quantidade de dissertações
2010	12
2011	10
2012	11
2013	26
2014	30
2015	72
2016	66
2017	36
2018	79
2019	79
2020	69
2021	41
TOTAL	531

Fonte: a autora.

Gráfico 4: Distribuição das dissertações selecionadas por ano



Fonte: a autora.

Uma das hipóteses para esse crescimento, a partir de 2015, pode estar ligada à implementação do Profletras (Mestrado Profissional em Rede)¹⁹, em 2013, Programa que faz parte de várias universidades do nosso corpus, como a UFSC, UFBA, UFPE, UFMG, UFAC, UFCG, UFT, UFPB, USP, UEMS, UEM, UFPA, UNESP, UNEMAT, UERJ, UECE, UNIOESTE e UFRN (Coordenadora). Esse programa contribui muito para a realização de pesquisas na área do ensino de literatura, principalmente com relação à metodologia do letramento literário, uma vez que a área de concentração desse curso é Linguagens e Letramentos. Podemos atribuir também ao fato de alguns Programas em nível acadêmico serem mais recentes, como é o caso do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado acadêmico), da Universidade Federal de Tocantins (UFT), que foi aprovado em 2015, e o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, em 2012. Também o PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários), da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), que teve sua aprovação, em 2009, e Doutorado, em 2013, tendo sua primeira turma selecionada, em 2014. Outra hipótese pode estar relacionada à busca nos bancos de pesquisa, os quais são alimentados constantemente e, no momento do levantamento dos dados, podem selecionar os mais recentes.

A seguir, distribuímos as produções, conforme o Programa de Pós-Graduação do qual a pesquisa faz parte.

Quadro 2: Distribuição das dissertações por Programas de Pós-Graduação

Programas	Dissertações
Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) - UFSC; UFBA; UNIOESTE; UERJ; UFRN; UFMG; UEM; UNESP; USP; UFPA; UFPE;	264

¹⁹https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=23001011069P5

UFCEG; UFPB; UNEMAT; UEMS; UFT; UFAC; UECE	
Letras (UNIOESTE; UERJ; UFRN; UFES; UEM; UFRGS; UNESP; UFPR; UFPA; PUC/RS; UFT; UFGD; UFAM)	99
Educação (UFSC; UFBA; PUC/SP; UNIOESTE; UFRN; UFES; UFMG; UNESP; USP; UFPA; UFPE; UFAM; UFPR)	78
Literatura (UFSC; UnB)	9
Literatura e Cultura (UFBA)	1
Estudos Literários (UNEMAT/ UNESP)	6
Letras e Linguística (UFG)	8
Literatura e Crítica literária (PUC/SP)	3
Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP)	5
Língua Portuguesa (PUC/SP)	2
Estudos da Linguagem (UFPR/UFRN)	4
Linguística Aplicada (UECE)	3
Linguagem e Ensino (UFCEG)	41
Linguística e Literatura (UFNT)	1
Estudos Linguísticos (UFMG)	1
Mestrado Profissional em Educação (UFG/UnB)	6
TOTAL	531

Fonte: a autora.

O número maior de pesquisas faz parte do Programa de Pós-Graduação em Rede, Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), que foi implementado em 2013. Nesse caso, justifica-se o grande número de pesquisas encontradas a partir de 2015, período das defesas da primeira turma do programa. Nessas pesquisas levantadas, não apareceram produções advindas dessa área em algumas instituições, uma vez que estas não contam com unidades desse programa²⁰. Nessa lista, estão a Universidade do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a PUC/RS, a PUC/SP, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade de Brasília (UnB).

O maior número de pesquisas da área da Educação apareceu nas instituições: UFRN (13), UFES e USP (8), UFMG e UFPE (7), UFBA e UFPR (6), UNESP (5), PUC/RS (3), e UnB (2). Da área de Letras, pesquisas vindas da UFT lideram, todas as 17 produções são do Programa de Letras: ensino de Língua e Literatura; na sequência, vêm as pesquisas da UEM, com 15 produções, a UNESP, com 13, e todas as 7 pesquisas advindas da UFRGS, como também as 6 da UFGD.

²⁰ <https://profletras.ufrn.br/>

Quanto às produções do ProfLetras, em maior número aparecem as pesquisas da UFRN, com 30 produções; em segundo lugar vem a UNEMAT, das 32 pesquisas levantadas dessa instituição, 27 são do ProfLetras. Em seguida, vêm as pesquisas da UFMG e UFPA, ambas com 23. Todas as 19 pesquisas da UEMS, as 17 pesquisas da UFPB, 13 trabalhos da UFBA e todas as 12 da UFAC fazem parte desse programa. Em número menor aparecem nas outras instituições listadas.

Essa grande quantidade de pesquisas do ProfLetras pode demonstrar a inquietação dos professores da educação básica, com relação ao ensino de literatura na escola, visto que esse programa é direcionado aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental, com o intuito de capacitá-los para a sua prática docente, ainda mais que seu formato é semipresencial. Nesse caso, torna-se mais acessível aos professores que já estão atuando. Isso pode justificar também a prevalência, nos títulos das produções, por pressupostos relacionados a práticas de leitura literária, ao letramento literário e a estratégias de leitura, uma vez que as linhas de pesquisa do ProfLetras estão relacionadas a teorias de linguagem e ensino e à prática docente.

Já as pesquisas defendidas nos Programas de Letras e de Educação, apresentam discussões mais abrangentes, relacionadas ao campo literário, trazendo debates sobre políticas públicas, sobre currículo, livro didático, formação de professores, literatura infantil e juvenil, entre outras discussões relevantes ao ensino escolar.

Com relação às teses, estas representam um número bem inferior, se comparado ao número de dissertações. Acreditamos que isso esteja relacionado ao tempo mais longo de duração do doutorado em comparação ao mestrado, como também pode estar relacionado com a maior oferta de Programas de Pós-graduação em nível de mestrado, em relação ao de doutorado, visto que algumas regiões como a região Norte, como exposto anteriormente, oferece apenas 7 programas de doutorado em Letras e 14 de mestrado, 4 de doutorado e 13 de mestrado; assim como a região Centro-Oeste, que tem 4 cursos de doutorado em Letras e 11 de mestrado.

Já as regiões Sudeste e Sul têm um número muito maior, tanto em mestrado quanto em doutorado. A região Sudeste lidera, com 88 programas de mestrado em Letras e 71 de doutorado, 51 de mestrado em Educação e 41 de doutorado. A região Sul conta com 38 programas de mestrado e 29 de doutorado, em Letras, e 36 de mestrado, em Educação, e 28 de doutorado; assim como a região Nordeste que

também tem um número relevante de programas, com 37 de mestrado e 21 de doutorado, em Letras, e 37 de mestrado e 14 de doutorado, em educação. Entretanto, pensamos que 98 teses, dentro de um recorte de instituições, seja um número bem relevante.

Tabela 7: teses selecionadas por ano

Ano de publicação	Quantidade
2010	7
2011	4
2012	4
2013	11
2014	11
2015	4
2016	9
2017	11
2018	8
2019	15
2020	9
2021	5
Total	98

Fonte: a autora.

Verificamos que, ao contrário das dissertações, que se concentraram nos anos de 2015, 2016, 2018, 2019 e 2020, houve um número maior de teses, em 2019, 2013, 2014 e 2017.

Quadro 3: Teses encontradas nos Bancos de dados

Títulos	IES	Ano
A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência: de leitores em formação a formadores de leitores Autora: Gláucia Maria Bastos Marques - Programa: Linguística Aplicada	UECE	2017
Literatura, leitura e escola: um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e da competência literária de alunos de língua espanhola do Ensino Médio de escolas públicas Autora: Girlene Moreira da Silva - Programa: Linguística Aplicada	UECE	2016
Ensino de literatura a partir da relação entre arte e educação na estética de Lukács: contribuições para a formação de professores Autora: Karla Raphaella Costa Pereira - Programa: Educação	UECE	2020
A literatura no Ensino Médio em Araguaína-TO: uma experiência de ensino na perspectiva do letramento literário Autor: Antonio Adailton Silva - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2018
Leituras que se entrelaçam: um estudo sobre as relações entre o leitor ficcional, o leitor real e o letramento literário no Ensino Médio Autor: Bonfim Queiroz Lima - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2019
Literatura e as relações étnico-raciais na escola: uma experiência de letramento literário em comunidades quilombolas Autor: Nelzir Martins Costa - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2020
Um estudo sobre a leitura do texto literário com o uso do livro didático da EJA em uma escola pública de Araguaína Autor: Francisco de Assis Neto - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2017
Professores-leitores e suas relações com a leitura literária: características, influências e (des) encontros Autora: Maria da Conceição de Jesus Ranke - Programa: Letras	UFT	2017
Clarice Lispector, uma existencialista: narrativas e experiências	UFT	2016

Autora: Rubia Lucia Oliveira - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura		
Criatividade e letramento escolar: um estudo de caso à luz do pensamento complexo Autora: Elza Rodrigues Barbosa Peixoto - Programa: Letras: ensino de línguas e literatura	UFT	2019
(Trans) formação de hábitos de leitura: o leitor, a escola e o mundo Autor: Eduardo Amorim Coelho Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2019
O lugar da subjetividade na leitura e didática literárias em turmas de ensino superior de uma instituição privada na cidade de Araguaína, Tocantins Autor: Francisco Neto Pereira Pinto - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2019
Interações no ensino-aprendizagem de literatura em EAD: análise semiótica de discursos e práticas Autor: Carlos Wiennery da Rocha Moraes - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2020
Complexidade e criatividade para a formação do letramento literário: enfoque na prática pedagógica de uma professora da Educação Básica Autor: Isaquia dos Santos Barros Franco - Programa: Letras: ensino de Língua e Literatura	UFT	2020
Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contexto escolar e extraescolar Autora: Deusa Castro Barros - Programa: Literatura	UnB	2014
Atividade de leitura literária no Ensino Médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica Adriana Demite Stephan - Programa: Literatura	UnB	2014
Histórias inventadas? Narrativas, imaginação e infância nos primeiros anos do Ensino Fundamental Paula Gomes de Oliveira - Programa: Educação	UnB	2014
O processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura Autora: Maria Aparecida Lopes Rossi - Programa: Educação	UnB	2010
Eventos e práticas de letramento literário na transição do 5º ano ao 6º ano do Ensino Fundamental Autora: Magda Dezzoti - Programa: Educação	UFPE	2019
Ensaio sobre Educação e literatura: entre o calcanhar de Aquiles e os devaneios de Alice Autora: Rafaella Soares Celestino - Programa: Educação	UFPE	2016
Educação literária no Ensino Médio: uma análise comparativa e etnografia de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco Autora: Rosa Meira Lima de Souza - Programa: Educação	UFPE	2020
Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogo entre “gêneros” de literatura de massa e os gêneros literários Autora: Katia Maria Barreto da Silva Leite - Programa: Educação	UFPE	2019
A formação do formador de leitores do texto literário numa relação com a pintura, a fotografia e o cinema Autor: José Jacinto dos Santos Filho - Programa: Educação	UFPE	2016
De versos e acordes: encantamento do verbo em Cecília Meireles Autora: Jaquelânia Aristides Pereira - Programa: Letras	UFPB	2017
Educação literária e a formação docente: encontros e desencontros do ensino de literatura na escola e na universidade do século XXI Autora: Daniela Maria Segabinazi - Programa: Letras	UFPB	2011
A semiótica aplicada a poemas intermídia de Augusto de Campos: uma proposta de ensino de literatura na contemporaneidade Autora: Isabelle de Araújo Silva - Programa: Letras	UFPB	2019
Dos contos de fadas às peças de Maria Clara Machado: entre pergaminhos, palimpsestos e a sala de aula Autora: Kelly Sheila Inocencio Aires - Programa: Letras	UFPB	2010
O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho Autor: Florêncio Caldas de Oliveira - Programa: Letras	UFPB	2010

Os jovens em círculos de leitura literária: uma proposta para espaços alternativos Luciana Sacramento Moreno Gonçalves - Programa: Letras	PUC/ RS	2014
O conto sob a perspectiva da psicolinguística em interface com a literatura: compreensão leitora, consciência textual e processamento Autor: Leandro Lemes do Prado - Programa: Letras	PUC/ RS	2011
Leituras radicais: uma experiência construtivista para a leitura literária Autora: Valéria Moura Venturella - Programa: Letras	PUC/ RS	2010
Compreensão leitura e consciência textual, considerando atenção e hábitos de leitura: um estudo com alunos do Ensino Fundamental /9º ano e Ensino Médio/3º ano Autora: Gabrielle Perotto de Souza da Rosa - Programa: Letras	PUC/ RS	2019
O ambiente e as interações na sala de leitura em escolas públicas de São Paulo: histórias, limitações e perspectivas para a constituição de leitores neste início de século XXI Autora: Marcia Soares Araújo Feitosa - Programa: Educação	USP	2019
O papel da linguagem poética no letramento contínuo: uma perspectiva metodológica Autora: Isadora Rebello Joaquim - Programa: Educação	USP	2020
As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências Autora: Gabriel Rodella de Oliveira - Programa: Educação	USP	2013
Leitura e produção de textos (2009-2011): a efemeridade dos projetos de leitura literária na rede estadual paulista Autora: Renata da Silva Pereira Asbahr - Programa: Educação	USP	2014
O leitor e a cidade: caminhos e descaminhos da leitura e da literatura entre pessoas com baixa exposição à escola Autor: José Carlos Fernandes - Programa: Estudos Literários	UFPR	2012
Esse poema não diz nada, este fala de mim, aquele fala de nós: estudo empírico do desenvolvimento de sujeitos leitores implicados através de Rodas de Diários de leitura, rumo à Antologia Pessoal Adriano da Rosa Smaniatto - Programa: Letras	UFPR	2019
Práticas de leitura nas escolas itinerantes do Paraná Daniela Carla de Oliveira - Programa: Educação	UFPR	2014
Literatura infanto-juvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional da Biblioteca da Escola Autora: Débora Cristina de Araújo - Programa: Educação	UFPR	2015
Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental Autora: Elisa Maria Dalla-Bona - Programa: Educação	UFPR	2012
Letramento literário no Ensino Médio: análise poética como prática dialógica Autor: Anderson Ibsen Lopes de Souza - Programa: Educação	UNES P	2016
A recepção de Machado de Assis por jovens leitores do século XXI Autor: Pedro Egidio Warken - Programa: Letras	UNES P	2015
Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos Autora: Vania Kelen Belão Vagula - Programa: Educação	UNES P	2016
A educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses Autora: Juliana Alves Barboza Menezes - Programa: Letras	UNES P	2019
Referencialidade e poesia: uma análise das práticas de leitura no Ensino Médio Autor: Antonio Rodrigues da Silva - Programa: Letras	UFRG S	2014
Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) Autora: Gabriela Fernanda Ce Luft - Programa: Letras	UFRG S	2014
Clarice Lispector e o contador de histórias: literatura, recepção e performance Autor: Samuel Frison - Programa: Letras	UFRG S	2015
Práticas para a educação literária: a formação docente na licenciatura em letras em uma instituição do sul do Brasil Autora: Rita de Cassia Cavalcante - Programa: Letras	UFRG S	2018
Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor Autor: Ernani Mügge - Programa: Letras	UFRG S	2011
Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular Autora: Juçara Benvenuti - Programa: Letras	UFRG S	2011

A poesia no Ensino Médio: um desafio da escola e da universidade Autora: Tiane Reusch de Quadros Robert - Programa: Letras	UFRGS	2013
Aspectos de leitura literária no século XXI: influência promovida pela tecnologia no mercado editorial, produção literária e formação do leitor Autor: João Carlos Dias Furtado - Programa: Letras	UEM	2019
O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II Autora: Juçara Moreira Teixeira - Programa: Educação	UFMG	2018
O letramento literário em uma turma do quarto ano de Ensino Fundamental Autora: Paula Cristina de Almeida Rodrigues - Programa: Educação	UFMG	2010
Ensino, literatura e formação de professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade Autora: Micheline Madureira Lage - Programa: Educação	UFMG	2010
Relações de estudantes de Letras com a leitura literária: entre leitura, profissionais e comuns Autora: Maura Maria dos Santos - Programa: Educação	UFMG	2013
Práticas de leitura digital entre leitores jovens Autora: Monica Daisy Pereira Araújo - Programa: Educação	UFMG	2018
A literatura infantil pelo olhar da criança Autora: Maria Elisa de Araújo Grossi - Programa: Educação	UFMG	2018
A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores no início do século XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite Autora: Mariana Passos Ramalhete - Programa: Educação	UFES	2019
Quem conta um conto aumenta um ponto?: Reflexões sobre adaptações de clássicos da literatura para crianças e jovens leitores Autora: Andrea Antolini Grijó - Programa: Educação	UFES	2017
Drummond: a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de Ensino Médio Autora: Maria Amélia Dalvi - Programa: Educação	UFES	2010
A leitura literária e os espaços não escolares e a universidade: diálogos possíveis para novas questões na formação de professores Autora: Letícia Queiroz de Carvalho - Programa: Educação	UFES	2012
"Na boca da noite, um gosto de sol": leitura e formação, literatura e ensino, em narrativas de professores do Ensino Fundamental Autor: Geraldo Bassani - Programa: Educação	UFES	2014
O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Colégio Estadual do Espírito Santo Autor: Ronis Faria de Souza - Programa: Letras	UFES	2016
Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas Suellen Pereira Miotto Lourenço - Programa: Letras	UFES	2021
Literatura em libras e educação literária de surdos: um estudo da coleção "educação de surdos" Autora: Arlene Batista Silva - Programa: Letras	UFES	2015
Letramento literário na escola: o poema na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio Autor: Henrique Eduardo de Souza - Programa: Estudos da Linguagem	UFRN	2013
Chamar de nossa: literatura e ensino a partir da epistolografia de Veríssimo de Melo Autora: Michelle Patrícia Paulista da Rocha - Programa: Estudos da linguagem (PPGEL)	UFRN	2019
As práticas exitosas de leitura no ensino Fundamental: vozes sociais de professores e de estudantes Autora: Ivone Rodrigues Diniz Monteiro - Programa: Estudos da Linguagem	UFRN	2013
Tecendo saberes sobre a formação inicial em literatura no curso de Pedagogia: as vozes dos graduandos Autora: Emanuele Carla Medeiros de Queiros - Programa: Educação	UFRN	2019
Do mundo da literatura à formação do leitor: contribuição de leitura de contos para se discutir o <i>bullying</i> na sala de aula Autora: Lívia Cristina Cortez Lula de Medeiros - Programa: Educação	UFRN	2020

O ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo Autora: Diana Maria Leite Lopes Saldanha - Programa: Educação	UFRN	2018
<i>Youtuber</i> e narrativas de jovens leitores: artes para esquecer das imposições dos cânones Autora: Alessandra da Costa Abreu - Programa: Educação	UERJ	2021
Formação do leitor literário na Educação Infantil Autora: Marcia Maria e Silva - Programa: Educação	UERJ	2016
“O meu aluno não lê”: sentidos da crise nas políticas curriculares para a formação de leitores Autora: Geniana dos Santos Programa: Educação	UERJ	2017
Ensino de literatura e multiletramentos Autora: Luciana da Silva Dias Messeder - Programa: Letras	UERJ	2017
Perspectivas de literatura de cordel no Ensino Fundamental II Autora: Morgana Ribeiro dos Santos - Programa: Letras	UERJ	2018
Literatura infanto-juvenil: metalinguagem, intergeracidade e formação do leitor proficiente Autor: Felipe Lacerda de Melo Cruz - Programa: Letras	UERJ	2020
O Clube de leitores da Escola Sesc do Ensino Médio: uma proposta metodológica de incentivo à leitura Autora: Fernanda Farias de Freitas Programa: Letras	UERJ	2013
Alfabetização e letramento: conceitos fundamentais para uma efetiva prática leitora Autor: Alessandro da Silva Messias - Programa: Letras	UERJ	2014
Entre ideias e palavras: o letramento literário dos alunos idosos de Proalfa na educação não formal Autora: Simone Lopes Benevides Programa: Letras	UERJ	2020
Literatura no Ensino Médio à luz de pesquisa sócio-histórico-cultural: rompendo cápsulas Autor: Rodolfo Meissner Rolando Programa: linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	PUC-SP	2018
O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena Edsônia de Souza Oliveira Melo - Programa: Linguística aplicada e Estudos da linguagem	PUC-SP	2021
Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário Ariane Mieco Sugayama - Programa: Linguística Aplicada e estudos da linguagem	PUC-SP	2017
Literatura e infância na Experiência de linguagem: trilhas de uma Poética Autora: Marina Miranda Fiuza - Programa: Literatura e Crítica Literária	PUC-SP	2021
Literatura sem fronteiras: por uma educação literária Autora: Ebe Maria de Lima Siqueira - Programa: Letras e Linguística	UFG	2013
Ideologia, educação e literatura: a indústria cultural na interface com a formação da criança Autor: Simei Araujo Silva - Programa: Educação	UFG	2012
Do autor ao leitor: os processos que marcam o encontro das crianças com o livro Autora: Poliane Vieira Nogueira - Programa: Letras e Linguística	UFG	2017
Formação literária em uma escola de tempo integral: novos modos de relação entre o jovem e o livro? Autora: Solange da Silva Corsi - Programa: letras e Linguística	UFG	2017
Uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo/PR Autora: Janete Marcia do Nascimento - Programa: Letras	UNIOESTE	2020
Literatura na universidade para quê? Autora: Maria Auxiliadora Cerqueira - Programa: Educação	UFBA	2015
Bibliotecas escolares: realidades, práticas e desafios para formar leitores Autora: Rita de Cassia Brêda Mascarenhas Lima - Programa: Educação	UFBA	2017
Por um lugar para a literatura infantojuvenil nos estudos literários Autora: Monica de Menezes Santos - Programa: Letras e Linguística	UFBA	2013

O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes: o papel do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio Autora: Maura Bernadon - Programa: Literatura e Cultura	UFBA	2013
A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no Ensino Médio: diálogos e silêncios Autora: Maria Aparecida Rita Moreira - Programa: Literatura	UFSC	2014
Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível? Autora: Chirley Domingues - Programa: Educação	UFSC	2017
Trama e urdume de possibilidades de letramento literário na formação de professores do ensino fundamental II Autora: Vera Lúcia Oliveira de Aguiar - Programa: Educação	UFSC	2017
TOTAL	98 Teses	

Fonte: a autora.

A Universidade Federal de Tocantins (UFT) lidera na quantidade de teses, com 11, seguida da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com 9; em terceiro lugar vêm e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com 8. Em seguida, aparece a universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 7 produções; e as universidades do Rio Grande do Norte (UFRN) e de Minas Gerais (UFMG), com 6 cada qual, seguidas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com 5, cada uma.

As teses publicadas na UFT são de 2016, 2017 (2), 2018, 2019 (4) e 2020 (3). Isso está ligado ao Programa de Doutorado em Letras da instituição que iniciou em 2012. As sete pesquisas de 2010 fazem parte da UFMG (2), que oferece o curso de Doutorado em Letras: Estudos literários, desde 1998; 1 produção da PUC/RS que tem o Doutorado em Letras, desde 1978, mais 1 pesquisa na UnB que oferta o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Literatura, desde 1998, outra da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e mais 2 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A distribuição das teses da UFT, com relação aos anos de publicação, demonstra um constante equilíbrio das produções, visto que o curso de doutorado tem duração de quatro anos, sinalizando para uma continuidade dos pesquisadores, após o mestrado. Com relação às publicações de 2010, uma das hipóteses pode estar ligada ao fato de que os bancos de dados, geralmente, durante a coleta, buscam por publicações mais recentes, como também pode sinalizar a descontinuidade das pesquisas de mestrado.

No quadro a seguir, apontamos os Programas de Pós-Graduação dos quais as pesquisas fazem parte.

Quadro 4: Distribuição das teses nos Programas de Pós-Graduação

Letras/ Letras e Linguística (UFT; UFPB; PUC/RS; UFPR; UNESP; UFRGS; UEM; UFES; UERJ; UFG; UFBA)	45 teses
Educação (UECE; UnB; UFPE; USP; UFPR; UNESP; UFMG; UFES; UFRN; UERJ; UFG; UFBA; UFSC)	39 teses
Literatura (UnB; UFSC; UFBA)	4 teses
Estudos da Linguagem (UFRN)	3 teses
Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem (PUC/SP)	3 teses
Linguística Aplicada (UECE)	2 teses
Estudos literários (UFPR;	1 tese
Literatura e Crítica literária (PUC/SP)	1 tese
Total	98 teses

Fonte: a autora.

Todas as quatro teses da USP são do Programa em Educação, como também todas as cinco pesquisas da UFPE, e as seis da UFMG. As pesquisas da UFES, em sua maioria, são também do Programa em Educação, sendo que, das oito produções, cinco são de Educação e três do Programa em Letras; assim como, das cinco da UFPR, três são de Educação, uma de Estudos literários e uma de Letras, como também as produções da UFSC, sendo duas do Programa em Educação e uma do Programa em Literatura. Assim também se dividem as quatro produções da UFBA, duas em Educação, uma em Letras e Linguística e uma pertence ao Programa Literatura e Cultura. Também as da Unesp se dividem igualmente em duas em Educação e duas em Letras; da mesma forma, das seis pesquisas da UFRN, três pertencem aos Estudos da Linguagem e três à Educação; assim também acontece com as quatro teses da UnB, duas do Programa em Educação e duas do Programa em Literatura.

Nas demais pesquisas predomina a área de Letras, como é o caso das teses da UFT, todas são do Programa em Letras: ensino de Língua e Literatura; as da UFPB, também são todas dessa área, como também as quatro da PUC/RS e as sete da UFRGS. De modo semelhante, das nove pesquisas da UERJ, seis delas vêm do Programa em Letras e três em Educação, como também acontece com as quatro da UFG, sendo três do Programa em Letras e linguística e uma em Educação. Das três teses da UECE, somente uma é de Educação e as outras duas do Programa em Linguística Aplicada; a única tese da UEM que apareceu faz parte do Programa em Letras, como também a da UNIOESTE. Já as da PUC/SP advêm do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e do Programa em Literatura e Crítica Literária.

Podemos perceber um equilíbrio entre o número das publicações dos Programas de Letras e de Educação, demonstrando, assim, que o tema do ensino da literatura é interdisciplinar, verificado também nas publicações defendidas em outros programas, como da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Com isso, ampliam-se os debates sobre a relação entre literatura e educação escolar.

3.4. Distribuição das produções por propósitos/intenções: categorias de análise

O mapeamento das dissertações e teses exigiu muita atenção, uma vez que foi preciso uma seleção de produções que estivesse de acordo com a temática da nossa pesquisa. Como se percebe, a partir do descritor “ensino de literatura”, apareceram produções com diferentes perspectivas metodológicas relacionadas ao ensino de literatura. Isso se deve aos avanços teóricos contemporâneos que configuram mudanças significativas acerca do ensino de literatura, pensando em modalidades práticas para se abordar a literatura, em sala de aula, com o intuito da formação do leitor literário.

Quanto aos espaços sociais, nos quais as pesquisas foram desenvolvidas ou direcionadas, o contexto escolar ocupou a maioria delas, não só a sala de aula, como também a biblioteca escolar, com alguns poucos títulos, relacionados a outros espaços, como o prisional.

Essa preferência dos pesquisadores pela educação básica demonstra seu empenho em contribuir para que novas perspectivas teórico-metodológicas do ensino de literatura cheguem até a sala de aula, favorecendo novos debates, como também Ferreira já mencionara em sua tese, de 1999, sobre a preferência dos pesquisadores pelo Ensino Fundamental I e II e pela escola pública, “posso pensar que tal opção pode estar sinalizando um comprometimento do intelectual com a sociedade [...]” (p. 70) e acrescenta

Há ainda um certo consenso em estudos e debates acadêmicos, especialmente na Educação, a respeito do compromisso social da universidade (envidar esforços na superação das injustiças e desigualdades sociais e de suas atividades essenciais de geração/transmissão/difusão de conhecimentos. (FERREIRA, 1999, p. 71)

Essa conexão universidade e educação básica é muito necessária, pois, de forma geral, os professores da educação básica, no seu fazer diário, se encarregam apenas do cumprimento de um currículo que os sobrecarrega, além de tantas outras

tarefas que extrapolam a sala de aula que precisam dar conta, prescindindo de uma formação literária contínua, de sua formação como leitor, antes de tudo. Sua atuação em sala de aula fica restrita a um fazer, muitas vezes, sem reflexão, problematização e debate com seus pares. Para isso, é importante o investimento na sua formação profissional, de buscar novos conhecimentos, de produzi-lo, como coloca, entre seus questionamentos, a pesquisadora Dalvi (2021, p. 38) sobre o lugar ocupado pelo professor “Quais as implicações quando se transforma o professor da educação básica em um sujeito que só domina um saber técnico (o saber-fazer, a “prática”, quando não se autoriza como um intelectual que intervém, pela qualidade do desvelamento teórico-prático da realidade, nos rumos sociais?”

Pensamos na imensa maioria de professores de Língua e Literatura que não tem acesso à formação continuada, ou a realização de curso de pós-graduação, de qualidade. Sem ao menos um tempo mais amplo de planejamento para que o professor possa buscar por conhecimentos teórico-metodológicos, de pesquisas contemporâneas sobre o campo dos estudos literários. E essa falta de conhecimentos mais sólidos dificulta sua ação pedagógica, sentem-se inseguros para a abordagem da literatura, em sala de aula, de levar outros gêneros, outros textos literários que não os legitimados, porque essa prática precisa de um professor que tenha acesso à diversidade literária, aos diferentes gêneros, como de uma experiência leitora, capaz de saber selecionar e avaliar os textos, de situá-los em seus contextos históricos e sociais.

Nesse sentido, a partir dessa seleção, o desafio foi organizar as pesquisas, observando o interesse de cada pesquisador, como colabora Ferreira (1999, p. 75) que diz que assumiu a organização das pesquisas “a partir da leitura dos títulos dos trabalhos e dos seus resumos, buscando identificar os diferentes focos de interesse para os quais cada uma das pesquisas prioritariamente se volta”. Como formamos um corpus de 10 pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) para uma análise mais aprofundada, a partir da leitura do texto integral, desenvolvida no capítulo seguinte, neste capítulo, nosso intuito, a partir dos títulos das pesquisas, foi verificar quais são os interesses dos pesquisadores, como o espaço da pesquisa, o público-alvo, a metodologia e a finalidade dessa pesquisa.

Embora se saiba que o título não contempla toda a discussão trazida pelo pesquisador, mas já oferece as principais informações do trabalho, como o propósito de cada pesquisa, como também o espaço onde foi realizada, por exemplo.

Os autores criam diferentes títulos para diferentes gostos. Nos catálogos há títulos curtos, longos, densos, subjetivos. Há títulos seguidos de ponto final (a maioria), mas também os acompanhados por interrogações, e até por reticências (FERREIRA 2002, p. 79).

Os títulos dos trabalhos se apresentam de diferentes formas, uns mais sintéticos, outros longos; mais subjetivos, questionadores, mas todos, de alguma forma, oferecem ao leitor informações importantes sobre o que o trabalho se propõe, afinal é pelo título que somos convidados a ler um texto.

Após a leitura desses títulos, assumimos a ideia de uma possível categorização dessa produção acadêmica levantada, na tentativa de aproximar essas pesquisas, por meio de seus títulos, conforme o propósito/intenção de cada uma delas. Num primeiro momento, pensamos em organizar por temáticas, mas observando as produções, cujos títulos trazem uma diversidade de abordagens, alguns com reflexões sobre um objeto de ensino; outros com discussões sobre livro didático, documentos oficiais, currículos, e a maioria com apresentação de uma prática metodológica sobre a literatura em sala de aula.

Nesse caso, categorizar por temáticas, não nos pareceu o mais adequado, diante dessa variedade de tendências, uma vez que, como pontua Ferreira (1999), “a produção se tece em diferentes campos do conhecimento, apoia-se em diferentes vertentes teóricas e se utiliza de diferentes metodologias, recobrando diferentes aspectos envolvidos na problemática” (p. 73), de modo que a autora, em sua pesquisa, buscou “identificar os diferentes focos de interesse para os quais cada uma das pesquisas prioritariamente se volta” (p. 75).

Entendemos, então, que seria mais pertinente organizar os títulos pelo propósito que cada pesquisador teve com sua produção, buscando compreender o que procurou com a realização dela, se essa pesquisa esteve mais voltada para uma proposta de trabalho e seus resultados ou para a discussão/reflexão de uma problemática, e seus apontamentos. De modo que essa organização não foi definida *a priori*, mas constituída a partir da identificação das intenções recorrentes dos pesquisadores. Apesar do esforço de construir essa aproximação, há nove títulos que se distanciam da categorização que realizamos. Nesse caso, serão listados como “propósitos distintos”.

Organizamos, então, as 531 dissertações e 98 teses em 15 proposições diferentes, conforme quadro a seguir:

Quadro 5: categorias de análise

Proposições	Número de produções
A leitura literária e sua prática em sala de aula	174
Letramento literário e formação leitora	117
Propostas didáticas de leitura literária visando à formação leitora	73
A formação do leitor literário na escola	66
Ensino de literatura	42
Formação acadêmica de estudantes de Letras e de Pedagogia e formação e prática docente	21
Experiências/estratégias, em sala de aula, com a literatura do meio digital	19
Mediação literária na escola e na biblioteca	18
Representações leitoras de docentes e suas escolhas literárias	16
Representações e práticas literárias juvenis	16
Literatura e Programas governamentais, avaliações externas e BNCC	18
Sobre o livro didático e literatura	14
Educação literária	10
Literatura e educação infantil	9
Literaturas juvenis e leitura em sala de aula	7
Propósitos distintos	9

Fonte: a autora.

Iniciamos pela categoria *A leitura literária e sua prática em sala de aula* que concentra o maior número de trabalhos (174) e, na sequência, as demais, conforme o número de abordagem.

A LEITURA LITERÁRIA E SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

Os títulos que fazem parte desse grupo trazem expressões como a Leitura literária, Leitura do texto literário, Prática de leitura literária, Recepção literária, Recepção e leitura, Experiência de leitura, Rodas de leitura, Diários de leitura, Círculos de leitura, Leitura Subjetiva, Clubes de leitura, Leitura dialógica, Leitura de contos, Leitura de poemas, Prática dialógica de leitura literária, Experimentação literária, Experiência de leitura compartilhada, Socialização da leitura, Leitura Recepcional, Leitura-fruição, Leituras multimodais, O lugar da literatura, Experiência estética, Leitura e construção de sentidos, Práticas sociais de leitura, O espaço do livro, Contação de histórias, Vivências literárias, Literatura na escola, Leitura no espaço escolar, Recepção de temas polêmicos. Alguns títulos, reunidos aqui, não trazem a forma de abordagem da leitura, apenas citam o gênero literário ou a obra,

como nos exemplos: “embarcando na fantasia da Casa da madrinha”, O conto na sala de aula” ou “A literatura de cordel na sala de aula”, entre outros títulos semelhantes. Entendemos que se referem à leitura literária em sala de aula.

Essas diferentes abordagens da leitura literária, em sala de aula, demonstram uma preocupação dos pesquisadores em inserir o estudante em diferentes práticas de leitura literária, com o objetivo de formá-lo leitor. Essa concepção advém de pesquisas que são difundidas há décadas, fundadas na Estética da Recepção e Teoria do Efeito Estético, de Jauss e Iser, que preconizam a leitura e recepção do texto literário pelo leitor como pressuposto básico para a sua formação leitora. A literatura não se dissocia da sua leitura, ou seja, “a literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa” (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

Essa concepção de ensino de literatura é voltada para a leitura de literatura em sala de aula, não mais num ensino pautado nos saberes sobre o texto, sua historiografia. O avanço das pesquisas em literatura e em didática da literatura trouxe mudanças significativas para o ensino escolar, considerando a finalidade desse ensino, a metodologia a ser usada e que literatura ensinar, ou melhor, que literatura vai ser escolhida para ser lida. Isso pressupõe uma concepção clara de literatura do professor “cujas escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior” (ROUXEL. p. 20, 2013).

Algumas das pesquisas lidas integralmente apresentam exemplos dessas práticas, como a tese de Lourenço (2021). Sua pesquisa “tem como objetivo geral, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, sistematizar princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar, que se desdobram em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino” (LOURENÇO, 2021, p. 34). Para isso, a pesquisa se fundamenta “nos estudos sobre a mediação realizados por Vigotski e a na concepção de literatura e linguagem ancorada nos pressupostos de Bakhtin e Candido” (p. 34). Segundo a pesquisadora, sua intenção de realizar a análise de quatro obras literárias foi “de externar aos docentes as articulações internas entre a teoria que adotamos e as ações práticas orientadas por ela” (LOURENÇO, 2021, p. 35).

Outra pesquisa que também ilustra uma dessas práticas de leitura é O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena, de Edsônia de Souza Oliveira Melo, de 2021. Essa pesquisa teve como objetivo investigar o Pensar Alto em Grupo como prática de letramento, em relação ao seu

potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno, como leitor do texto literário, considerando as histórias de leitura vividas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. Como suporte teórico, ela cita Volochinov/Círculo de Bakhtin (2017); Bakhtin/Círculo (2003; 2016); Freire (1988;1989) e Candido (2011), correlacionando essas teorias com a prática do PAG, apresentado por Zanotto (2016, p.116), como “fenômeno híbrido”, ou seja, uma experiência de leitura que está afinada à epistemologia do dialogismo, enquanto método de pesquisa, e a uma concepção dialógica de leitura em sala de aula, enquanto prática de letramento” (MELO, p. 135).

A perspectiva da leitura subjetiva foi abordada no artigo *Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho para abordar leitura na Educação Básica*, das autoras Bruna Francinett Barroso Faustino e Sulemi Fabiano Campos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), faz parte do Dossiê: O ensino de literatura em diferentes perspectivas (v. 34, nº3, 2021), do Periódico Linha D’ Água. A metodologia vai da leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) para a leitura rigorosa (RIOLFI *et al.*, 2014), a partir da leitura literária do conto *O dia em que explodiu Mabata-bata*, de Mia Couto. A leitura rigorosa diz respeito à apropriação do texto em todas as suas nuances, como a linguística, discursiva e estilística, segundo as autoras.

LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO LEITORA

Os títulos agrupados aqui envolvem o letramento literário como uma abordagem metodológica para o ensino de literatura, com expressões como “proposta para o letramento literário”, “perspectivas do letramento literário”, “práticas de letramento literário”, “letramento literário e crítico”, “sequência didática para o letramento literário”, “ações de letramento literário”, entre outras expressões. Há títulos bem sintéticos que apenas indicam a prática utilizada, como estes: “Práticas de letramento literário: uma proposta para o ensino fundamental”; “Letramento literário e leitura de fruição”; “Leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental: caminhos para o letramento”; “Letramento literário: a formação de leitores no Ensino Médio”. Já a maioria dos títulos associam o letramento literário à leitura de diversas obras, como crônicas, fábulas, contos, obras clássicas, populares, contemporâneas, regionais, literatura de massa, literatura de cordel e poesia.

Percebemos que o paradigma do letramento literário é uma das propostas metodológicas, para o ensino de literatura na escola, mais difundida entre os educadores e pesquisadores. Ele é visto como um conjunto de práticas e eventos sociais que envolve a interação entre leitor e texto literário, levando o aluno a conhecer os textos como também os modos de ler que identificam os textos como literário ou não. Desse modo, a literatura na escola precisa ser vista como um repertório de textos e práticas literárias e esse repertório precisa ser ensinado, com a oferta da experiência da leitura literária que se efetiva, desenvolvendo no leitor a competência literária (COSSON, p. 136, 2018).

Embora não possamos determinar apenas pelos títulos se o letramento literário, citado neles, está relacionado com os trabalhos de Cosson, sobre o paradigma do letramento literário, uma vez que os títulos não evidenciam a referência teórica do pesquisador, levantamos a hipótese de que esse pesquisador tenha bastante influência nessas pesquisas, uma vez que nas dissertações e teses lidas integralmente, como também nos artigos, suas obras são muito citadas, por apresentar sequências metodológicas para serem aplicadas, em sala de aula.

Para Cosson, o letramento literário estabelece um novo paradigma, uma possível saída para a fragmentação e dispersão no ensino escolar, como uma proposta que pode orientar as práticas dos professores no ensino da literatura, nas escolas. Nesse paradigma, a literatura torna-se prática, uma experiência para o leitor, sendo necessário que os alunos conheçam textos, mas também os modos de ler e esse repertório precisa ser ensinado (COSSON, 2018). O letramento literário para Cosson pressupõe, na escola, a seleção de textos plurais e significativos para o leitor, como também a necessidade de se constituir comunidades de leitores, leituras grupais, coletivas, círculos de leitura.

As práticas de letramento literário na escola são diversas, mas o objetivo de cada uma é habilitar o leitor para a leitura literária, levando-o a adquirir conhecimento sobre a especificidade de cada texto para uma leitura eficiente.

Pereira (2019) aplicou, em sua pesquisa, a rota didática, sustentada no modelo de Sequência Básica, baseada nos pressupostos de Rildo Cosson (2006, p. 55) que apresenta uma proposta de letramento literário dividida em: motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, a autora incluiu também o reconto e a reescrita do reconto.

A pesquisadora organizou sua sequência didática em dois módulos de leitura. O primeiro com os contos Chapeuzinho Vermelho e Fita verde no cabelo: uma nova velha estória (com oito etapas) e o segundo com os contos “As margens da alegria e os Cimos”, (dezessete etapas) de leitura, de escrita e de reescrita.

Encontramos essa proposta também nos artigos analisados, como o artigo *Abordagens de letramento: o texto literário na sala de aula* faz parte do dossiê temático: Educação literária e ensino de literatura (v. nº 27/2015), publicado na Revista Contexto, dos autores Evely Vânia Libanori, Universidade Estadual de Maringá – UEM e Fabrício César de Aguiar, da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Os autores apresentam uma sugestão de letramento literário adequado ao ensino médio, partindo de algumas experiências, já praticadas em salas de aulas, em várias turmas do ensino médio. O texto escolhido por eles foi o poema XVIII, presente na obra —O Guardador de Rebanhos, de Alberto Caeiro. Para essa abordagem, buscam subsídios em Hansen (2005), Batista e Galvão (1999); Eco (1994), Iser (1996;1999), Rangel (2007) (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 131).

PROPOSTAS DIDÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA VISANDO À FORMAÇÃO LEITORA

Os títulos dispostos nessa temática são aqueles que trazem sintagmas como Proposta de intervenção, Estratégia metodológica no ensino de literatura, Estratégias de leitura, Método Recepcional, Rotas literárias, Desenvolvimento de Competência leitora, Oficina de leitura literária, Oficinas literárias temáticas, Estudo da compreensão leitora, Proposta de desenvolvimento de habilidades, Proposta de trabalho com a leitura de obra, Protocolos de leitura, Escolarização do texto literário, A performance como incentivo à leitura; Sequência didática; Sequência básica e expandida, Estratégia didática, Oficinas de produção literária, Jornadas literárias e Aprendizagem de leitura por meio da obra.

Todos esses procedimentos metodológicos, utilizados pelos pesquisadores, vinculam-se a trabalhos desenvolvidos por pesquisadores na área da didática da leitura literária, como já mencionado anteriormente. O Método Recepcional, por exemplo, desenvolvido na década de 1980, pelas pesquisadoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, continua sendo uma alternativa metodológica muito utilizada por educadores, para o ensino de literatura e formação de leitores.

Como também as sequências didáticas básica e expandida que são roteiros para o trabalho com a leitura, desenvolvidos por Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática* (2006).

A pesquisa de Anzolin (2018) apresenta como proposta metodológica, aplicada turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual, o Método Recepcional, das autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, em sua obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993), cuja primeira edição foi publicada em 1988. Além do caráter acadêmico-investigativo desse viés de pesquisa, a implementação deste estudo em sala de aula se deu também no propósito de realizar um trabalho que contribuísse com a formação leitora dos discentes participantes, proporcionando-lhes novas experiências literárias, segundo o autor.

Pereira (2019) aplicou, em sua pesquisa, a rota didática, sustentada no modelo de Sequência Básica, baseada nos pressupostos de Rildo Cosson (2006, p. 55) que apresenta uma proposta de letramento literário dividida em: motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, a autora incluiu também o reconto e a reescrita do reconto.

Também a pesquisa de Silva (2018), exhibe, a partir da perspectiva de pesquisa com inspiração nos pressupostos da etnografia, eventos cotidianos da leitura literária de livros, no universo escolar.

Acreditamos que esta abordagem nos dará subsídios para a realização de uma investigação de cunho mais holístico e êmico, isto é, com aproximação mais compreensiva das práticas observadas e dos contextos que as envolvem. Os instrumentos norteadores da compreensão de nosso objeto foram as observações das aulas numa turma de sétimo ano e das reuniões do clube de leitura, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e recursos audiovisuais. (SILVA, 2018, p. 37)

A pesquisadora observou um total de 38 encontros com uma turma do sétimo ano, e mais 18 encontros do Clube de Leitura, organizado pela mesma docente da turma e participante da pesquisa, tendo como especificidade a mediação da leitura de livros literários, na escola.

A autora discutiu e analisou cinco eventos de letramento relacionados à mediação da leitura de livros literários: Leitura individual de livros literários; Feira de Leitura; Sarau poético; Poesia de Lombada; Leitura de contos canônicos, sendo os três primeiros, na turma do 7º ano G, e os dois últimos, no Clube de Leitura, entre os quais, a leitura individual o de maior recorrência, ao longo dos 30 encontros com a turma e as 18 reuniões do Clube de Leitura observados. Os outros foram eventos

ocorridos, ao longo do ano letivo, mas em todos eles o livro literário impresso foi o mote para as leituras e discussões realizadas. Além disso, o trabalho com o texto literário foi feito a partir da leitura efetiva das obras, afirma a pesquisadora (SILVA, 2018, p. 151).

A tese de Henrique Eduardo de Sousa “Letramento literário na escola: o poema na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, de 2013, tem como temática a discussão sobre as relações entre literatura e ensino, mais especificamente, o lugar das escritas poéticas, na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio. É uma pesquisa que investiga as práticas escolarizadas da leitura literária, com uma proposição didático-pedagógica, por meio de uma sequência didática (SD) e didatização do poema, a partir da concepção de Zabala (1998, p. 18), como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”(SOUSA, p. 86).

A perspectiva do Método Recepcional, associada ao Letramento literário foi apresentada no artigo do periódico *Entreletras*, de 2019: *Uma proposta para a construção do letramento literário por meio da leitura de poemas*, das autoras Angela Maria Fernandes Pimentel²¹ e Alice Atsuko Matsuda²². É um texto que deriva da pesquisa de Mestrado em Estudos de Linguagem cuja proposta aborda um caminho diferenciado para a exploração do texto poético, com os alunos do último ano do Curso de Formação de Docentes, a partir do trabalho com o texto poético, na perspectiva do Método Recepcional, das autoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória e do Letramento Literário, de Rildo Cosson.

As autoras apresentam as estratégias metodológicas utilizadas para esse trabalho, trazendo algumas discussões acerca do Método Recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1993), apresentando as 5 etapas desse método, e da Sequência Expandida do Letramento Literário (COSSON, 2009), descrevendo também as etapas dessa sequência.

²¹ Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, professora de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio e Curso de Formação de Docentes no estado do Paraná. E-mail: amfprofessora@yahoo.com.br

²² 5 Doutora em Letras, em Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina (2009), Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra, com o Grupo de Investigação em Materialidades da Literatura, com apoioCapes. Professor titular – Adjunto 4 – da Universidade Tecnológica federal do Paraná, Campus Curitiba. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). E-mail: profa.aamatsuda@gmail.com

Outro artigo que traz uma proposta didática para a leitura literária é de Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson, *O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário*, que faz parte do Dossiê temático: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais (v. 34, nº 72 (2018), do periódico Educar em Revista.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA ESCOLA

Os títulos que fazem parte desse grupo trazem como mote as expressões “formação do leitor”, “formação de leitores”, “formação do leitor literário”, “formação leitora” “formação de sujeitos-leitores críticos” aliadas a práticas de leitura de textos diversos, e a várias estratégias de leitura com o objetivo dessa formação. Esse conjunto de produções dialogam com as dos grupos anteriores, uma vez que a formação literária se dá por meio de práticas efetivas de leitura.

Essas pesquisas nos revelam um consenso por parte dos pesquisadores de uma concepção extensiva da literatura (ROUXEL, 2013), ao abordar, em sala de aula, a diversidade de textos literários, não só o considerado legítimo, mas um corpus composto por diversos gêneros, junto aos tradicionais, os novos, como quadrinhos, mangás, narrativas de aventura, como também obras contemporâneas, literatura estrangeira, nacional, popular, literatura de Cordel, ao lado da canônica, clássica, com o objetivo de formar leitores, como também propõe José Hélder Pinheiro Alves

Devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito. E por que fazê-lo? Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente. (ALVES, 2013, p. 36)

Nesse caso, ressalta-se a importância da formação do professor, como leitor do clássico, do contemporâneo, leitor do cordel, da literatura infantojuvenil, ou seja, conhecedor de diferentes gêneros para que possa interpelar o estudante para essas leituras. E a partir delas, articular com a literatura canônica. “A literatura infantojuvenil oferece uma mina de obras de qualidade para o aprendizado da leitura literária [...]. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos” (ROUXEL, 2013, p; 27). De maneira que a leitura dessas obras pode estimular as leituras mais complexas, como as obras do passado que têm códigos linguísticos e estéticos mais desconhecidos dos estudantes, obras “que impulsionam uma atividade

intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes” (idem, p. 25), visto que o texto demanda do leitor a sua completude.

Por isso é importante o professor levar à classe obras que apresentem um grau de dificuldade, pois essa atividade favorece a capacidade imaginativa do leitor, no empenho em desvendar o sentido do texto.

As pesquisas lidas e analisadas integralmente demonstram, em seus pressupostos, que a intenção principal é a formação do leitor literário, de modo que suas propostas ou intervenções apresentadas têm o intuito final da formação do leitor.

ENSINO DE LITERATURA

O conjunto de títulos que fazem parte dessa temática tem expressões como Ensino de literatura, Literatura e ensino, Ensinar literatura, Ensino de leitura literária, Ensino de literatura e letramento literário, Ensino de literatura por meio de fanfics, Ensino de literatura com texto e imagem, seguidas de um complemento, ou seja, os títulos concebem esse ensino associado à leitura e análise de obras canônicas, populares, contos, poemas, como também estabelecendo relações dialógicas entre diferentes obras, com o objetivo também da formação leitora. Constatamos que o sintagma “Ensino de literatura”, nos títulos, teve um número pouco expressivo.

Isso demonstra o deslocamento desse termo para a leitura literária ou práticas de leitura literária, como pontua Rezende “Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno” (p. 106, 2013). Não se concebe mais um ensino de literatura sem a presença do texto e a recepção ativa do aluno.

FORMAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES DE LETRAS E DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Outra questão observada nos títulos é a preocupação com a formação docente, tanto na formação acadêmica de estudantes de Letras e de Pedagogia, quanto do professor que já está atuando como formador de leitores, como aparece no título desta tese: *O ensino de literatura no curso de Pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo*. A atuação do professor como formador de leitores, em sala de aula, depende de seu conhecimento sobre literatura e de suas

escolhas metodológicas e literárias. É na escola que o estudante tem contato com um aprendizado mais formal do texto literário, com um ensino sistematizado, por isso a importância do saber literário do professor.

Sobre a formação do professor que vai atuar na educação básica como formador de leitor, Zilberman (2010) aponta para a fragilidade de cursos de Letras sobre a formação do leitor literário. Segundo a autora, o curso de Letras formula uma concepção de literatura pragmática e intermediária, uma vez que o conteúdo da aprendizagem é determinado pelo que se pode ou pelo que se deve ensinar, e intermediária porque a literatura é instrumento dessa aprendizagem, embora teorizem sobre a autonomia da obra de arte, sua perenidade e transcendência, como representação de valores. No entanto, como afirma a pesquisadora, “parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal – a experiência do leitor” (ZILBERMAN, 2010, p. 256).

Essa questão envolvendo a formação acadêmica e a educação básica continua sendo discutida e problematizada pelos pesquisadores das dissertações e teses analisadas, como também pelos autores das obras lidas. Rösing (2018) parte da constatação de um questionamento sobre a ação docente, no ensino de literatura, quanto ao desafio enfrentado para fazer com que seus alunos leiam textos literários de qualidade. Nessa dimensão, o acervo que os professores defendem, para o ensino de literatura, em sala de aula, pressupondo que seus alunos sejam leitores experientes, estão ligados à sua formação universitária, com a defesa da leitura de obras clássicas, de obras que fazem parte de um cânone literário. De modo que essa dimensão se amplia para os docentes do ensino superior, dos quais também se espera a preparação desses profissionais para atuarem de forma competente, em sala de aula, com o objetivo da formação de leitores.

Nesse sentido, a professora, afirma que a leitura se desenvolve ao longo da escolaridade e, portanto, ao longo da vida, de modo que o esperado é que, com a chegada dos estudantes ao ensino superior, haja um encontro de leitores de diferentes níveis, qual seja, de um lado os docentes, leitores experientes; de outro os mais ou menos experientes. Assim, em tese, acredita-se que os alunos egressos do ensino médio estejam providos de experiências de leitura dos clássicos, como também os licenciandos sejam leitores de texto de qualidade. Mas não é o que se mostra, uma vez que há uma lacuna nessa formação básica que reflete no ensino superior.

Franchetti (2021) também discute sobre o lugar da literatura nas licenciaturas, referindo-se à notável perda do lugar central ocupado pela literatura nos estudos das humanidades em todos os níveis, citando vários fatores, como a implacável crítica ao caráter ideológico dos cânones, as alterações na forma de produção da cultura e de sociabilidades, derivadas do enorme desenvolvimento da indústria cultural das redes sociais e ainda, mesmo que houvesse um enorme desenvolvimento dos cursos de graduação e de pós-graduação, esses mestres e doutores são preparados para a desconstrução dos cânones ou para o trabalho especializado com arquivos, autores e temas, como também não encontram campo de atuação no ensino básico no qual a literatura ocupa espaço cada vez menor, a não ser pela permanência de obras canônicas nos vestibulares.

Dalvi (2021) aponta que as práticas educacionais sofrem os efeitos das incipientes das políticas públicas para educação, trazendo para o debate também a questão do ensino superior. Segundo a pesquisadora, “os mais pobres tendem a ter acesso a cursos em instituições privadas de baixa qualidade e, frequentemente, a distância”, como também “o acesso aos melhores centros de pesquisa (fundamentalmente, aqueles com programas e cursos de doutorado) é desigual no país, e tal desigualdade acompanha os índices de pobreza e a distribuição do IDH” (DALVI, p. 31- 32).

Acreditamos que essa questão, apontada pela autora, tem reflexos na educação básica, uma vez que muitos profissionais, principalmente da área de Pedagogia, que é um dos cursos mais ofertados a distância, estão atuando na educação infantil e ensino fundamental. A formação acadêmica nos cursos de Letras e de Pedagogia é desigual no país, há os melhores cursos, mas nem todos os estudantes têm acesso.

A pesquisadora Renata Junqueira de Souza também constatou essa carência na formação leitora dos futuros professores. A pesquisadora discute em Literatura e a formação dos futuros professores, pesquisa orientada no CELLIJ, a qual verificou que tipo de leitor é o aluno da Licenciatura em Pedagogia e Letras, já que serão os futuros formadores de leitor, da creche ao Ensino médio. Entre as competências desse professor, ela ressalta a importância do seu repertório de leitura e de mundo, ele precisa, antes de tudo, ser leitor, uma vez que não basta ter um discurso formado sobre a importância da leitura de literatura, se ele não lê, não se constitui como leitor.

Conforme a pesquisa, desenvolvida por ela, com alunos iniciantes e egressos, 100 e 99 sujeitos, respectivamente, dos cursos de Pedagogia e de Letras, os dados são alarmantes, segundo a autora, “pois tanto os alunos do primeiro ano das licenciaturas quanto dos concluintes mostraram-se não leitores” (p. 198). Ela faz um comparativo com a Pesquisa Retratos da leitura no Brasil, referente a 2011, que também mostra um quadro preocupante, ao revelar que apenas 30% dos professores gostam de ler (SOUZA, p. 200).

Nesse sentido, ela aponta algumas considerações, entre elas, que o professor que não é leitor e não possui um repertório variado de leitura acaba estagnando a língua nos aspectos linguísticos, como também, desconsidera a dialogia que poderia ser construída, durante a leitura, de modo que terá muitas dificuldades em formar alunos leitores. Aponta também que os estudos realizados evidenciam que a maioria dos futuros professores dos cursos de Pedagogia e de Letras, das instituições pesquisadas não reconhece o papel da mediação no ensino de leitura, na escola. E acrescenta que a realidade do exposto mostra que a formação de leitores, nos cursos mencionados, por si só não tem favorecido a constituição de leitores plenos. De forma que argumenta sobre a urgência da conscientização dos educadores sobre a importância de seu papel social na formação de leitores (SOUZA, p. 200-201).

EXPERIÊNCIAS/ESTRATÉGIAS, EM SALA DE AULA, COM A LITERATURA DO MEIO DIGITAL

Os títulos que fazem parte desse grupo incluem termos como “Literatura na internet”, “Comunidades leitoras via Booktubers”, “Booktubers e resenha literária”, “Podcast”, “Produção de fanfics”, “Blogs”, “Gêneros emergentes em ambiente digital”, “Vídeo-resenhas”, “Tecnologias digitais”, “Fanfictions”, “Uso de Smartphones”. Inferimos que a intenção do professor, com essas práticas, é atrair o estudante para a leitura literária, aproveitando esse universo que faz parte desse jovem, como a criação de *fanfics*, de vídeos, de curta-metragem, do Blog, valendo-se também dos *Booktubers* que hoje são mediadores de leitura literária e têm papel na formação de leitores jovens, como estes títulos: “Produção de *fanfictions* na sala da EJA a partir da leitura de contos”; “O ensino de literatura no 5º ano, com *fanfics*: um olhar sobre Menina Bonita de Laço de Fita”; “Cada conto cria um vídeo: proposta de trabalho com a literatura para 8º ano do Ensino Fundamental”; “Diálogo entre literatura e cinema: a

produção de curta-metragem como estratégia no ensino literário”; “Literatura na rede: *Booktubers* e a (trans)formação de leitores literários”; “ A experiência estética na leitura do fantástico no 9º ano do Ensino Fundamental em forma de Blog”; “Leitores transmídias: práticas de leitura de leitura e relação entre leitura literária e jogos”.

Essas perspectivas de inserção de linguagens contemporâneas no ensino escolar pode ser um caminho positivo para a articulação com a leitura literária que deve ser sempre privilegiada, ou seja, a leitura da obra integral deve ser sempre o ponto de partida.

MEDIAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA

Nesses títulos, apareceram as expressões “mediação escolar”, “o papel da biblioteca escolar na mediação da leitura”, “mediadores das práticas de letramento”, “mediação de leitura literária na biblioteca”, “mediações de leitura”, “mediações docentes”. As pesquisas mostram a importância do professor como principal mediador de leitura, uma vez que há muitos mediadores de leitura, hoje, como também a importância da biblioteca escolar como mediadora da leitura e formação do leitor. Ela é essencial nesse processo, desde que seja um espaço democrático de leitura, sendo uma extensão da sala de aula para a realização de leitura literária.

A questão da mediação foi também discutida nas pesquisas analisadas, como a tese de Poliane Vieira Nogueira *Do autor ao leitor: os processos de mediação que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro (2017)*.

Apoiada em Chartier (1992), a autora ressalta que o consumo cultural é também produção, cada leitor se apropria do texto de forma inventiva, fazendo surgir novas leituras e sentidos. Afirma a importância da expansão do mercado editorial para o reconhecimento e para a circulação da literatura infantil e juvenil, nas escolas e livrarias (p. 83-84). E esse mercado editorial para crianças e jovens vê a escola como seu principal ambiente de divulgação. Nesse processo, os mediadores são importantes, segundo a autora, tanto aquele responsável por fazer a obra também chegar à escola, como o responsável por garantir a efetiva leitura pelos estudantes. No entanto, ela aponta um ponto negativo, enquanto o professor prima (ou deveria) pela qualidade literária, para as editoras (nem todas) o livro infantil e juvenil é um produto cultural que precisa ser vendido (p.85).

Assim, é importante o conhecimento do professor sobre a qualidade estética da obra que vai trabalhar com seus alunos. Além do que a obra final que chega às mãos do leitor já vem marcada por um caminho de outras leituras que interferiram na obra que será lida. Até chegar ao leitor, o objeto livro passa por um longo processo de produção editorial (NOGUEIRA, p. 88).

Ressalta a importância da formação adequada dos docentes, no curso de Letras, amparada em Colomer (2007), uma vez que isso implicará na sua atuação em sala de aula. Segundo a autora, há uma falta de conhecimento sobre literatura infantil e juvenil, por grande parte dos professores, devido a vários problemas. Muitos são privados da leitura individual, falta-lhes a formação continuada, escolas sem boas condições de trabalho, poucos recursos didáticos, bibliotecas escolares pobres de acervo, entre outros entraves. Além disso, muitos docentes se apoiam exclusivamente no livro didático, tornando-se o único material utilizado, em sala de aula.

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, ancorada em Candido (1995) e Todorov (2009), principalmente, que tratam da importância da literatura como formação humana, como forma de ampliar nosso universo, sendo, por isso, direito incompressível defende que a literatura deva ocupar o centro “nos processos de formação e fora dela, por meio de processos e formas de mediação dialógicos que incluam o debate e a conversa acerca da obra como princípio fundante” (MACEDO, 2021, p. 47).

Reforça a importância de se discutir o papel do mediador, porque não basta formular e implementar políticas de acesso ao livro, mas não criar processos de formação e de mediação que possibilitem o acesso a e apropriação das obras pelos leitores. E isso passa pela formação docente em literatura, do professor-leitor de livros literários, cujos dados apontados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2014), trazidos pela autora, indicam que grande parte dos professores da educação básica não lê textos literários. Diante desses dados, ela questiona como esse professor poderá ser mediador de leitura.

A importância de o professor ser leitor resultará no êxito de sua mediação, em sala de aula, uma vez que, sendo leitor, ele terá mais habilidade nas escolhas dos textos que serão lidos, como também na identificação das dificuldades dos seus alunos, das suas incompreensões com relação à leitura literária, e ancorá-los na compreensão e interpretação dos textos, como também compartilhar com eles suas leituras (JAGHER; MELLO, 2021, p. 249).

REPRESENTAÇÕES LEITORAS DE DOCENTES E SUAS ESCOLHAS LITERÁRIAS

São títulos que remetem à pesquisa sobre a cultura letrada dos professores, o seu agir docente, suas vozes, suas leituras e escolhas literárias para sua prática pedagógica, como também a relação com a leitura literária de estudantes de Pedagogia e de Letras.

Essas representações são discutidas em algumas pesquisas que fazem parte do nosso corpus, como de Menezes (2019) que tem como objeto o ensino de literatura, no Ensino Médio. Ela descreve sobre o contexto das escolas pesquisadas, história, objetivo da escola e abordagem pedagógica e dados administrativos, como também o contexto das práticas investigadas, observando o perfil do professor e do adolescente pesquisados e o lugar que o ENEM tem ocupado no cotidiano escolar.

Quanto ao perfil docente da escola da rede pública e sua relação com o ensino de literatura, objetivo e concepção, a pesquisadora apontou um professor que demonstra uma concepção marcada pelo diálogo com o outro e que concebe o ensino de literatura oportunizando a voz do aluno. Alegou que aluno não gosta de realizar muito esforço para compreender os textos literários e como consequência disso, preferem os *best-sellers*. Com relação à sua prática, esse profissional afirmou que se apropria de outros suportes e faz o aluno trabalhar em sala de aula, com o intuito de formar leitores críticos de literatura.

Esse professor realiza um trabalho pautado em escolhas de leituras que são preparatórias para avaliação externa, ele oferece ao aluno momentos para que este trabalhe e participe da construção dos debates durante a aula, ou seja, a prática é ativa. Os alunos são estimulados para tais modelos de avaliação. A pesquisadora, então, constata que essa “boa prática” oferece espaço para que o aluno possa falar, e participar do processo de formação de sentidos dos textos oferecidos para leitura; além disso, esse desempenho, apresentado por tais alunos em avaliações externas, ocorre também porque são estimulados para esses modelos de avaliação, por toda a escola.

O outro perfil de professor analisado (rede particular) é habituado com as novas tecnologias e tem uma vida social mais diversificada e se vê como leitor. No entanto, esse professor demonstrou uma concepção historicista, em moldes escolares antigos e sabe que deveria formar leitores críticos de literatura, mas que não é isso que

realiza, diz formar leitores técnicos, pois o objetivo é fazer com que esses alunos passem nos exames.

Em sua prática, afirma trabalhar as características de obras e autores, o enredo e a leitura de trechos de obras. A sua prática é bastante historiográfica. Segundo a pesquisadora, a reprodução de dados das obras literárias não se revela uma boa prática de ensino, logo o aluno termina em decorar dados das obras, ainda assim, o bom desempenho desses alunos em avaliações externas ocorre porque são treinados para tais resultados (MENEZES, p. 147-148).

As investigações analisadas também revelaram, segundo a autora, que os agentes estão falhando na formação de leitores críticos e as causas apontadas para esse fracasso estão relacionadas à má formação dos docentes, à insegurança deles. Essas causas também apontam para a imposição do governo via livro didático ou pelos conteúdos que devem ser ensinados; a lista exigida pelos vestibulares; ensino tecnicista e historiográfico da literatura; as escolhas dos docentes por textos ou obras distantes do repertório de leitura dos alunos; a ausência de um método nas aulas ou ainda a falta de clareza quanto ao conceito e objeto estudado (MENEZES, p. 30).

REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS LITERÁRIAS JUVENIS

Nesse conjunto de títulos, estão os estudos sobre a preferência literária dos estudantes, seus hábitos de leitura.

Como observamos na leitura integral das pesquisas analisadas, bem como das obras lidas, que compõem o corpus desta pesquisa, há uma defesa em valorizar as leituras que os jovens realizam, em âmbito privado, leituras com as quais se identificam. Isso demanda do professor uma análise do perfil de leitor que ele tem, em sala de aula, mas esse perfil não é homogêneo, visto que esse está ligado à classe social do estudante, hábitos de leitura dos pais, dos parentes, de amigos, do acesso a instâncias de mediação de leitura, do acesso à internet, de seus hábitos de leitura, como também de seus gostos.

De modo que conciliar essas leituras, em sala de aula, nem sempre é tarefa fácil, mas sendo a escola lugar de aprendizado, de trocas, pode não ser “impossível – ou indesejável – efetivar uma interação simétrica e democrática, uma partilha de conhecimentos através do encontro entre professor e alunos” (MICHELLI, 2018, p. 64).

E ainda, como afirma Rodella (2022, p. 130), “é preciso escutar o que dizem os adolescentes sobre suas próprias práticas, trazer as “leituras invisíveis” que eles fazem para uma discussão dentro das salas de aula e propor a eles novos espaços e momentos em que a leitura seja possível”.

Essa discussão também apareceu em pesquisas do nosso corpus, como na terceira tese escolhida para leitura e análise é O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena, de Edsônia de Souza Oliveira Melo, da PUC-SP, de 2021.

Essa pesquisa teve como objetivo investigar o Pensar Alto em Grupo como prática de letramento dialógico, em relação ao seu potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno como leitor do texto literário, considerando as histórias de leitura vividas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT.

Entre seus apontamentos, ela afirma ter percebido que a leitura gratuita, descompromissada é muito valorizada e reconhecida pelos alunos. Não citam livros lidos obrigatoriamente, limitados por tempo e espaço, em sala de aula. Cita também a influência do amigo como agente motivador. Salienta que ao contarem sobre o livro que leram pela metade, a aluna conta que foi o que a professora trabalhou em sala “Capitães de Areia”. Outro dado revelado pela autora, é que esse grupo de alunos preza pelo livro impresso, não gostam de ler livro em PDF (MELO, p. 115-117).

Afirma também que muitos dos participantes tiveram o incentivo de seus pais, da família e se formaram leitores na infância; outros foram estimulados por amigos. Sobre a leitura na escola, um dos participantes fala da obrigatoriedade da leitura, comenta que é necessária para ser avaliado, reforçando que na escola se lê para fazer prova, ficha de leitura, seminários, reproduzindo um argumento de que a leitura precisa ter uma utilidade, uma função na escola. No entanto, conforme pontua a pesquisadora, o aluno faz uma ressalva com cuidado:

“mas eu penso... na minha opinião particular... é que a leitura iria ficar mais prazerosa pra qualquer tipo de aluno a partir do momento em que você...” (130) Ele é interrompido por Scarlett, que complementa: “ficasse livre...” (131). Ele concorda com a colega: “... exatamente...” (132); e acrescenta: “que não tivesse... ah esse livro aqui tal é para a prova desse mês... todo mundo tem que ler...” (132) (MELO, 2021, p. 123).

A autora diz que essas falas revelam duas opiniões opostas sobre a questão da leitura na escola: “uma com seus sistemas rígidos de avaliação, com finalidade

específica; outra como leitura livre, desprendida de cobranças de notas, algo mais próximo da fruição” (MELO, 2021, p. 123).

Consideramos aqui também pontuar sobre a importância da Literatura Juvenil para a formação do leitor, conforme aponta Diana Navas, “seja em termos temáticos ou estruturais, as narrativas destinadas ao jovem leitor na contemporaneidade revelam-se inovadoras, valendo-se do experimentalismo e de recursos característicos da pós-modernidade” (NAVAS, 2018, p. 215). E mais ainda, que se “trata de um conjunto de obras que rompe com uma tradição de narrativas pedagogizantes e previsíveis, [revelando-se] como um subsistema literários que não deixa a desejar em relação à literatura adulta”, de modo que merece ocupar seu lugar no campo dos estudos literários (idem, p. 216).

LITERATURA E PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS, AVALIAÇÕES EXTERNAS E BNCC

São pesquisas voltadas para análise, discussões e reflexões sobre a literatura e sua abordagem no Vestibular, Prova Brasil, ENEM, nos documentos oficiais, Programas governamentais de formação de professores, matriz Curricular do curso de Letras, políticas curriculares para a formação de leitores, avaliação escolar, como também sobre literatura e a BNCC. Há também pesquisas sobre a literatura do acervo do PNBE.

Algumas pesquisas lidas integralmente abordam tais questões principalmente sobre a literatura na BNCC, como a pesquisa de Longo (2021) que ressalta, entre outras problemáticas, que a BNCC, ao tratar da literatura no Ensino Médio, não apresenta como uma disciplina em si, mas como um conceito diluído, de maneira que o texto literário passa a ser visto como mais um gênero, o qual se divide em subgêneros com suas especificidades. Aponta também que a Base propõe muitos gêneros a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura e que a escola não consegue dar conta, sendo que o objeto literário ainda se mantém distante do aluno.

Revela também que a literatura tratada no material didático, analisado por ela, continua seguindo os padrões estabelecidos ao dar ênfase a uma cronologia literária, deixando o texto literário em segundo plano, com fragmentos e se tornando exemplos dos períodos a serem estudados. Que o grande objetivo de todo o material é fazer

com que os estudantes tenham acesso a um conhecimento a fim de ingressar no ensino superior, principalmente, por contemplar exclusivamente obras que estão presentes nas listas dos livros que os grandes vestibulares cobram por leitura. Nesse sentido, não há um diálogo entre o material e o que estabelecem a BNCC e o currículo escolar.

Ideia semelhante é discutida também pelo pesquisador Portela (2021), em que alerta, entre outras questões, que a BNCC ainda que ofereça caminhos para a consideração das especificidades do texto literário e de seu trabalho na escola, oferece uma forte visão da literatura como mais uma forma textual entre as demais, como mais um tipo de texto ou discurso, sem valorizar a sua especificidade, o seu decoro. Afirma que o documento se coloca como via para uma educação integral, mas que compõe um quadro de caráter predominantemente utilitário, baseado em competências e habilidades, mas que, devido ao caráter de imprecisão de seu texto, não se pode afirmar, em absoluto, que a Base veja a literatura dessa forma, mas também não é possível dizer que essa perspectiva seja vedada no documento (PORTELA, 2021, p. 108)

A BNCC também é problematizada pelos autores Durão e Cechinel (2022) e por Franchetti (2021). Os primeiros, entre suas críticas, apontam para o esvaziamento “da dimensão teórica dos currículos, insistindo na utilidade e aplicabilidade dos saberes sob o pressuposto das novas demandas das “culturas juvenis”, “culturas digitais”, “cultura das mídias”, entre outras” (p. 69). Como também pontuam, com relação à literatura no Ensino Médio, que o documento não apresenta “uma caracterização mínima da literatura ou dos estudos literários, sem oferecer qualquer teorização que justifique a lista de objetos, competências e habilidades ali dispostas [...]” (DURÃO; CECHINEL, 2022. p. 70).

Franchetti assinala que “a BNCC é documento puramente conceitual, um desenho ideal que não discute o impacto de tais alterações na vida da comunidade [...]”, como também aponta para o lugar incerto das disciplinas de humanidades, nesse desenho, e “dependerá da realização concreta em cada escola e de qual “itinerário” será preferencialmente implementado” (p. 58-59).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também foi discutido nas obras, como na tese de Lourenço (2021) em que observa alguns exemplos de questões propostas nesse exame, conforme histórico de questões que envolvem o texto literário. Sobre isso, ela coloca que “é fato que: a) positivamente, a historiografia há

muito não está presente como eixo norteador dessas questões; b) em contrapartida, a abordagem do texto literário se faz de forma bastante utilitarista (SILVA, 2013; LUFT, 2014; VELOSO, 2018)” (LOURENÇO, p. 131).

Entre suas principais ressalvas, quando se tratam de fragmentos de obras, que é muito comum, ela argumenta que são questões que “prescindem tanto de uma compreensão ampliada do próprio fragmento, quanto da leitura integral do texto – abdicando, portanto, da literatura como prática social, recolocando-a no lugar de exemplário de afirmações feitas de antemão” (p. 132). São abordagens que, segundo ela, dispensam a leitura integral de obras, contribuindo “para a perpetuação de uma aula planejada para ser fim e não meio, tessitura que colabora para o esmaecimento do potencial (trans) formador tanto da literatura, quanto do processo educativo” (LOURENÇO, 2021, p. 35)

Lajolo (2018), da mesma forma, considera que as questões do Enem não exigem do leitor a leitura integral da obra, uma vez que apresentam perguntas cuja resposta o estudante encontra facilmente, sem muito esforço e mesmo sem ter lido a obra. Diante disso, Lajolo questiona “que saberes e que leituras subjazem à formulação da questão? E que leituras e que saberes fundamentam respostas a ela?” (LAJOLO, 2018, p. 88).

SOBRE O LIVRO DIDÁTICO E LITERATURA

Nesse grupo de títulos, estão as pesquisas que abordam questões relacionadas à literatura, proposta nos livros didáticos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, sobre o papel desse material na formação leitora dos estudantes, como a tese “Um estudo sobre a leitura do texto literário com o uso do livro didático da EJA em escola pública de Araguaína” e a dissertação “ Ensino de literatura no nível fundamental I: um estudo a partir do livro didático de Língua Portuguesa adotado pela cidade de Maringá-PR, no PNLD”.

A pesquisadora Edsônia de Souza Oliveira Melo pontua que um dos maiores entraves, quanto ao trabalho com a leitura literária no livro didático,

é a impossibilidade de esse tipo de texto ser experiencializado subjetivamente pelo aluno-leitor, pois, na maioria das vezes, as questões encontradas nos livros já silenciam qualquer perspectiva de apreciação. Desse modo, o aspecto essencial da leitura, que é o campo artístico-literário, fica à deriva. Os alunos são direcionados a sentidos já previstos, e todos precisam chegar a uma mesma resposta. (MELO, 2021, p. 68).

Aponta que a problemática que envolve o livro didático é muita ampla, pois não envolve apenas professores e alunos, mas outras instâncias. Por isso, é imprescindível que o professor continue seu processo de formação e tenha criticidade para se posicionar ante as amarras oficiais, de modo que poderá desenvolver seu projeto didático de aula com autonomia e decidir qual é o melhor caminho a seguir. Nesse caso, ela salienta que a prática do Pensar Alto em Grupo, como prática dialógica de leitura, aponta caminhos para a condução de uma prática dialógica, mesmo usando o livro didático.

Nessa perspectiva, Dalvi (2013) aponta alguns caminhos, quando se considera o trabalho com o livro didático, como “os textos propostos são integrais e/ou fragmentos coerentes; os exercícios, questões, roteiros ou atividades propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade[...]”, (p. 93), entre outras considerações importantes para que haja uma prática de leitura literária que não prescindia da experiência com texto.

Durão e Cechinel (2022) também apontam ressalvas ao ensino que os livros didáticos trazem, ao introduzirem os estilos de época, antes de os alunos entrarem em contato com o texto. Os autores, então, sugerem um movimento oposto, começar pelo texto e sua interpretação que necessariamente chegarão a aspectos específicos de sua época. A postura interpretativa combina dois elementos: a inventividade como exercício da imaginação e a erudição como conhecimento sedimentado. A postura favorecida pelo ensino de literatura pode ser inserida no horizonte mais amplo de um fazer sentido do mundo a partir da materialidade da linguagem, tanto de um ponto de vista individual quanto coletivo.

Colomer (2007) lamenta sobre a não presença dos livros, principalmente nas aulas para adolescentes, sem o livro em mãos e tempo para lê-los parece imprescindível formar leitores. Sendo que os únicos livros presentes são os didáticos que entram e saem das mochilas dos estudantes, a cada mudança de aula (COLOMER, p. 118).

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Reunimos nessa categoria as produções que trazem o sintagma Educação literária ou Educação e literatura em seus títulos. Apenas em 10 títulos aparecem

essas expressões, a maioria desses títulos são de teses (8) e 2 dissertações. As pesquisas trazem reflexões sobre a educação literária no Ensino Médio, principalmente, e na formação docente (1); duas delas não se referem a nenhuma etapa escolar, como “Literatura sem fronteiras: por uma educação literária”; “Ler literatura: o exercício do prazer: educação literária por meio de oficinas de leitura”.

A perspectiva do ensino de literatura visando à educação literária aparece em algumas pesquisas analisadas integralmente, como na dissertação de Portela (2021), e nas teses de Menezes (2019) e de Lourenço (2021).

Portela (2021), em suas proposições, compartilha da concepção de Teresa Colomer sobre a necessidade de uma nova maneira de abordagem da literatura na escola, a partir de uma mudança conceitual, em que se dê espaço para uma “educação literária” em substituição ao “ensino de literatura”. Esse novo conceito tem como base a formação de um leitor competente, a partir de práticas de leitura literária em que o leitor seja levado a aquisição de uma competência de leitura específica.

Nesse sentido, o pesquisador diz que ao buscar posições para os questionamentos e cenários descritos ao longo de seu trabalho, procura encontrar caminhos para uma proposta de educação literária baseada nas ideias de experiência e formação conforme desenvolvidas por Walter Benjamin.²³

Uma proposta de trabalho com a literatura na escola que tomasse premissas da crítica literária e do pensamento benjaminiano estaria a serviço de uma realização emancipatória poderosa, pois seria potencialmente produtora de uma consciência de si no mundo e na história, convocadora de uma ação para a transformação da realidade, e baseada em uma autonomia que pressupõe competências específicas de leitura. (PORTELA, p. 102)

O pesquisador, então, defende uma educação literária atenta às potencialidades das novas formas de ler e relacionar-se. Reitera que mais do que nunca “impõe-se que consideremos as temporalidades como fator chave para qualquer proposta de educação literária, e esta como uma maneira de formar o leitor para as diferentes temporalidades das variadas formas de ler”, de modo que, segundo ele, a competência geral de leitura, assim como o sentido encontrado na leitura literária estarão realmente ameaçados de desaparecimento na vida e na escola (PORTELA, 2021, p.105).

Em sua tese Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses (2019), cujo objeto foi o ensino de literatura, no Ensino Médio, tendo

²³ a partir da leitura transversal de textos como Experiência e pobreza, O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e Sobre o conceito da História, e de comentaristas de sua obra.

como objetivo analisar as práticas de formação de leitores, em duas escolas, pública e privada, Juliana Alves Barbosa Menezes afirma que a pesquisa emerge da iminente necessidade de um maior conhecimento da literatura enquanto obra de arte, construída e constituída por técnicas de escritura, com valor estético e, principalmente, pela compreensão de que, enquanto obra de arte, ela se constitui como um valioso instrumento para a compreensão do seu mundo interno e do mundo externo. E que a relevância da pesquisa consiste em observar estratégias para a mediação da leitura literária, tendo em vista a formação de leitores críticos, mesmo vivendo em um mundo caótico e fragmentado (MENEZES, 2019, p. 17-22).

A partir de sua análise qualitativa, a pesquisadora observou que as práticas de ensino de literatura estão relacionadas com a abordagem docente, mais ainda com a história de leitura e de formação desses sujeitos que se formam e atuam como professores. Ela conclui que abordagens historicistas de ensino de literatura ainda permanecem, enfatizando sobre a formação do profissional de Letras e a importância de articular a educação básica ao ensino superior e rever práticas de ensino.

Ressalta a importância de um profissional que conheça profundamente os saberes da formação das disciplinas e do currículo, conforme analisou Tardif (2002), além de reconhecer, em sua experiência, uma fonte de saber para sua prática. Salienta que os desafios são imensos e exigem um novo professor, que reflita sobre sua própria prática, afinal é impossível continuar a formar professores apenas discutindo teoria sobre literatura (MENEZES, p. 154).

Lourenço (2021) sublinha que sua pesquisa busca “dar subsídio ao trabalho docente na escola pública pela consciência de que para muitos alunos, em virtude das condições históricas que lhes são dadas, não há/haverá outro meio para a apropriação do saber elaborado e o exercício da reflexão crítica e sistemática” (p. 29). Reforça sua “defesa à especificidade da educação escolar diante de outros espaços. Cabe à escola, mesmo com todos os seus limites e contradições, a socialização do saber e a democratização do acesso à cultura” (LOURENÇO, p. 30).

Pontua também que, como forma de subsidiar o trabalho docente, apresenta três princípios que, “amparados em seu referencial teórico, precisam ser considerados para a realização de uma leitura literária no contexto escolar do Ensino Médio que vise à formação omnilateral dos sujeitos” (LOURENÇO, 2021, p. 35). Sendo eles: “a) que se privilegie a leitura integral de textos literários; b) que se estabeleça uma relação

dialógica com o texto e com o outro; c) que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela” (p. 35).

Nesse sentido, a educação literária ultrapassa as perspectivas metodológicas de ensino de literatura, uma vez que para ensinar literatura na escola não basta apenas a adoção desta ou aquela didática de leitura, porque, como propõe Dalvi,

o objeto literário é maior do que essas distintas possibilidades de entender o fenômeno literário e nunca haverá uma teoria que dê conta de exaurir o objeto justamente porque enquanto houver história o processo do conhecimento (e, assim, também, o processo pedagógico) é interminável: razão pela qual a teoria pedagógica mais adequada ao ensino do objeto literário é aquela que não recaia em objetivos fechados, roteiros e esquemas didático-metodológicos.(DALVI, 2023, p. 126)

A pesquisadora tece críticas às perspectivas hegemônicas de ensino de literatura, ao defender um ensino de literatura planejado, tendo como critério de seleção os conteúdos clássicos, com atividades que levem em conta a apropriação e objetivação do conhecimento que a obra traz, seu processo histórico, social e dialético, a sua relação com os seres humanos e com a natureza. Nesse caso, o texto não pode ser transformado em procedimentos metodológicos fechados, formalizados, ele precisa ser visto em sua dimensão histórica em diálogo com a atual.

A educação literária para Leahy- Dios (2000) surge como uma metáfora para o entendimento individual e social, para uma inteligibilidade que pode ser educativa e prazerosa, uma vez que a literatura é a única matéria que pode oferecer alimento para os sentidos e emoções em simbiose com a conscientização cultural, social e política (LEAHY-DIOS, p. 273). O papel central, para a autora, da disciplina de literatura deveria ser o de fortalecer a participação ativa e crítica dos estudantes na sociedade, para isso são necessárias, atividades pedagógicas que tratem de relações dialógicas com os textos, do ponto de vista teórico e prático. Para isso, o fortalecimento do conhecimento teórico e prático do professor torna-se imprescindível (p. 273-277).

LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Há algumas pesquisas voltadas para o trabalho com a literatura na educação infantil, ou sobre a literatura infantil, como a pesquisa “Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores”.

Sobre esse aspecto, vários ensaios que compõem a obra *Literatura e ensino; territórios em diálogo* trazem reflexões relevantes sobre a literatura na educação

infantil (PALO; MICHELLI; BASTAZIN; COELHO; SOUZA (2018), como também o da pesquisadora Patrícia Corsino, presente na obra *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora* (2021), obras que compõem o nosso corpus de análise. As autoras discutem, a partir de distintos aportes teóricos, a relevância da leitura literária com qualidade estética, desde a primeira infância.

Palo (2018) enfatiza a contribuição da ilustração nas obras de literatura infantil, como os “novos campos da figurabilidade”, tratando-se de um ato lúdico de ler. “Ao priorizar a visibilidade, a ilustração tem oferecido ao olhar do leitor um conjunto mais vivo e verdadeiro do que seria qualquer exposição sistemática ou da didática do ensino da leitura”.

Nesse sentido, ela esclarece que no livro infantil, ilustrações lidas e vistas narram histórias, em que palavras vestem disfarces e máscaras, razão pela qual cobram do ato da leitura a ação perceptiva educadora dos verbos “ver/parecer”, referindo-se, como educação perceptiva, o ato que faz “do virar da página do livro o seu território de criação e descrição, seu lugar de discurso, lugar de enunciação” (p. 36-37), de modo que essa ação se inscreve pela mediação cognitiva.

Amplia assim que “o estatuto genuíno da literatura infantil deve preservar a coexistência de inocência e racionalidade entre as zonas mais sombrias da representação mimética do real, no limiar sensível e visível” (PALO, 2018, p. 37). Desse modo, conforme postula, entendemos que sua defesa está nas obras de literatura infantil com qualidade estética, tanto do verbal quanto das imagens, que favoreçam o exercício do pensamento do leitor, negando as produções que visem ao pedagogismo ou psicologismo.

Observação, apontada por Michelli (2018), sobre a especificidade, tanto da obra infantil quanto da juvenil, cuja linguagem não direciona para o lugar-comum, para a história previsível ou tem função didático-moralizante, como propõe Marina Colasanti. Ela apresenta possibilidades de interpretação.

Coelho (2018) também aponta “que a literatura para crianças e jovens se diversificou e foi capaz de aproximar-se de uma estética literária mais autônoma” (p. 120). E acrescenta que essa literatura contribuiu para o surgimento de um novo leitor mais exigente e comprometido, como também ganhou a autonomia de “literatura”, destacando-se também das rotulações de “adulto” e “juvenil” (COELHO, p. 120).

Sobre essa questão, Corsino (2021) argumenta que a escola precisa ofertar obras de qualidade, considerando “como qualidade da/na literatura infantil tanto a

complexidade das relações interdiscursivas que se estabelecem entre as três artes que compõem a obra: a arte da palavra, as artes visuais e a arte do design gráfico-editorial” (CORSINO, p. 98). Nesse caso, é importante a qualidade estética tanto do verbal quanto das imagens das obras.

Bastazin (2018) defende que o primeiro contato da criança com a leitura deve ser na família, desde a mais tenra idade, já a partir do ventre da mãe, depois com os bebês, nesse ambiente de afeto. O livro infantil, as narrativas familiares são fundamentais para o início das experiências da criança com o mundo. O papel da família, desde o nascimento da criança, na oferta de livro de imagens, no ato de contar histórias e nos relatos que reconstituem as tradições, entremeados de fatos que vazam a realidade objetiva, é, hoje, segundo a autora, referência e parceria indispensáveis para uma outra vertente institucional que é a escola (BASTAZIN, p.73).

Nessa mesma direção, Souza (2018) aponta que os bebês (a partir de 4 meses) e as crianças pequenas são capazes de estabelecer relações interativas com pessoas e objetos da cultura humana. Assim, ela argumenta que é necessário “rever a nossa compreensão acerca da educação literária na infância, com vistas a repensar a oferta e a mediação com livros para essa faixa etária, sem que nela esteja implicada a ideia de antecipação da escolarização” (SOUZA, p. 191).

Corroborando com as posições das autoras, Colomer (2007) traz no capítulo “Ler sozinho” que faz parte de seu livro *Andar entre livros: a leitura literária na escola*, quando fala da qualidade literária, importantes considerações sobre a literatura infantil e juvenil, como

o acesso aos livros literários é necessário para proporcionar às crianças as distintas formas de representação da realidade, para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compartilhar as distintas culturas a que pertencem [...]. A qualidade dos livros, pois, pode medir-se em relação a cada uma dessas múltiplas funções [...]. (COLOMER, 2007, p. 131)

A autora enfatiza também que para avaliar a qualidade literária das obras não bastam os estudos literários, que são necessários conhecimentos sobre a imagem, com estabelecimento de critérios sobre a contribuição criativa dos livros-brinquedo, observação do apelo às habilidades metaficcionalis dos leitores. Além disso, avaliar se as novas tecnologias são simplesmente um invólucro novo para um conteúdo anacrônico. Seu argumento é de que todos esses temas presidem os debates atuais relacionados com a qualidade das obras infantis (COLOMER, 2007, p. 132).

LITERATURAS JUVENIS E LEITURA EM SALA DE AULA

Esses títulos discutem como essas literaturas influenciam a formação leitora dos jovens, citando a literatura de massa, *best-sellers* e literatura cor-de-rosa e sua abordagem, em sala de aula, como incentivo à formação do leitor, como estes “A utilização dos *best-sellers* como objeto mediador na sala de aula: estudar literatura é estudar com prazer”; “A vez do leitor; literatura de massa e (entre) novas práticas de leitura”.

Essa é uma questão também discutida nas pesquisas lidas integralmente, como também abordada por alguns autores dos ensaios das obras lidas.

Longo (2021) aponta em sua dissertação, em relação ao corpus literário a ser trabalhado, em sala de aula, de que a escola precisa incluir em suas atividades não só os clássicos, mas as obras contemporâneas.

[...] A escola precisa se adaptar a uma nova realidade, trabalhar tanto os clássicos quanto textos contemporâneos e inserir os alunos nestes universos para conseguir a construção de um leitor crítico capaz de entender e ressignificar o mundo. Assim o aluno passa a compreender a literatura no seu papel estético, na sua função social e artística. Portanto, é papel da escola proporcionar atividades que insiram os discentes neste cenário. (LONGO, 2021, p. 31)

Percebemos que sua posição é de que o professor deva promover um diálogo entre em esses dois universos literários, a fim de que o aluno possa construir conhecimentos sobre as distintas obras.

Posição também defendida por Anzolin (2018), que afirma que o professor deva conhecer os livros que transitam no universo dos alunos, como os *best-sellers*, para poder avaliar que estratégias utilizar para aproximar essa literatura nas suas práticas, em sala de aula. Para ele, a escola deve

Tentar fazer uma ponte entre os interesses dos alunos com o que se propõe nas aulas de literatura pode ser um movimento promissor. Outra possível alternativa está na adoção de diferentes metodologias para o tratamento do texto literário pelo professor. Entendemos, portanto, que em sala de aula, é importante que o professor invista em diferentes metodologias de ensino que possam de alguma maneira, atrair mais os jovens à leitura do texto literário. (ANZOLIN, 2018, p. 36)

A pesquisa de Pereira (2019) também concorda que “os projetos de literatura não podem ignorar as práticas e os usos dos alunos, pois, enquanto sujeitos leitores potenciais, eles estão aptos a praticar experiências de leituras reflexivas” (p. 21).

Nesse sentido, podemos entender que a autora defende o trabalho com a leitura de obras do contexto dos jovens. “A formação do leitor proficiente é um processo que deve ser permanente na escola, mas que, para ter adesão dos alunos, dois requisitos são fundamentais: a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo” (PEREIRA, 2019, p. 42).

Outra pesquisa que aponta para essa questão é a de Silva (2018). A autora discutiu e analisou cinco eventos de letramento relacionados à mediação da leitura de livros literários: Leitura individual de livros literários; Feira de Leitura; Sarau poético; Poesia de Lombada; Leitura de contos canônicos sendo os três primeiros na turma do 7º ano G e os dois últimos no Clube de Leitura.

Entre as suas principais avaliações/considerações sobre a mediação literária, observada por ela nos eventos de letramento, aparecem que

A maioria dos livros lidos fazia parte da chamada literatura best-seller; A prática da professora foi de introduzir o universo da leitura de livros literários a partir do que ela entendia como importante – no caso, a partir de obras pelas quais os alunos se interessassem –, até porque, para ela, o modo como os clássicos foram introduzidos se deu de forma violenta durante sua formação docente inicial. (SILVA, 2018, p. 151)

A pesquisadora observa que a ênfase da professora foi na leitura dos *best-sellers*, literatura contemporânea, priorizando a prática social da literatura dos alunos. “A prática da professora foi de introduzir o universo da leitura de livros literários a partir do que ela entendia como importante – no caso, a partir de obras pelas quais os alunos se interessassem”.

Na pesquisa de Menezes (2019), também foi verificada, com relação aos alunos pesquisados, tanto com os da escola pública quanto com os da privada, a sua preferência pela leitura dos *best-sellers*, e a relação deles com a leitura, ensino e prática docente de ensino da literatura. A pesquisadora constatou uma visão utilitarista da arte, na qual apreciam a dinamicidade, o uso de recurso tecnológicos, os debates e os seminários, pois esses tornam as práticas mais estimulantes (MENEZES, 2019, p. 147).

Diante disso, a escola, como instância formal de ensino, tem suas especificidades com relação aos conteúdos e suas práticas. E a leitura literária está submetida a essas necessidades escolares (REZENDE, 2013), e isso implica em considerar para seu ensino a abrangência de obras com qualidade literária, uma vez que é nesse contexto que o estudante poderá ter acesso a uma leitura, que não só

favoreça a sua identificação, mas que promova o conhecimento elaborado, reflexivo. Para isso, faz-se não só necessária como fundamental a mediação do professor, para que diversos ângulos ou aspectos adjacentes ao texto possam ser abordados (SOARES, 2022, p. 68).

Finalizamos essa parte do trabalho, buscando organizar os títulos das dissertações e teses em proposições/ intenções que julgamos que os pesquisadores tiveram ao realizar suas pesquisas. Tentamos, dessa maneira, identificar e aproximar os trabalhos em torno de quinze proposições distintas, compreendendo quais eram as preocupações e interesses desses pesquisadores. É certo que só pelo título não é possível vislumbrar toda a dimensão de seu trabalho, ainda mais que alguns títulos se mostraram bem sucintos. Entretanto, o propósito principal, acreditamos ter sido identificado.

Realizada essa categorização, buscamos aproximá-las com as pesquisas, artigos acadêmicos e obras teóricas, analisados integralmente, de forma a perceber se essas proposições vislumbradas, nos títulos, dialogavam com as intenções e metodologias do corpus analisado. Verificamos, desse modo, um diálogo entre as propostas dos pesquisadores das produções acadêmicas (dissertações e teses), bem como dos artigos acadêmicos e das obras teóricas, com as proposições dos pesquisadores, averiguadas nos títulos das pesquisas elencadas. Dessa maneira, empreendemos esse ponto de contato entre os títulos e as pesquisas e obras lidas integralmente.

No capítulo seguinte, tratamos da análise qualitativa, a partir da escolha de um corpus de análise, composto por cinco dissertações e cinco teses, de diferentes instituições e ano de publicação.

CAPÍTULO 4: LEITURA DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: SEUS OBJETIVOS, METODOLOGIA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E DISCUSSÕES

Neste capítulo, propomo-nos à análise qualitativa de cinco dissertações de mestrado e de cinco teses de doutorado, selecionadas após coleta de dados nos portais de busca. É importante dizer que essa escolha não foi fácil, diante da extensão do número de trabalhos referente à literatura e às práticas de seu ensino, na escola, sob distintas perspectivas teóricas e metodológicas e em diferentes espaços. Nesse sentido, nossa escolha foi movida por alguns critérios, como o público-alvo dos pesquisadores, ou seja, que estivessem relacionadas tanto ao Ensino Médio, como também ao Ensino fundamental, da Educação Básica, pesquisas de instituições distintas, e que já trouxessem a BNCC nas suas discussões. Nesse caso, nosso corpus das dissertações ficou composto por pesquisas qualitativas e bibliográficas-propositivas.

Pontuamos que esse momento de análise qualitativa trouxe muita inquietação, diante do propósito de dialogar com as discussões dos pesquisadores e realizar a nossa análise. Destacamos, nesse sentido, que nossa perspectiva frente ao objeto de estudo se fundamenta nos pressupostos do Dialogismo de Bakhtin e seu círculo, que destaca o caráter dialógico da linguagem, de seu intenso poder de renovação, “nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, [...]”. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Bakhtin, 1997, p. 314).

Visto assim, a temática pesquisada já vem entremeada de diversas vozes sociais que dialogam com várias outras vozes e que se renovam na voz do pesquisador. Também na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2006 [1929]), destacamos a questão ideológica do signo linguístico, ou seja, toda palavra é ideológica por excelência, ela carrega a ideologia social de uma determinada classe ou grupo social. Dessa maneira, a leitura que desenvolvemos neste texto não é neutra, uma vez que será atravessada por nossos posicionamentos sociais e ideológicos.

Buscando também compreender como desenvolver uma pesquisa qualitativa, tomamos como base o pensamento de Alves-Mazzotti (2002). Para quem,

Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias,

tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 170).

Nesse procedimento de pesquisa, o pesquisador, a partir de suas experiências e de suas escolhas epistemológicas, identifica os temas e categorias que deseja analisar e vai construindo sua interpretação, gerando novas questões e favorecendo a construção do conhecimento, visto que na abordagem qualitativa em Educação “a situação de pesquisa é concebida mais como um diálogo, em que a sondagem, novos aspectos e suas próprias estimativas encontram o seu lugar” (FLICK, 2013, p. 24).

Nesse sentido, para construir esse diálogo, há a necessidade de selecionar, definir que aspectos serão analisados, como pontua Ferreira (1999)

Que aspectos/categorias/critérios utilizarei para diferenciar as tendências temáticas? Terei condições de buscar diferentes temas e agrupá-los em períodos determinados ou lugares de produção? Poderei reunir diferentes trabalhos em torno de alguns temas? Como definirei se determinado aspecto poderá ser um tema ou não? Terei temas a priori ou existirão alguns critérios para que os temas se constituam como tais? (FERREIRA, 1999, p. 75).

De modo semelhante, muitos questionamentos surgiram, e diante deles, estabelecemos uma categoria de análise que pudesse organizar nosso trabalho de leitura do corpus escolhido. No primeiro momento, selecionamos as pesquisas que iriam compor o corpus pela leitura do título e de seu resumo, buscando identificar a relação com a temática do ensino. A partir disso, optamos por uma leitura integral do texto, e estabelecendo como critérios de análise a identificação de seus objetivos, metodologia, a base teórica que as fundamenta e discussões/apontamentos, pontuando parâmetros de semelhanças e dissonâncias entre elas, assim como as suas remissões à BNCC (2018).

A primeira dissertação analisada A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: análises, reflexões e desafios sobre ensinar Literatura, de Laís Boarini Longo, faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, de 2021, que tem por objetivo analisar como a disciplina de Literatura é trabalhada no Ensino Médio da Educação Básica em um contexto de escola particular do estado de São Paulo.

A segunda pesquisa MÉTODO RECEPCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, de Carlos Eduardo Krebs Anzolin faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina- 2018, sendo uma pesquisa-ação, com a participação de uma turma de 9º ano, de uma escola estadual.

A terceira dissertação analisada A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE, de Vildete Gomes Pereira, faz parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019, cujo objetivo foi desenvolver e aplicar uma rota didática de leitura literária, em sala de aula, numa turma de 6º ano, também numa escola estadual.

A próxima pesquisa analisada A MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA, de Nathaly Cristhine Ramos da Silva, pertence ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco- 2018, que teve como principal objetivo compreender quais foram os elementos envolvidos na mediação das práticas de leitura de livros literários, propostas por uma professora dos anos finais do ensino fundamental (turma de 7º ano), em uma escola pública estadual, localizada na cidade de Recife.

E a última LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO: ENTRE A CRISE, A BNCC E O JOVEM LEITOR, de Luís Fernando Portela, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- 2021, cujos objetivos foram traçar um panorama dos comportamentos de leitura em mutação, direcionado a pensar o perfil do jovem leitor, e analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a literatura no Ensino Médio, vista em sua amplitude, por meio de uma leitura interessada no leitor literário pretendido por esse documento ao final da etapa de ensino.

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: análises, reflexões e desafios sobre ensinar Literatura, de Laís Boarini Longo, parte de questões sobre qual é o papel da Literatura dentro do Ensino Médio e em que medida os documentos oficiais se fazem presentes em um material didático da rede privada e como desenvolvem os conteúdos para o ensino da Literatura. Assim, a pesquisadora menciona que o ensino e o estudo da literatura devem ser vistos e trabalhados a fim de refletirmos como nós professores o apreendemos e com que interesse movemos nossos alunos a estudar e a entender essa área tão rica.

Os objetivos, então, da pesquisa, são: descrever e analisar como os documentos oficiais (Parâmetros Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum e o Currículo do Estado de São Paulo) apresentam os objetivos e as orientações didático-metodológicas com relação à disciplina de Literatura, tendo em vista as legislações que subjazem a tais documentos; analisar aspectos do processo organizacional e conteudista de um material didático usado em escolas de rede privada a fim de relativizá-lo às referidas orientações daqueles documentos oficiais brasileiros.

Como aporte teórico sobre o conceito e a importância da literatura, busca a Antonio Candido (1989), Alfredo Bosi (1994), Geraldini (2004) e Umberto Eco (2003), fundamentando seu estudo no caráter humanizador e social da literatura, tendo em vista a sua importância para a formação do indivíduo. Ao tratar da literatura e ensino se vale dos conceitos do letramento literário, de Cosson (2006; 2015).

Para a pesquisadora, a literatura

tem uma função social e humanizadora e é capaz de tornar o ser humano emancipado, ou seja, a leitura da literatura permite a ampliação da visão de mundo e ainda coloca o leitor diante de uma pluralidade de sentidos ao mundo a sua volta. Estas experiências propiciadas pela leitura e pela escrita corresponde ao que chamamos de letramento. (LONGO, 2021, p. 30)

Em relação ao corpus literário a ser trabalhado, em sala de aula, a posição dela é de que a escola precisa incluir em suas atividades não só os clássicos, mas as obras contemporâneas.

[...] A escola precisa se adaptar a uma nova realidade, trabalhar tanto os clássicos quanto textos contemporâneos e inserir os alunos nestes universos para conseguir a construção de um leitor crítico capaz de entender e ressignificar o mundo. Assim o aluno passa a compreender a literatura no seu papel estético, na sua função social e artística. Portanto, é papel da escola proporcionar atividades que insiram os discentes neste cenário. (LONGO, 2021, p. 31)

Sua pesquisa é qualitativa, tendo em vista que privilegia o ambiente natural da sala de aula para a análise do objeto de estudo que é o ensino da literatura, no ensino médio, tendo como objeto de análise os documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a Base Nacional Curricular Comum e o Currículo do Estado de São Paulo, e a coletânea de material didático de Literatura, “Coleção FTD Sistema de Ensino - Ensino Médio Literatura”, que faz parte do ambiente de ensino em que a pesquisadora atua.

A análise de ambos, os documentos e os livros didáticos, possuem por base seus discursos, ideias e sentidos polissêmicos que a atmosfera literária contém em cada texto. Desse modo, buscamos retratar por meio descritivo

os conteúdos, as referências teóricas sobre a organização e o ensino da disciplina literária em todo território escolar. (LONGO, 2021, p. 44)

Elencamos alguns dos principais apontamentos sobre a BNCC, realizados pela pesquisadora (LONGO, p. 60-64):

A BNCC não assume a posição de currículo, pois cada rede de ensino e os Estados brasileiros terão que adaptar seus currículos para atender as diretrizes desse novo documento, além de que os programas poderão contemplar conhecimentos e assuntos regionais que cada território julgar necessários; A área de Linguagens busca aprofundar os assuntos trabalhados no Ensino Fundamental, dessa forma, difunde os repertórios da linguagem, dialógicos e multissemióticos dos estudantes, aderindo também uma postura cultural e social da língua portuguesa[...]; Dialoga com os PCNEM+ ao definir que a língua é uma ferramenta de comunicação, interação e diálogo com o mundo[...]; Todos os campos de estudo trabalham diferentes tipos e gêneros textuais, incluindo também uma análise linguística. Entretanto, em toda a extensão do documento da BNCC na área da Linguagens, o que vemos é uma gama de diferentes textos, sejam eles relatos, cartas, diários, reportagens, poesias, ensaios, roteiros, narração, contos etc; A Literatura no ciclo do Ensino Médio não se apresenta como uma disciplina em si, mas um conceito diluído tanto em estudos da Língua Portuguesa, quanto em Artes. [...]; Para a construção do protagonismo dos alunos em leitores/fruidores, a Literatura na BNCC do Ensino Médio trabalha com os discentes na situação de produtores quanto às cenas artísticas. Sendo assim, compreende o valor do estudo literário somente como expressão a ser valorizada, mas é diluída nas várias disciplinas que envolvem o âmbito da área de Linguagens.

E completando seus apontamentos, a pesquisadora afirma que diferentemente dos PCNEM, a leitura literária na BNCC não vislumbra uma análise e compressão profunda das circunstâncias sociais, históricas e ideológicas dos textos literários dos períodos e origens. E que o ensino da Literatura é sobretudo um grande desafio, porque para dar conta da quantidade de gêneros textuais a ser abordada aos longos das três séries do médio, falta tempo para um aprofundamento de toda a nossa vasta lista literária, que seria necessário construir uma escola de leitores, com maior engajamento dos conteúdos e aprofundamento, não aderindo à quantidade, mas prezando pela qualidade.

E sobre o Currículo do Ensino Médio, do Estado de São Paulo, destacamos alguns dos pontos discutidos por ela:

Apresenta uma parte de formação geral destinada às três séries e de outra de caráter flexível, aderindo tanto à BNCC quanto ao projeto do Novo Ensino Médio; O currículo se baseia na BNCC e apresenta, portanto, além das áreas do conhecimento suas respectivas habilidades e competências; Na parte considerada flexível há a possibilidade de o aluno escolher em doze opções de cursos, o que se define por Itinerários Formativos; [...]; O Currículo se mostra ativo ao meio educativo que está inserido e define em toda sua extensão as competências específicas para cada área do conhecimento conforme já estabelecido pela BNCC, e também suas respectivas habilidades [...]; Em relação às obras literárias, o que encontramos em primeiro plano é a

leitura de textos considerados canônicos e clássicos, juntamente com uma organização quanto a estética, fruição, sensibilidade e participação dos estudantes quanto aos textos; [...] Não há, portanto, perspectiva de letramento literário, de organização e uma formação cultural no ambiente escolar. (LONGO, 2021, p. 67-74)

Para a pesquisadora, o Currículo está ancorado à BNCC, mas há muitas questões que considera problemáticas, como a falta de precisão aos conteúdos, assuntos a serem ensinados, a abundância de gêneros a serem trabalhados, a prevalência dos clássicos, no trabalho com os alunos, entre outros pontos apontados, com relação ao ensino de literatura.

Sobre a disciplina de literatura do Material didático da FTD analisado, a pesquisadora menciona que a disciplina de Literatura, em todo o material didático, se articula no estudo sistemático, canônico tradicional, de acordo com a historiografia portuguesa e brasileira, ou seja, toda a cronologia começa com uma breve introdução das funções da linguagem, explanação dos gêneros literários com suas características, para depois ingressar na Literatura portuguesa, com seus períodos literários, e, posteriormente para a introdução de uma Literatura brasileira, também com seus respectivos períodos, chegando à Literatura Contemporânea com obras mais atuais.

Seus apontamentos principais sobre o material didático analisado (LONGO, 2021, p. 75-90):

O material da FTD privilegia fragmentos e partes biográficas dos autores, mas na parte dos exercícios apresenta atividades que necessitam de um conhecimento aprofundado sobre obras, o que evidencia uma dissonância entre a preocupação exclusiva das obras literárias e o que realmente ensina em sua totalização;[...] Verificamos também que os diálogos estabelecidos nos materiais são somente obras aclamadas pela crítica, com a cobrança de exercícios nos principais vestibulares do país, já que o grande objetivo de todo o material é fazer com que os estudantes tenham acesso a um conhecimento a fim de ingressar no ensino superior, principalmente, por contemplar exclusivamente obras que estão presentes nas listas dos livros que os grandes vestibulares cobram por leitura; Percebemos ainda que a ampliação de uma literatura tida como clássica entra em voga mais do que um olhar para a literatura contemporânea, talvez por conta da sua complexidade[...]; A coletânea de exemplares do MD segue em partes os documentos oficiais como os PCN, mas precisam ainda se adequar ao contexto da BNCC e ao atual Currículo de São Paulo, e deixar mais em evidência o que se espera com as habilidades e competências, além da adaptação à proposta do Novo Ensino Médio, que deverá começar a entrar num processo de adaptação a partir de 2022, mudanças cruciais para possíveis alterações quanto ao ensino, principalmente ao universo literário.

Como a pesquisadora alerta, o material didático está em dissonância com os pressupostos da BNCC e do Currículo, que se mostra já em acordo com a BNCC, como postulado pela autora. E entre os pontos apontados por ela, a literatura, no

material didático, aparece em fragmentos de textos, favorecendo mais os clássicos, sem valorizar a literatura contemporânea, e com o objetivo, não do desenvolvimento da fruição e desenvolvimento crítico do aluno, mas sim para os exames de vestibulares²⁴.

Como a pesquisadora escreve “A coleção analisada, portanto, segue os padrões estabelecidos para dar ênfase a uma cronologia literária, deixando o texto literário em segundo plano, com fragmentos e se tornando exemplos dos períodos a serem estudados”. É válido dizer que a maioria dos materiais didáticos que estão presentes nas escolas não são diferentes, e que de certa maneira norteiam as aulas de literatura, desfavorecendo, muitas vezes, a leitura integral de uma obra pelo estudante e a sua intervenção interpretativa, por trazer uma seleção de textos, recortes de leitura já com um direcionamento interpretativo.

Diante das análises dos documentos oficiais, e do material didático, a autora tece algumas considerações finais:

Tendo em vista tais análises, chegamos à conclusão que tanto a BNCC quanto o Currículo Paulista colocam o ensino da literatura na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, situações que não traduzem de modo objetivo teorias que a comprovem além de ações ambíguas quanto a finalidades das mesmas, que ora focam num ensino mercadológico, ora deturpam e deixam em aberto processos metodológicos e conteúdos que deveriam ser trabalhados, principalmente nas séries finais da Educação Básica. A falta de continuidade entre as competências e habilidades tanto na BNCC quanto ao Currículo de São Paulo em relação a um conteúdo fragmentado, adaptado ao formato do Novo Ensino Médio, ainda para ser aplicado nas escolas, torna-se complexa e permanece para atender aos valores capitalistas da sociedade. (LONGO, p. 93)

Além disso, para a pesquisadora, a área de Literatura está alicerçada numa suposta formação integral, à luz de um produtivismo com uma imensidão de gêneros literários, da técnica de texto, da gramática e mantêm à distância do objeto literário. Havendo, assim, uma grande dificuldade de superação entre o utilitarismo e o pragmatismo literário para uma formação humana, crítica e ética e para criar

24 No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas. (BRASIL, 2018, p. 523)

mecanismos para tal. E ainda salienta que atualmente há desafios a serem vencidos quanto ao ensino da disciplina de Literatura na escola, ou seja, por um lado há mudanças em políticas públicas que passam a vigorar neste momento; mas do outro, os professores o fazem e com que interesse movem seus alunos a estudar e a entender essa área tão diversificada e diferente. [...] (p. 93).

Nesse sentido, há um discurso presente nos documentos oficiais que ainda não está claro, com ecos de muitas teorias e que dificultam ainda mais a presença efetiva da literatura, na sala de aula. Fala-se em fruição, mas com um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades.

A segunda pesquisa **MÉTODO RECEPCIONAL: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II**, de Carlos Eduardo Krebs Anzolin, tem como objetivo compreender em que medida o desenvolvimento de uma proposta metodológica para a leitura do texto literário pode contribuir para a formação leitora dos alunos. Os objetivos específicos: implementar o Método Recepcional em sala de aula e descrever e analisar o percurso didático-pedagógico resultante do processo de ensino empreendido na ocasião da presente pesquisa-ação. Segundo o autor:

cabe assinalar que a relevância dessa temática de pesquisa vai ao encontro de uma necessidade recorrente encontrada no contexto do ensino de Literatura na educação básica: a de se buscar alternativas metodológicas para o tratamento do texto literário. Inserir-se nessa perspectiva implica reconhecer que o processo de formação de leitores na escola perpassa também pelo modo como o professor desenvolve suas aulas de literatura, ou seja, como ele procede para oportunizar a experiência estética aos discentes. (ANZOLIN, 2018, p. 28)

A proposta metodológica, aplicada turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual, foi o Método Recepcional, das autoras Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini, em sua obra *Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas* (1993), cuja primeira edição foi publicada em 1988. Além do caráter acadêmico-investigativo desse viés de pesquisa, a implementação deste estudo, em sala de aula, se deu também no propósito de realizar um trabalho que contribuísse com a formação leitora dos discentes participantes, proporcionando-lhes novas experiências literárias, segundo o autor.

Como base teórica, o autor se fundamenta na *Estética da Recepção*, de Jauss, a partir do suporte de Zilberman (1987;1989), teoria que embasa o Método Recepcional. Esse método se organiza em cinco etapas, as quais visam a oportunizar a experiência estético-literária por meio de uma sequência progressiva de leituras e momentos reflexivos. As etapas se delineiam em: 1 Determinação, 2 Atendimento, 3

Ruptura, 4 Questionamento e 5 Ampliação do horizonte de expectativas. O conceito de horizonte de expectativas utilizado, em suma, diz respeito às combinações estético-ideológicas que viabilizam a recepção de um texto e constitui-se por fatores sociais, linguísticos, intelectuais, literários e afetivos (ANZOLIN, 2018, p. 29).

Além da Estética da Recepção, o autor também se vale das pesquisas sobre a leitura subjetiva, utilizando-se dos estudos de Rouxel (2013) e Langlade (2013). Em síntese, trata-se de uma perspectiva subjetiva da leitura que advoga sobre a importância do investimento subjetivo do leitor, na prática leitora. Pontua que é fundamental levar em consideração a participação do leitor nas atividades de leitura no âmbito escolar, pois é ele quem atribui sentido e dá vida ao texto (p. 29).

Entendemos que neste estudo estamos transitando por dois campos teóricos diferentes: a Estética da Recepção e a perspectiva subjetiva da leitura. Acreditamos, no entanto, que as teorias se complementam, pois focalizam o leitor e suas implicações para o campo da leitura literária. Por isso, a organização teórica e prática desse estudo concebe o Método Recepcional (que se fundamenta na Estética da Recepção) como sendo o instrumento metodológico central deste trabalho e a perspectiva subjetiva da leitura como mecanismo para visualização dos efeitos de subjetivação das leituras propostas ao longo do percurso de aplicação das aulas. (ANZOLIN, 2018, p. 59-60)

Como concepção de literatura, remete a Candido (2004) sobre sua defesa da literatura como direito de todos os seres humanos, de todas as classes, enfatizando seu papel formador porque tem potencial humanizador. Quanto à formação do leitor literário na escola, defende que esta é o lócus por excelência do acesso à leitura e que essa formação deve iniciar nas séries iniciais e continuar até o Ensino Médio, salientando que a formação oportunizada na escola se estende para além dela.

Sobre a questão de que literatura se deva ser abordada, na sala de aula, defende que o professor deva conhecer os livros que transitam no universo dos alunos, como os *best-sellers*, para poder avaliar que estratégias utilizar para aproximar essa literatura nas suas práticas em sala de aula. Para ele, a escola deve

Tentar fazer uma ponte entre os interesses dos alunos com o que se propõe nas aulas de literatura pode ser um movimento promissor. Outra possível alternativa está na adoção de diferentes metodologias para o tratamento do texto literário pelo professor. Entendemos, portanto, que em sala de aula, é importante que o professor invista em diferentes metodologias de ensino que possam de alguma maneira, atrair mais os jovens à leitura do texto literário. (ANZOLIN, 2018, p. 36)

Essa pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação. Um dos subtipos de pesquisa participante de base empírica em que o pesquisador não atuará unicamente como observador do objeto investigado, mas como um coparticipante da ação. Foi

realizada em uma turma de 9º ano, com 29 alunos, de uma escola pública. Os encontros para a implementação do estudo aconteceram nas aulas semanais da disciplina da qual o pesquisador é professor regente. Essa fase da pesquisa se iniciou em meados de junho e terminou no começo de setembro, do ano letivo de 2017.

As atividades da pesquisa foram conciliadas com outras atividades da turma que já estavam em andamento. As demandas da escola, como as avaliações bimestrais, o conselho de classe, as reuniões pedagógicas, as saídas de estudo em outras disciplinas, entre outras, contribuíram para que o andamento da pesquisa-ação em sala de aula se prolongasse por mais tempo do que o inicialmente planejado. Ou seja, toda essa dinâmica escolar levou o docente-pesquisador a um constante replanejamento e/ou adiamento de atividades, durante o percurso da pesquisa.

Quanto aos instrumentos utilizados, o pesquisador se valeu de questionários; utilizado para a definição do perfil genérico de leitura da turma participante da pesquisa. Como sondagem dos interesses de leitura dos alunos, conforme prevê esta primeira etapa do Método Recepcional: determinação do horizonte de expectativas; observação participante; diário de campo o diário de leitura, que se constitui em um texto de cunho subjetivo produzido pelos alunos leitores.

É importante ressaltar que a avaliação das respostas dos questionários foi inconclusiva, pelo teor diversificado do rol de títulos de livros apresentado, de modo que, segundo o autor, não foi possível vislumbrar uma unidade de ensino, baseada em apenas um eixo temático, então, buscou-se uma outra forma de para a determinação do horizonte de expectativas.

À parte disso, essas respostas demonstraram que a turma se caracterizava por um gosto de leitura baseado significativamente em títulos de livros de autoajuda, best-sellers e infanto-juvenis. Esses dados, apesar de não terem ajudado a compor um eixo temático comum de interesses, demonstraram que esses alunos não tinham práticas de leitura de autores canônicos, por exemplo. A importância desse aspecto se dá pelo fato de que, ao chegarmos à etapa da ruptura do horizonte de expectativas, poderíamos explorar outros autores com os quais os alunos ainda não haviam tido contato. (ANZOLIN, 2018, p. 77)

A outra forma buscada pelo professor foi a partir dos interesses advindos de sites de visualização de vídeos online aos quais os alunos estavam mais acostumados a assistir. Foi percebida uma manifestação de interesses por vídeos sobre lendas urbanas. Essas histórias ficcionais geralmente envolvem fantasmas, cenários assustadores, mistério. Nesse caso, então, o pesquisador decidiu que a unidade de

ensino seria formada por narrativas aterrorizantes contendo textos do gênero fantástico e terror.

Na segunda fase, atendimento do horizonte de expectativas, a obra literária escolhida para ser trabalhada em sala de aula foi *Rotas fantásticas* (2003), da escritora brasileira Heloisa Prieto, obra infantojuvenil. Este livro faz parte do acervo do PNBE. O autor, então, descreve, a partir da observação dos excertos dos diários de leitura, produzidos pelos alunos, nessa etapa, qual foi o total de entradas e se o teor desses excertos teve conotação positiva ou negativa em relação ao texto lido. Quando não foi possível identificar o posicionamento do aluno, adotou-se a categoria “Indiferente”. Optou-se por incluir nessa categoria também aqueles casos em que o aluno apenas escreveu um resumo do texto. Segundo o autor, dos 28 alunos, 20 tiveram entrada no diário de leitura; ou seja, 71, 4%; 16 desses tiveram reação positiva à leitura (80%), 2 deles, reação negativa (10%) e 2 foram indiferentes (10%).

Na terceira fase, o da ruptura do horizonte de expectativas, “no qual os alunos entram em contato com um texto esteticamente mais elaborado, se comparado àqueles da etapa anterior” (ANZOLIN, p. 87), o conto escolhido foi *O retrato oval* (1842) do escritor norte-americano Edgar Allan Poe, que foi lido individualmente e de forma oralizada, cuja leitura também foi solicitada que fizessem registro em seus diários de leitura.

Anteriormente à leitura do conto, o pesquisador conta que explorou com os alunos sobre a vida e obra de Edgar Allan Poe e que a turma assistiu aos episódios da série veiculada por canal de televisão chamada “Contos do Edgar” (2013), que está disponível em site de visualização de vídeos. Trata-se de uma série produzida pelo diretor Fernando Meirelles, na qual foram adaptados alguns contos de Edgar Allan Poe, transpondo suas histórias para a cidade de São Paulo, dos dias de hoje.

Pode-se entender que estabelecer relações entre a Literatura e outras artes é uma forma enriquecedora de aproximação que tem um grande potencial de ser explorada na escola. A pintura, o cinema e outras linguagens estéticas atreladas ao texto literário podem possibilitar interessantes e autênticas combinações. A experiência estética, então, pensada nessa perspectiva, funciona como um meio de dar mais relevo ao trabalho escolar com a Literatura. Além do mais, a nossa pretensão ao fazer esse movimento foi a de motivar o contato com a leitura literária. (ANZOLIN, p. 88)

Os dados trazidos pelo autor, dessa terceira etapa, mostram que, dos 28 alunos da turma, apenas 19 realizaram entradas nos seus diários de leitura, totalizando 67,8% da turma que realizou a tarefa. E das dezenove entradas dos diários de leitura analisadas, predominam as reações negativas sobre as positivas, com 47,4% da

turma reagindo de modo negativo. As reações positivas ficaram em 31,6% da turma. Quatro alunos não manifestaram reações e ficaram indiferentes, demonstrando que escreveram somente um resumo do conto. Conforme o autor, esses dados demonstram que uma parte significativa da turma reprovou a proposta de leitura do conto e isso fica evidenciado pelos números desta análise. É possível depreender que o conto *O retrato oval*, por apresentar característica estética mais densa, talvez tenha causado certa estranheza entre os alunos (ANZOLIN, 2018, p. 90). Segundo o pesquisador,

Há vários fatores que podem ter contribuído para esse quadro de negação ao conto. É possível dizer que, na sua trajetória escolar, esses alunos talvez não tivessem tido contato com textos literários dessa característica. Outra hipótese é que possivelmente a prática de leitura de Literatura não seja muito frequente entre esses estudantes devido principalmente a outras opções principalmente advindas do universo tecnológico que são muito comuns nessa faixa etária. O encaminhamento metodológico para essa atividade de leitura pode também ter apresentado alguma falha, mesmo com todas as atividades de pré-leitura trabalhadas com a turma. Em suma, há inúmeras razões para que essa atividade de leitura não tenha sido satisfatória para os alunos, porém, é preciso considerar que essa etapa que se chama “ruptura” aponta exatamente para a experiência de um prazer estético caracteristicamente mais elaborado. Nesse sentido, se pensarmos em termos de formação do leitor literário, entendemos que a introdução desse conto para esse grupo de alunos, mesmo tendo sido negativamente recebida pela maioria deles, teve sua importância. (ANZOLIN, 2018, p. 91)

Esses dados observados pelo pesquisador podem apontar para a importância de o ensino de literatura fazer parte de um processo contínuo, desde a fase da educação infantil, de construção de um itinerário de leitura em que o aluno vai formando seu repertório literário, como mostra Colomer (2007, p. 123) “[...] a escola deve combinar objetivos, eixos de programação, corpus de leitura e tipos de atividades no conjunto de um planejamento organizado que resulte cada vez mais efetivo”. No entanto, geralmente não é o que acontece, diante da demanda de gêneros textuais que o professor precisa trabalhar, mais priorizados por serem mais acessíveis, demandarem menos tempo, uma vez que a literatura é mais complexa, depende da leitura do livro, esse trabalho não se torna tão efetivo na escola.

A quarta etapa, questionamento do horizonte de expectativas, foi o momento de relembrar as leituras iniciais, a fim de levar os alunos a refletirem sobre qual dos textos exigiu mais de sua compreensão e qual lhes rendeu maior grau de satisfação. O pesquisador conduziu essa etapa no formato de uma discussão oral com a participação de todos, e observou que, de modo geral, os alunos se identificaram mais com os textos do livro *Rotas Fantásticas* do que do conto “*O Retrato oval*”. Após essa

reflexão, o professor propôs aos alunos a leitura do conto “O gato preto” (1843) também de Poe, como possibilidade de ampliação do seu repertório, com registro da leitura em seus diários.

O pesquisador observou que dos 28 alunos, apenas 17 realizaram entradas nos seus diários, ou seja, 60,7% da turma. Houve um declínio de registros nos diários e isso demonstra ser um sinal de abandono progressivo das leituras propostas. E das dezessete entradas dos diários de leitura analisadas, 8 alunos tiveram reações positivas, com 47,0% de aceitação. Apenas seis alunos (35,2%) reagiram negativamente à leitura. Isso demonstra que essa terceira atividade de leitura agradou mais os alunos do que a leitura anterior.

O maior envolvimento dos alunos com o texto é notado pelo fato de os participantes terem comentado mais a história. As várias manifestações de repugnância diante dos acontecimentos da trama, possivelmente pelo desfecho medonho, evidenciam esse maior envolvimento. E, em comparação à proposta de leitura anterior, aqui se notou uma evolução de interesse pela leitura. (p.101-102)

Na última etapa, Ampliação do horizonte de expectativas, os alunos foram levados a fazer um paralelo entre suas expectativas iniciais com suas novas possibilidades de manejo com a literatura. Nesse momento, os alunos foram convidados a falar dos seus percursos de leitura dos textos propostos, da prática de produção dos diários de leitura e das suas impressões sobre o caminho percorrido até então. Segundo o pesquisador, de modo geral, os relatos foram bastante heterogêneos e se deram principalmente no sentido de aprovar ou desaprovar este ou aquele texto proposto para leitura. Ficou evidente a preferência do livro Rotas Fantásticas em detrimento do conto O Retrato oval, entretanto, O Gato preto recebeu avaliações mistas.

Também, aproveitando o momento do diálogo, o professor levou a turma a assistir a dois vídeos para lembrar os contos de Edgar Allan Poe e, para aqueles que não fizeram as leituras, foi a oportunidade de conhecer essas histórias, além de outros dois vídeos sobre o gênero terror. Conforme o autor,

A intenção aqui era a de provocar os alunos a pensarem sobre a fruição proporcionada pelo terror, ou seja, por que esse gênero literário que também é bastante explorado pelo cinema é capaz de nos causar tanta fascinação. A experiência estética proporcionada pelo gênero terror foi, então, colocada para reflexão. Os vídeos serviram para que os alunos pudessem ter subsídios para pensarem sobre a questão e, em seguida, exporem suas visões a esse respeito. (ANZOLIN, 2018, p. 103)

Para finalizar nossa análise, trazemos alguns dos apontamentos finais do pesquisador sobre a aplicação do método (ANZOLIN, 2018, p. 107-109).

[...] concluímos que o tempo empregado em ver vídeos (a partir da terceira etapa), mesmo que relacionados à temática trabalhada e como recurso auxiliar para promover um envolvimento maior com as atividades de leitura, não funcionou conforme previsto no planejamento inicial; Outro problema verificado refere-se à transição entre as leituras da segunda e da terceira etapas. A escolha do conto O Retrato Oval se deu justamente pelo fato de ser um texto mais desafiador do que os da etapa anterior, assim, servindo ao propósito de proporcionar a ruptura do horizonte de expectativas. O objetivo estava claro, porém, os alunos, em sua grande maioria, responderam negativamente ao texto e os excertos nos diários de leitura atestam essa rejeição ao conto. Se a intenção era a de elevar qualitativamente a linguagem literária, essa foi alcançada, no entanto, correu-se o risco de desaprovação entre os alunos; Isso nos leva a admitir que essa seja a etapa mais crítica entre todas as etapas do Método Recepcional. Obviamente, o texto poderia ter sido substituído, o que fugiria ao nosso objetivo. Talvez, o maior desafio de se aplicar esse método em sala de aula seja justamente este: o de se elevar gradativamente a qualidade estética dos textos, sem, contudo, provocar rejeição nos alunos; Ficou evidente uma falta de intervenção maior no sentido de explorar com os alunos as possibilidades interpretativas e os simbolismos desses contos. Isso porque os alunos ficaram responsáveis por ler e atribuir sentido aos textos de forma mais autônoma; Ao fazer esse olhar retrospectivo e verificar as lacunas que ficaram evidenciadas durante as etapas práticas da pesquisa, entende-se que teria sido interessante fazer uma retomada desses textos com esse grupo de alunos. Em uma nova oportunidade, a qual seria no ano letivo seguinte, esses contos poderiam novamente figurar no planejamento da disciplina de Português da turma.

Essas considerações do pesquisador mostram que o método é válido, mas que pode apresentar pontos negativos também, uma vez que muitas variáveis são apresentadas, durante a sua aplicação, como a questão de não corresponder ao gosto literário dos alunos, a não compreensão da leitura, o tempo de aplicação. Isso demonstra que o trabalho com a literatura deve ser sempre contínuo.

Pensando nesta colocação do pesquisador “o objetivo estava claro, porém, os alunos, em sua grande maioria, responderam negativamente ao texto e os excertos nos diários de leitura atestam essa rejeição ao conto. Se a intenção era a de elevar qualitativamente a linguagem literária, essa foi alcançada, no entanto, correu-se o risco de desaprovação entre os alunos”, é relevante pontuar que a questão do atendimento do gosto literário a todos os alunos é tarefa difícil, uma vez que cada leitor é único e tem suas preferências de leitura. Ainda mais se considerarmos que as leituras que a maioria dos jovens consomem estão entre os *best-sellers*, leituras escolhidas por ser uma história com a qual se identificam, narrativas mais dinâmicas, de entretenimento, entre outras características que atendam a seus gostos.

De modo que quando se deparam com um texto mais desafiador, como colocado pelo pesquisador, um texto de maior qualidade literária, reagem

negativamente. Mas cabe pontuar que a sala de aula deve ser espaço para as leituras de qualidade literária, que desafiam os sentidos do leitor, e que necessariamente pode não ser uma leitura que causa deleite, prazer. Então, cabe o questionamento: a escola deve se ocupar dos *best-sellers*, se estes já são consumidos fora de seu ambiente?

Acreditamos que sim, uma vez que a leitura dessas obras pode ser importante para que o aluno compreenda a sua linguagem, as suas estratégias discursivas e tenha repertório para comparar com as outras obras cuja linguagem é considerada de maior valor literário. E mais, como alerta Eagleton (2006, p.16-17), uma obra “[...] não constitui uma entidade estável, resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor”. De maneira que “uma obra pode ser considerada como filosofia num século, e como literatura no século seguinte, ou vice-versa, também pode variar o conceito do público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor” (EAGLETON, p. 17).

Pensando na diversidade de livros ofertados pelo mercado editorial, e que atraem os jovens leitores (não só a eles), principalmente, pela mediação de *booktubers*, clubes de leituras virtuais, e tantos outros mediadores, que não a escola, não há como ignorá-los, mas é preciso que a escola saiba como fazer esse diálogo para que resulte positivamente na formação do leitor.

Outra questão evidenciada pelo pesquisador foi sobre a experiência como a produção de diários de leitura que se mostrou positiva:

A experiência com produção de diários de leitura com a turma foi bastante significativa, pois permitiu aos alunos dialogarem com os textos, expondo suas impressões, reações e sentimentos. A adoção desse instrumental didático possibilitou que os alunos realizassem atividades de leitura de forma diferente daquelas a que eles estavam habituados, visto que a prática mais comum era a de produção de respostas a questionários ou de resumos pós-leitura. Aqui, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas vozes diante do texto, tendo a liberdade de manifestar por meio da escrita todas as suas sensações diante da leitura. (ANZOLIN, 2018, p.109)

Essa atividade desenvolvida pelo pesquisador fundamenta-se na Autobiografia de leitor e identidade literária, de Annie Rouxel (2013) “a autobiografia de leitor permite igualmente entrever como se determinam os gostos literários e a identidade de leitor. Descrevendo como se encontram o mundo do texto e o mundo do leitor [...]” (p. 68).

É uma atividade que permite ao aluno-leitor revelar seus desafios diante do livro, confessar seus interesses e desinteresses, suas dificuldades e seus gostos literários, e ao professor- mediador uma oportunidade de reavaliar sua mediação, sua prática.

A terceira dissertação analisada é A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE (2019), de Vildete Gomes Pereira, cujo objetivo geral foi desenvolver e aplicar estratégias didáticas para o ensino de literatura no Ensino Fundamental visando à formação do leitor proficiente de textos literários e como objetivos específicos buscou ampliar o interesse pela obra de Guimarães Rosa, quebrando o mito de que os alunos do sexto ano não conseguem compreender a escrita do autor; desenvolver procedimentos de leitura explorando os diversos elementos constitutivos da obra rompendo com a ficha de leitura tradicional; desenvolver abordagens didáticas com vistas à promoção da leitura literária, uma vez que o contato com a obra e a compreensão do texto pode potencializar um leitor literário; ajudar a instaurar na escola atividades permanentes voltadas à leitura de textos literários; ensejar a leitura de textos literários no Ensino Fundamental; recontar e reescrever os contos estudados e assim, contribuir com a melhoria da qualidade do ensino de leitura literária no país, conforme a pesquisadora.

A metodologia aplicada na pesquisa foi a rota didática, sustentada no modelo de Sequência Básica, baseada nos pressupostos de Rildo Cosson (2006, p. 55) que apresenta uma proposta de letramento literário dividida em: motivação, introdução, leitura e interpretação. Além disso, a autora incluiu também o reconto e a reescrita do reconto.

Para isso, a pesquisadora se valeu de autores como Candido (1995); Zilberman (1984; 2008; 2012); Jauss (1994); Colomer (2007); Cafiero (2005); Sanchez Miguel (2012); Silveira (2012); Solé (1998); Soares (2010; 2011); Coelho (2005), entre outros, além se subsídios dos PCN (1998) e da BNCC (2017) para fundamentar seus conceitos sobre literatura, leitura literária e formação do leitor. Quanto ao letramento literário, ancora-se em Cosson (2006).

Sua concepção de literatura está fundamentada em Candido (1995) sobre a contribuição da literatura para a formação humana. Quanto à formação do leitor literário na escola, e que obras abordar, defende que “os projetos de literatura não podem ignorar as práticas e os usos dos alunos, pois, enquanto sujeitos leitores potenciais, eles estão aptos a praticar experiências de leituras reflexivas” (p. 21). Nesse sentido, podemos entender que a autora defende o trabalho com a leitura de obras do contexto dos jovens. “A formação do leitor proficiente é um processo que deve ser permanente na escola, mas que, para ter adesão dos alunos, dois requisitos

são fundamentais: a motivação para a leitura e a disponibilidade de livros adequados ao leitor-alvo” (PEREIRA, 2019, p. 42). Além disso, ela pontua que

a escola como a principal agência de letramento tem a tarefa de formar leitores e nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem deve ter como meta formar alunos-leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos. A função da literatura nesse viés vai além da leitura, tem como finalidade promover a interação com o texto e possibilitar ao aluno o conhecimento da produção escrita e das estratégias utilizadas para a compreensão textual. (PEREIRA, 2019, p. 21)

Assim, argumenta que a literatura também tem a função de possibilitar ao aluno conhecimento na produção escrita e compreensão do texto. Para isso, defende a importância de um mediador nas práticas de leitura, fundamentada em Colomer (2007), ou seja, “algumas práticas de leitura permitem que o leitor leia em silêncio ou em grupo, ou através da prática protocolada, no entanto, elas precisam ser direcionadas pelo mediador” (p. 44).

Quanto à tipologia da pesquisa, ela se consistiu em um estudo de intervenção, de natureza qualitativa que teve como participantes 22 alunos matriculados no 6º ano de uma escola estadual. Os dados dos alunos foram coletados no decorrer das atividades desenvolvidas, através de observações da leitura e da produção escrita. Segundo a autora, a hipótese motivadora é que o desenvolvimento de estratégias para a leitura literária pode contribuir de maneira significativa na formação de um leitor proficiente.

A pesquisadora organizou sua sequência didática em dois módulos de leitura. O primeiro com os contos Chapeuzinho Vermelho e Fita verde no cabelo: uma nova velha estória (com oito etapas) e o segundo com os contos “As margens da alegria e os Cimos”, (dezessete etapas) de leitura, de escrita e de reescrita.

No primeiro módulo, as atividades contempladas foram: leitura silenciosa, leitura oral, leitura com pausa protocolada, escrita e reescrita. Para o reconto, a proposta foi realizada em grupo, dividindo a sala em quatro grupos e cada um deles escreveu dando ênfase em uma das personagens dos contos. Ressalta-se que a produção escrita teve o objetivo de verificar a compreensão dos contos e o conhecimento prévio dos alunos implícito e explícito na produção. Nessa etapa, os alunos tiveram liberdade de recontar com base na versão dos irmãos Grimm ou de Guimarães Rosa. No segundo módulo, com os contos “As margens da alegria e Os cimos” foram desenvolvidas atividades de leitura oral, glossário ilustrado, produzido em grupo pelos alunos e apresentado para a turma pela professora pesquisadora, além da leitura com pausa protocolada. Buscando explicitar o paralelismo entre os contos, traçou-se assim, uma dupla pauta evidenciando os elementos linguísticos (aforismos, neologismos, metonímias, etc), as retomadas, e vários aspectos referenciados nos dois contos. Na produção

escrita, a proposta foi recontar a história unindo os dois enredos. Na orientação da produção do reconto, a pesquisadora os orientou a fazer apropriação de fragmentos roseanos para tecer o reconto. Os alunos, organizados em dupla, trio ou individualmente escreveram e reescreveram os seus contos de maneira colaborativa. A terceira etapa da pesquisa corresponde à análise de dados gerados. Primeiro, analisa-se o primeiro módulo com a escrita e reescrita do reconto. (PEREIRA, 2019, p. 58-59)

Os elementos descritos pela pesquisadora em cada etapa do letramento literário utilizado são: data; gênero; público-alvo; tempo utilizado; tema; contexto; metodologia; base teórica; objetivo a ser alcançado; recursos; técnica didática (leitura silenciosa, em voz alta); estratégias e observações/avaliação da pesquisadora.

Elencamos alguns pontos avaliados pela pesquisadora ao término de sua sequência básica do letramento literário:

O reconto dos alunos possibilitou um contato maior com a modalidade; Permitiu que eles conhecessem e refinassem a sua linguagem (pré-requisito para a escrita do texto literário) como também a compreensão dos contos; A escrita e reescrita envolveram processos de revisão, edição, verificação e correção que foram guiados pela representação do leitor de seu próprio texto; Favoreceu a capacidade de suposição, do conhecimento compartilhado, da finalidade do gênero, da autoria dos alunos, dos distintos modos de ler, e da leitura do próprio texto; Ajudou a ampliar os horizontes de leitura dos alunos, revelando assim que a leitura literária em sala de aula se realiza por meio de um jogo de parceria entre o texto, leitor e o mediador; Verificou-se que a recepção de uma obra literária pode ser mensurada quando há um encadeamento de leituras, através de um percurso contínuo, permanente e renovável[...]. A versão final do reconto nesse módulo revelou que, ao serem estimulados, os alunos produzem textos coerentes com a proposta; Que é importante a leitura integral das obras e da escolha do gênero e do autor; A mediação através do planejamento de leitura como um aspecto importante na prática. Atividades, como a leitura com pausa protocolada, ajudaram a explicitar aspectos dos textos; A prática revelou que é necessário um trabalho permanente em sala de aula envolvendo atividades específicas desenvolvidas para formação de um leitor de literatura, com exercícios de compreensão e interpretação do texto, a partir de objetivos bem definidos; A promoção da escrita, como um dos objetivos propostos, incrementou a pesquisa, pois os alunos deixaram de ser leitores para ser autores, revelando assim consciência das muitas possibilidades de recriação uma obra literária; Dinamização da biblioteca da escola (como objetivo proposto), pois, embora possua um acervo considerável, dificilmente, são desenvolvidas práticas nesse ambiente; Que a postura colaborativa, que procura democratizar a leitura, permite que os alunos ampliem seus níveis de compreensão, através da adequação temática e linguística; além disso, também reforça a afirmação de que, no âmbito escolar, é possível formar leitores literários. (PEREIRA, 2019, p. 60-61)

Verificamos nessa intervenção que a leitura literária teve mais um propósito para a escrita, para a criação do texto, voltada às características do gênero, à linguagem, com exercícios de compreensão, voltados mesmo para o aprendizado da leitura, para a formação do leitor, como é próprio do letramento “[...] o letramento

literário diz respeito à relação do leitor com o texto, que por ser letramento é uma relação de formação” (COSSON, p.18-19, 2022). Nesse caso, o prazer (fruição?) que é a experiência estética individual não é o mais importante, mas o conhecimento do texto, a sua construção.

Não que o letramento literário negue ou recuse o gosto, o prazer, a diversão e o entretenimento, mas sim que a perspectiva assumida para a leitura literária é de outra ordem, da ordem do aprendizado, da ordem da formação. Isso porque para o letramento literário somos construídos simbolicamente tanto pelos textos que lemos quanto pela forma como lemos os textos que são significativos para a nossa vida de leitor. (COSSON, p.19, 2022)

Outra questão observada, na atividade realizada pela pesquisadora, é a ênfase ao trabalho coletivo, tanto a leitura como a produção escrita, pressupostos também do letramento, que defende a prática da leitura perpassada pelo coletivo. E a leitura individual, a subjetividade do leitor diante da experiência literária?

A quarta pesquisa aqui analisada tem como título A MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA, de Nathaly Cristhine Ramos da Silva. É uma pesquisa vinculada ao GPEALE, grupo que tem como objetivo a realização de pesquisas sobre letramento buscando articular a perspectiva dos NEL com Bakhtin e Paulo Freire e aliando-se à perspectiva etnográfica.

O objetivo desta pesquisa é compreender eventos de leitura literária, definidos como situações de interação em que um texto literário esteja presente estruturando as relações entre os sujeitos. O foco da pesquisa foram eventos estruturados pela presença do livro e não de textos avulsos, xerocados, impressos ou extraídos de livro didático, eventos esses mediados por uma professora em uma turma dos anos finais do ensino fundamental. (SILVA, 2018, p. 37)

Como objetivos específicos, a pesquisadora traz: compreender as estratégias de mediação da professora no trabalho com o livro literário; investigar os critérios adotados pela professora para a escolha dos livros literários a serem trabalhados; compreender as práticas de letramento literário mediadas pela professora em dois contextos específicos: a sala de aula e o clube de leitura (p. 21).

Quanto à concepção de literatura, adotada pela autora, esta tem por base as palavras de Antonio Candido, compreendendo “a Literatura como uma manifestação cultural mais ampla e que se apresenta em todos os níveis de uma sociedade”. Também observa, com relação ao letramento literário, que este

precisa de um olhar mais amplificado, pois precisamos levar em consideração que nem sempre a literatura canônica é o que circula com maior frequência, sobretudo na faixa etária dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que existe um mercado de produção de literatura que se distancia da tradição canônica e que não pode ser desconsiderado nem

fora nem dentro da escola, embora consideremos importante que a literatura oriunda dos cânones precise estar presente na formação escolar, conforme Paulino propõe. (SILVA, 2018, p. 27)

Conforme percebemos, a autora menciona que a literatura que mais circula na escola não é a canônica e que esta precisa ser considerada, e nesse sentido, o letramento literário necessita tornar-se mais amplo, segundo ela. Ressalta que o termo Letramento literário já é bastante difundido entre os pesquisadores da literatura na escola, tornando-se muito usual nas discussões sobre educação literária no Brasil, utilizado por diversos autores, como (SOARES, 1998; COSSON, 2014; SOUZA e COSSON, 2011), no entanto, segundo a autora, a expressão foi mencionada pela primeira vez em 1997, pela pesquisadora Graça Paulino, em artigo intitulado “Funções e disfunções do livro para crianças”, publicado em O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores (SILVA, 2018, p. 27-28).

A ênfase dessa pesquisa, então, foram os livros literários que circulam nos eventos de letramento no espaço escolar e sua mediação (PETIT (2008); SOARES (2011)).

O foco nos livros literários que circulam nos eventos acompanhados. Esses livros, sejam eles impostos ou sugeridos, têm suas leituras orientadas pela professora, e com isso, estão sujeitos à avaliação, mesmo que a docente opte por tipos diferenciados de avaliações – como uma roda de diálogo, um seminário, um júri simulado, por exemplo – no intuito de minimizar “o cunho avaliativo da leitura”. A orientação anteriormente citada é por nós considerada como mediação – conceito a ser mais aprofundado nos próximos parágrafos. (SILVA, 2018, p. 31)

A metodologia empregada por ela foi a perspectiva de pesquisa com inspiração nos pressupostos da etnografia, uma vez que que desejava compreender os eventos cotidianos da leitura literária de livros no universo escolar.

Acreditamos que esta abordagem nos dará subsídios para a realização de uma investigação de cunho mais holístico e êmico, isto é, com aproximação mais compreensiva das práticas observadas e dos contextos que as envolvem. Os instrumentos norteadores da compreensão de nosso objeto foram as observações das aulas numa turma de sétimo ano e das reuniões do clube de leitura, registros em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e recursos audiovisuais. (SILVA, 2018, p. 37)

A pesquisadora observou um total de 38 encontros com uma turma do sétimo ano e mais 18 encontros do Clube de Leitura, organizado pela mesma docente da turma e participante da pesquisa, tendo como especificidade a mediação da leitura de livros literários na escola.

A escola que sediou a pesquisa pertence à rede de ensino do Estado de Pernambuco e está situada na Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul, que abrange 86 escolas, localizadas entre bairros da Zona Sul e Oeste do Recife (p. 50).

O Clube de Leitura é um projeto idealizado e executado exclusivamente pela professora pesquisada, não somente para os alunos dos sétimos anos, mas abre espaço para todos os alunos da escola que se interessam por leitura. Segundo a pesquisadora,

Durante o tempo em que estive presente, a média de estudantes que frequentavam os encontros era bastante reduzida, em torno de seis, fato que incomodava a docente, pois ela percebia muitos alunos lendo pela escola no turno em que ela estava lá, mas estes não frequentavam as reuniões. Nos encontros, era constante existirem momentos para se pensar em ações para a divulgação do clube e, com isso, atrair mais alunos para participar. (SILVA, 2018, p. 88-89)

Conforme aponta a pesquisadora, o “Clube é um ambiente de estímulo e formação de leitores mais informal que a sala de aula e, por isso, nele cabem determinadas práticas que, talvez, não coubessem na sala de aula”. Além disso, a professora “proporcionou um trabalho de exploração do acervo da biblioteca escolar – ao qual poucos alunos têm acesso, devido aos problemas encontrados em relação ao horário em que a responsável pelo espaço se encontra no local” (SILVA, 2018, p. 139).

Como pressupostos teóricos, sua pesquisa, com relação ao Letramento, está ancorada na perspectiva dos NEL (STREET, 1984, 2010; HEATH, 1983; BARTON e HAMILTON, 2000). Também ampliou o conceito de Letramento Literário de Paulino (2001), com leituras sobre o Letramento literário (PAULINO 2001; ZAPPONE, 2007), atrelando-o a práticas sociais e ao modelo de letramento ideológico (STREET, 1984, 2010). Também recorre ao diálogo com as instâncias de escolarização da literatura de Soares (2011), além do conceito de mediação de Petit (2008). (SILVA, 2018, p. 149).

A autora discutiu e analisou cinco eventos de letramento relacionados à mediação da leitura de livros literários: Leitura individual de livros literários; Feira de Leitura; Sarau poético; Poesia de Lombada; Leitura de contos canônicos, sendo os três primeiros, na turma do 7º ano G, e os dois últimos, no Clube de Leitura, entre os quais a leitura individual foi o de maior recorrência, ao longo dos 30 encontros com a turma e as 18 reuniões do Clube de Leitura observados. Os outros foram eventos ocorridos, ao longo do ano letivo, mas em todos eles o livro literário impresso foi o

mote para as leituras e discussões realizadas. Além disso, o trabalho com o texto literário foi feito a partir da leitura efetiva das obras, afirma a pesquisadora (SILVA, 2018, p. 151).

Apresentamos aqui algumas das principais avaliações/considerações da pesquisadora sobre a mediação literária, observada por ela nos eventos de letramento:

A maioria dos livros lidos fazia parte da chamada literatura best-seller; No evento Leitura individual dos livros literários, a mediação se deu a partir de uma proposta de competição de leitura, tendo como princípio o preenchimento de uma ficha de leitura, de caráter avaliativo (elemento constante nas práticas escolares), elaborada pela professora em que apresenta uma construção diferenciada; A militância da professora no sentido de garantir a esses estudantes 50 minutos semanais de leitura literária na sala de aula, bem como no de tornar o processo de escolha feito pelos estudantes o mais livre possível.; A importância da trajetória de leitura da professora que está sempre motivando e compartilhando suas leituras, emprestando seu acervo pessoal para os alunos; A experiência da feira de leitura (também de caráter avaliativo) proporcionou aos alunos uma oportunidade de falarem sobre suas leituras e compartilharem com o público as suas impressões sobre as obras e sobre os assuntos transversais presentes nela; No sarau poético, além da leitura, os alunos puderam explorar outras de suas habilidades, como o desenho, a pintura e a escrita, como forma de contribuir para a reflexão acerca da Consciência Negra, fato importante no processo de mediação; O momento da criação da poesia de lombada, considerada pela pesquisadora como um momento de mediação da leitura literária, no sentido de ter sido dentro da biblioteca, uma vez que a professora falou de um dos livros escolhidos por um dos alunos, além de ter dado acesso ao processo criativo de “escrever” um poema, ainda que de maneira diferente da convencional; A prática da professora foi de introduzir o universo da leitura de livros literários a partir do que ela entendia como importante – no caso, a partir de obras pelas quais os alunos se interessassem –, até porque, para ela, o modo como os clássicos foram introduzidos se deu de forma violenta durante sua formação docente inicial.

Percebemos, nessa pesquisa, a importância da boa mediação de leitura, de o professor ser leitor, antes de tudo, assim como de uma prática constante de leitura, com diferentes abordagens, ou eventos de leitura, como a pesquisadora pontuou sobre as atividades realizadas pela professora de sua pesquisa, segundo a perspectiva do letramento. Dalvi sugere dezesseis princípios para o trabalho com a literatura na escola, entre eles, a promoção do maior número pensável de eventos de leitura literária para que a memória (física, emocional, psíquica, linguística) de leitor de literatura efetivamente se constitua. Também ter como critério principal de escolha a diversidade de gêneros, de suportes [...]; inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais [...] (DALVI, 2013, p. 81-84).

Cabe também pontuar a questão da avaliação da leitura, como o preenchimento da ficha da leitura e outras formas (seminário, júri simulado, roda de diálogo) que podem fazer com que o aluno realize a leitura de forma a cumprir essas tarefas. Mesmo sendo a ficha de leitura uma construção diferenciada, como a pesquisadora aponta, é uma forma de avaliação, que pode condicionar a literatura a uma função pragmática, utilitária, prática já tão criticada.

Outra questão observada foi a ênfase da professora à leitura dos *best-sellers*, literatura contemporânea, priorizando a prática social da literatura dos alunos. “A prática da professora foi de introduzir o universo da leitura de livros literários a partir do que ela entendia como importante – no caso, a partir de obras pelas quais os alunos se interessassem”.

É válido essa inserção, mas é necessária a leitura de obras mais complexas, de valor estético, uma vez que, é preciso incentivar o estudante, como afirma Dalvi (2013, p. 74), a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura”. Nesse caso, é preciso ampliar o repertório do estudante e refinar seu grau de compreensão, como também seu nível de exigência.

A quinta e última pesquisa analisada tem como título LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO: ENTRE A CRISE, A BNCC E O JOVEM LEITOR, de Luís Fernando Portela. Essa pesquisa tem como objetivos: traçar um panorama dos comportamentos de leitura em mutação, direcionado a pensar o perfil do jovem leitor, e analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a literatura no Ensino Médio, vista em sua amplitude, por meio de uma leitura interessada no leitor literário pretendido por esse documento ao final da etapa de ensino. Uma construção que leva a um último movimento, de caráter interventivo, que busca estabelecer alguns fundamentos possíveis para uma educação literária significativa baseada na experiência, a partir e para além desse contexto. De modo que o autor enfatiza que esse estudo tem como centro uma análise textual da BNCC.

É um trabalho de pesquisa bibliográfica que tem como eixos uma discussão sobre o leitor, a leitura, a literatura e a escola, amparado em autores como Compagnon, Todorov, Colomer, Petit, Zilberman e Rösing para abordar questões relacionadas à literatura e seu ensino, Bauman, Chartier e especialmente Santaella

para tratar dos comportamentos de leitura, Goodson, em relação à teoria curricular, e Benjamin e Larrosa, em seu momento propositivo.

Segundo o autor, para que se produzam análises eficazes em torno da crise da literatura associada a seu ensino, e mais especificamente das projeções do espaço e importância da literatura no ambiente escolar, em exames nacionais e no currículo, deve se considerar, antes de tudo, os comportamentos de leitura na contemporaneidade e as formas de ler do jovem leitor.

É preciso pensar cuidadosamente quem é esse leitor que chega à escola, com que habilidades e debilidades ele se apresenta, para qual universo de cultura ele será formado e como a escola pode contribuir para sua inserção autônoma e emancipada na sociedade. Nenhuma análise que considere a inserção ou trabalho com literatura na escola pode desconsiderar um olhar atento ao leitor, se pretende ser efetiva. (PORTELA, 2021, p. 31)

Nesse sentido, o pesquisador ressalta que o leitor deve ser o ponto de partida para um trabalho de ressignificação da leitura literária na escola. “Para tratar do espaço da literatura na escola, é preciso em primeiro lugar compreender quem é o jovem leitor que está nela, e colocá-lo tanto no centro da análise quanto no centro das proposições que possam ser feitas” (PORTELA, p. 33).

O autor também discute que não é possível tratar a leitura literária isolada do conjunto dos estatutos de leitura que vem se colocando contemporaneamente, cujos comportamentos de leitura estão em mutação. Isso é importante para uma melhor clareza sobre o espaço a ser ocupado pela leitura de literatura, na vida e na formação dos jovens em sua articulação no contexto escolar (PORTELA, 2021, p. 33). Como também aponta, apoiado em Santaella (2004), o surgimento de diferentes tipos de leitores (o leitor contemplativo, o leitor movente, o leitor imersivo, e o leitor ubíquo) que se deve também levar em conta quando se trata do ensino de literatura.

Essa compreensão mais estrita em relação aos perfis de leitores ao longo do tempo, e àquele que a etapa mais recente da modernidade vem engendrando, é crucial para um entendimento mais apurado do cenário em que se analisam os processos de escolarização da literatura e em que se pretende estabelecer alguns fundamentos possíveis ao trabalho significativo com a leitura literária na escola. (PORTELA, 2021, p. 44)

O pesquisador também faz uma análise da pesquisa Retratos da leitura no Brasil, de 2019, afirmando, conforme dados apontados pela pesquisa, como também retomando a análise que o pesquisador Ceccantini (2016, p. 83-98) fez dos dados apresentados pela Retratos da leitura no Brasil de 2015, que “é possível declarar seguramente que os jovens leem, apesar dos discursos negativos”. De modo que o autor ressalva que para que qualquer avanço no campo da leitura literária não seja

perdido, segundo o autor, deve-se estar atento à formação dos profissionais que fazem a mediação de leitura acontecer, como professores e bibliotecários, o que também é uma demanda pela atualização daqueles que já exercem essa função, de maneira que em sua atuação considerem “os modos muito específicos com que se dão as práticas culturais dos jovens hoje, particularmente a leitura”, conforme apontou Ceccantini (2016, p. 96).

Assim, afirma que para uma melhor compreensão sobre a mediação da leitura e seu ensino, deve-se mais se questionar sobre como os jovens leem, bem como as diferentes temporalidades exigidas em cada leitura, de modo que

não basta apegar-se à leitura do livro, é preciso uma formação que dê instrumentos para que o leitor se movimente por todas as leituras que a realidade social lhe exige, em que o leitor ubíquo seja competente tanto quanto o leitor contemplativo continue presente e florescente, pois ambos são atuais e necessários em suas distintas formas de ler. (p. 63-64)

O leitor ubíquo, apontado pelo pesquisador, embasado em Santaella, é aquele que transita na intersecção do espaço físico com o ciberespaço. Para ele, tudo é fugaz e transitório e ao mesmo tempo imersivo num movimento em que o leitor pode se encontrar no aqui e agora como também em um outro tempo, num espaço próximo ou distante, dissolvendo-se as fronteiras entre o virtual e o físico. Já o leitor contemplativo é aquele que requer uma espécie de ritual de ler, tendo como papel de grande relevância o espaço onde se lê, ligado a condições ambientais, materiais, comportamentais e psicológicas para que haja um bom desempenho do ato da leitura, sendo o centro desse processo, o livro. Esse tipo de leitor é o ideal que se tem de leitor ainda hoje, conforme aponta o autor.

Lembrando que, para o pesquisador, o principal papel da literatura é assegurar o seu potencial simbólico e humanizador, mas pontua que a literatura tem sua articulação como base e paradigma para todas as outras atividades de leitura, sendo a leitura do texto literário basilar para a completa alfabetização verbal, ou seja, ler literatura é a base para a formação plena do leitor (PORTELA, p. 96).

Em seguida, o pesquisador passa a analisar o que propõe a BNCC para o Ensino Médio quanto à leitura do texto literário. Conforme o pesquisador, a motivação de sua análise foi o de observar como os conhecimentos elencados na BNCC se relacionam com a proposta geral para a disciplina de Língua Portuguesa e para a área de Linguagens, e com as definições gerais do documento, buscando sempre conduzir a análise com vistas ao leitor, que é o centro desse processo (p. 64).

Na sequência, o autor faz uma abordagem sobre o direcionamento pedagógico do documento, cujo processo, como observa o autor, está organizado em torno de competências e habilidades, com o compromisso com a educação integral do educando.

O pesquisador traz uma leitura analítica das competências e habilidades propostas no Campo artístico-literário para o Ensino Médio, discorrendo que as habilidades propostas para o campo artístico-literário podem ser divididas em três grupos. O primeiro deles está mais intimamente relacionado às ideias de fruição e compartilhamento do texto literário, abordadas na descrição do campo. O segundo grupo compõe-se de habilidades focadas na recepção, movidas por “Identificar”, “Perceber”, “Analisar”, “Selecionar” e novamente “Analisar”, conforme a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 525-526).

Segundo o autor, duas dessas habilidades apresentam um caráter mais estrutural de trabalho com a literatura, ou seja, propõe o trabalho com as características estruturais e estilísticas de cada gênero, como também de análises intertextuais e interdiscursivas. Para o autor, “essas duas habilidades são, a princípio, um tanto confusas, pois não se prestam satisfatoriamente nem para uma abordagem linguística da literatura e nem para uma visão a partir da teoria literária, apesar de não prescindir de nenhuma das duas” (p. 82).

O terceiro grupo de habilidades, segundo o pesquisador, guarda maior relação com o primeiro, e têm como verbos introdutórios “Produzir” e “Criar”, e está direcionado ao “trabalho mais sistemático com a escrita literária, o fazer poético”, conforme quer a introdução do campo (BRASIL, 2018a, p. 523). Para o pesquisador, essas habilidades parecem servir como um modelo “para a composição dos demais campos de atuação social, mantendo a finalidade da produção textual como um caminho natural para a abordagem em todo o componente de Língua Portuguesa” (p. 84-85).

Elencamos aqui somente alguns pontos importantes que o pesquisador aponta, conforme sua leitura da BNCC. Segundo ele, no documento, permanece forte uma visão da literatura como somente mais uma forma textual entre as demais, mas ressalva que o documento oferece caminhos para a consideração das especificidades do texto literário e de seu trabalho na escola, ainda que nessa indecisão a respeito de sua independência ou subordinação, centralidade ou lateralidade, o pêndulo deva favorecer sempre as segundas dentre essas opções.

O pesquisador considerou em sua análise, além do campo artístico-literário, as demais aberturas detectadas à literatura na BNCC para o Ensino Médio e elencou algumas conclusões mais específicas a respeito do processo de escolarização da literatura, proposto pelo documento curricular para essa etapa da Educação Básica. Enumeramos aqui algumas dessas conclusões:

a) a BNCC desenha um quadro pedagógico utilitário, em que a literatura tem pouco espaço, apesar de uma proposta de educação integral, como se coloca, não poder desconsiderá-la; b) Pode-se dizer que o texto da BNCC é adequado quando trata das implicações da cultura digital e de suas relações com os comportamentos de leitura em mutação. Porém falha ao não estabelecer eficientemente um equilíbrio entre as diferentes formas de ler, e ao associar muito precariamente o campo artístico-literário a essas demandas de letramentos, [...] c) Há abertura para a articulação do campo artístico-literário com os outros campos de atuação social (inclusive com o componente de Artes). Porém essa articulação em nenhum momento é feita de forma explícita, tornando-o, aparentemente, o campo mais isolado e deslocado do conjunto. [...] d) [...] há resquílios da literatura enquanto disciplina independente, em formulações que parecem destoar do restante do texto da BNCC. O que leva a que não se cumpram, efetivamente, nem suas possibilidades de autossuficiência, [...] e) A ideia de formação do leitor literário aparece de forma lateralizada, não somente na descrição do componente Língua Portuguesa (em que é mencionada uma vez, junto à ideia de desenvolvimento da fruição), mas no próprio campo artístico-literário (em que não é citada). [...] f) Nesse mesmo direcionamento, pode-se tratar das finalidades de produção textual dadas ao campo artístico-literário, que atestam certo pragmatismo linguístico no trato com a literatura e não apontam necessariamente para a formação leitora do jovem; g) Não se apresenta nada consistente em relação a letramento literário, apesar das referências a “multiletramentos” e “novos letramentos”, e na mesma direção não se dá a devida atenção às peculiaridades próprias do texto literário em relação às demais possibilidades de leitura; h) Há a predominância de uma abordagem linguística do texto literário, que só encontra alguma rivalidade nas proposições historicistas centradas na tradição literária e na formação da literatura nacional, que parecem um resquílio do ensino tradicional de literatura de cunho historicista. A partir dessa posição, há a naturalização do cânone; (p. 87-88).

Observamos, nesses apontamentos do pesquisador, que a BNCC, quanto ao ensino de literatura, tem muitos pontos questionáveis e que fomentam ainda muitas discussões, também já apontados por outros pesquisadores, principalmente por não trazer de modo efetivo uma proposta para a formação do leitor literário. No entanto, ele ressalva que o texto sobre a literatura no Ensino Médio, proposto na BNCC, não é por si uma saída para a crise por que passa o ensino de literatura na escola, porém, através desse documento, é possível pensar um caminho para os desafios enfrentados pela escola contemporânea (p. 91). Para o autor, a BNCC para o Ensino Médio apresenta condições para o trabalho com literatura, mas ainda segue tendências dos PCNEM: “trata-se o literário, sem muito decoro, como mais um tipo de texto ou discurso, sem atentar-se adequadamente a suas peculiaridades” (p. 95).

Em suas proposições, o autor compartilha da concepção de Teresa Colomer sobre a necessidade de uma nova maneira de abordagem da literatura na escola, a partir de uma mudança conceitual, em que se dê espaço para uma “educação literária” em substituição ao “ensino de literatura”. Esse novo conceito tem como base a formação de um leitor competente, a partir de práticas de leitura literária em que o leitor seja levado a aquisição de uma competência de leitura específica.

Nesse sentido, o pesquisador diz que ao buscar posições para os questionamentos e cenários descritos ao longo de seu trabalho, procura encontrar caminhos para uma proposta de educação literária, baseada nas ideias de experiência e formação conforme desenvolvidas por Walter Benjamin.²⁵

Uma proposta de trabalho com a literatura na escola que tomasse premissas da crítica literária e do pensamento benjaminiano estaria a serviço de uma realização emancipatória poderosa, pois seria potencialmente produtora de uma consciência de si no mundo e na história, convocadora de uma ação para a transformação da realidade, e baseada em uma autonomia que pressupõe competências específicas de leitura. (PORTELA, p. 102)

O pesquisador, então, defende uma educação literária atenta às potencialidades das novas formas de ler e relacionar-se. Reitera que mais do que nunca “impõe-se que consideremos as temporalidades como fator chave para qualquer proposta de educação literária, e esta como uma maneira de formar o leitor para as diferentes temporalidades das variadas formas de ler”, de modo que, segundo ele, a competência geral de leitura, assim como o sentido encontrado na leitura literária estarão realmente ameaçados de desaparecimento na vida e na escola (PORTELA, 2021, p.105).

4. 1 O que revelam as dissertações

Consideramos pesquisas relevantes para educadores que trabalham com o ensino de literatura na escola, uma vez que discutem e pontuam a problemática que envolve a crise do ensino de literatura na escola, embora com perspectivas metodológicas distintas. Todas trazem em sua fundamentação a concepção de Candido, ressaltando a importância da literatura para a formação humana, sendo que, consideram sua leitura, na escola, como base para a formação plena do leitor.

Numa análise qualitativa, com relação à fundamentação teórica, as pesquisas têm influência da Estética da Recepção, uma vez que, de maneira geral, buscam

²⁵ a partir da leitura transversal de textos como Experiência e pobreza, O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov e Sobre o conceito da História, e de comentaristas de sua obra.

analisar a recepção das obras literárias entre os estudantes. Trazem também autores franceses contemporâneos que tratam sobre a importância da implicação do leitor no texto, mediação e leitura, como Annie Rouxel, Gérard Langlade, Michèle Petit, além de Teresa Colomer, pesquisadora espanhola. Também são requeridos autores dos Novos Estudos sobre o Letramento, como Brian Street, Shirley Brice Heath, David Barton e Mary Hamilton. Somam-se a esses os pesquisadores brasileiros que fundamentam as práticas que envolvem o ensino de literatura e formação do leitor literário, como Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, Regina Zilberman, Magda Soares, João Wanderley Geraldi, Graça Paulino, Mírian Zappone, Rildo Cosson, entre outros.

Seguindo as concepções contemporâneas, todas têm como eixo norteador a formação do leitor literário e, para isso, defendem que a escola em sua prática deve valorizar as leituras de seus jovens, aquelas que fazem fora do ambiente escolar, os *best-sellers*, as leituras não canônicas. Longo (2021) diz que a escola precisa se adaptar a essa nova realidade, desse mercado editorial que oferece muito aos jovens; Portela (2021) observa que para que o ensino de literatura tenha resultado satisfatório, é preciso que se considere os comportamentos de leitura do leitor de hoje, os seus modos de ler e os seus espaços de leitura.

Nessas pesquisas, todos os pesquisadores têm como centro o leitor real e a leitura literária, com discussões e apresentação de resultados de práticas de leitura, como é o caso da segunda, terceira e quarta pesquisas. A segunda, que faz parte do Programa ProfLetras, trata do resultado de aplicação do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar; a terceira, também do ProfLetras, descreve a sua intervenção, em sala de aula, da Sequência didática do letramento literário, de Rildo Cosson; e a quarta, do Programa em Educação, ancorada nos estudos dos novos letramentos (NL), apresenta resultado de sua observação e análise das estratégias de mediação e escolha do livro literário da professora investigada, em eventos de letramento literário, em sala de aula e clube de leitura.

É importante pontuar que essas estratégias de leitura apresentadas pelos pesquisadores são práticas interventivas pontuais que demonstram resultados positivos, mas que também tiveram expectativas não correspondidas, apesar de critérios de seleção prévios das obras escolhidas para serem lidas, como relatam os pesquisadores.

As outras duas pesquisas são de cunho mais bibliográfico e também trazem discussões sobre o ensino de literatura, manifestando apontamentos sobre o que dizem os documentos oficiais, em especial a BNCC. A pesquisa de Longo (2021), pertencente ao Programa em educação Escolar, ressalta, entre outras problemáticas apontadas, que a BNCC, ao tratar da literatura no Ensino Médio, não apresenta como uma disciplina em si, mas como um conceito diluído, de maneira que o texto literário passa a ser visto como mais um gênero, o qual se divide em subgêneros com suas especificidades. Aponta também que a Base propõe muitos gêneros a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura e que a escola não consegue dar conta, sendo que o objeto literário ainda se mantém distante do aluno.

Revela também que a literatura tratada no material didático, analisado por ela, continua seguindo os padrões estabelecidos, ao dar ênfase a uma cronologia literária, deixando o texto literário em segundo plano, com fragmentos e se tornando exemplos dos períodos a serem estudados. Que o grande objetivo de todo o material é fazer com que os estudantes tenham acesso a um conhecimento a fim de ingressar no ensino superior, principalmente, por contemplar exclusivamente obras que estão presentes nas listas dos livros que os grandes vestibulares cobram por leitura. Nesse sentido, não há um diálogo entre o material e o que estabelecem a BNCC e o currículo escolar.

Ideia semelhante é discutida também pelo pesquisador Portela (2021), cuja pesquisa é do Programa em Letras, em que alerta, entre outras questões, que a BNCC ainda que ofereça caminhos para a consideração das especificidades do texto literário e de seu trabalho na escola, oferece uma forte visão da literatura como mais uma forma textual entre as demais, como mais um tipo de texto ou discurso, sem valorizar a sua especificidade, o seu decoro. Afirma que o documento se coloca como via para uma educação integral, mas que compõe um quadro de caráter predominantemente utilitário, baseado em competências e habilidades, mas que, devido ao caráter de imprecisão de seu texto, não se pode afirmar, em absoluto, que a Base veja a literatura dessa forma, mas também não é possível dizer que essa perspectiva seja vedada no documento (PORTELA, 2021, p. 108)

Ele compartilha da ideia de uma educação literária (COLOMER, 2007), tomada no lugar do ensino de literatura, em que o leitor seja levado a uma formação leitora que o leve de modo satisfatório às diferentes posições de leitura, ou seja, à leitura do livro, mais profunda, e à leitura da hipermobilidade. Uma educação literária que vise à

inserção da literatura nesse contexto da comunicação contemporânea e que também seja uma experiência literária organizadora de sentido, ponto central na formação do leitor. E que essas experiências significativas de leitura já são vividas nas escolas, o desafio seria tirá-las da marginalidade e colocá-las no centro das atividades escolares.

Na seção seguinte, trazemos a leitura analítica de cinco teses de doutorado de diferentes instituições de ensino, observando as mesmas categorias pontuadas nas dissertações.

4. 2 Leitura qualitativa das teses

Assim como procedemos com a leitura das dissertações, optamos por uma leitura integral dos cinco textos, que escolhemos para compor o nosso corpus de análise, estabelecendo como critérios de análise a identificação de seus objetivos, a metodologia, a base teórica que as fundamenta e discussões/apontamentos, pontuando parâmetros de semelhanças e dissonâncias entre elas, assim como as suas remissões à BNCC (2018).

A primeira tese “Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses”, de Juliana Alves Barbosa Menezes, de 2019, foi apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, sob a orientação do Professor Dr. Benedito Antunes e tem como contexto de pesquisa escola estadual e escola privada, com alunos do Ensino Médio.

A segunda, “Do autor ao leitor: os processos de mediação que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro”, pertence a Poliane Vieira Nogueira, e foi apresentada ao Curso de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em 2017, sob a orientação do Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza. É uma pesquisa de cunho bibliográfico-propositiva, com uma discussão sobre os mediadores de leitura.

“O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena”, de Edsônia de Souza Oliveira Melo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, de 2021. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof^a. Dra. Mara Sophia Zanotto é a terceira tese analisada. Ela é uma pesquisa qualitativa, de caráter interventivo, aplicada com alunos do 1º ano do Curso de Agrimensura do Instituto Federal.

A quarta pesquisa “Letramento literário na escola: o poema na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, de Henrique Eduardo de Sousa, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Área de Concentração: Linguística Aplicada, da UFRN; de 2013, sob a orientação do Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto. A pesquisa apresenta uma proposta de trabalho para o ensino de literatura na escola.

“Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas”, de Suéllen Pereira Miotto Lourenço, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de 2021, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi Salgueiro. É uma pesquisa teórico-bibliográfica que se desdobra em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino.

A pesquisa “Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses”, de Juliana Alves Barbosa Menezes, de 2019 tem como objeto o ensino de literatura, no Ensino Médio, uma vez que, segundo a autora, frequentemente, ele é questionado sob a acusação de que os jovens não gostam de ler os livros solicitados por seus professores. Ela afirma que se trata de um cenário que se apresenta em crise, porém é constatado um movimento contrário em algumas práticas. De modo que ela se questiona como algumas escolas, mesmo em um cenário caótico, conseguem bons desempenhos em avaliações, como o ENEM, por exemplo, e amenizam tal panorama.

A tese a que se propõe essa pesquisa “é a de que as estratégias docentes são necessárias para formar leitores proficientes, por isso é pela prática do professor que a aprendizagem ocorre, e ambos, aluno e professor, podem ressignificar as leituras de hoje, oportunizando romper com a alienação, sem considerar, necessariamente, bons desempenhos de literatura como um reflexo de “boas práticas” do ensino de literatura”.

A pesquisa, então, parte da hipótese de que, além da liquidez da leitura de uma maneira geral, ou seja, uma leitura rápida, fragmentada, ainda grande parte do que se lê ou estuda na escola está presa à historiografia literária e canônica. Do mesmo modo, a falta de estrutura das escolas, bem como uma formação enviesada de professores e de funcionários de bibliotecas são fatores que inibem o sucesso de muitos programas institucionais de leitura, segundo a autora. Também coloca que a história de leitura desses agentes também parece influenciar diretamente suas práticas.

Por outro lado, segundo ela, há a ideia de que o leitor formado nas “melhores escolas” paranaenses é preparado para esse tipo de avaliação externa, o que revelaria que bons desempenhos não necessariamente significam boas práticas, conforme será apontada na análise das escolas selecionadas como corpus de seu trabalho. No entanto, a pesquisadora aponta que alguns docentes parecem conseguir aplicar algumas estratégias diante do caos capitalista e fazer o aluno pensar livre das amarras sociais, assim, na relação entre professor e aluno, no momento das práticas escolares, conseguem cumprir o papel humanizador da literatura, conforme afirmou Antonio Candido.

Desse modo, o eixo norteador dessa pesquisa foi: “como as escolas com melhor desempenho estão formando leitores? Será que os bons resultados em exames revelam boas práticas? Será que, nessas escolas, a literatura tem funcionado como uma experiência viva no processo de ensino?” Também “admite-se a hipótese de que, mesmo nos ambientes universitários, os profissionais de Letras continuam sendo preparados de forma inadequada para o exercício da profissão, presos a padrões conservadores que remontam ao século XIX”. Ela acrescenta a essas hipóteses o lucro das editoras, que possibilitam exorbitar os preços dos livros, além da notória e da forte incidência dos meios tecnológicos de entretenimento são fatores que travam a formação de um bom e um proficiente leitor.

A pesquisadora afirma que a pesquisa emerge da iminente necessidade de um maior conhecimento da literatura enquanto obra de arte, construída e constituída por técnicas de escritura, com valor estético e, principalmente, pela compreensão de que, enquanto obra de arte, ela se constitui como um valioso instrumento para a compreensão do seu mundo interno e do mundo externo. E que a relevância da pesquisa consiste em observar estratégias para a mediação da leitura literária, tendo em vista a formação de leitores críticos, mesmo vivendo em um mundo caótico e fragmentado. Por fim, a pesquisa contribui para a compreensão da literatura, enquanto obra de arte, ao considerá-la uma experiência viva no processo de ensino (MENEZES, 2019, p. 17-22).

A pesquisa, então, tem como objetivo geral analisar as práticas de formação de leitores em duas escolas, pública e privada, localizadas em Curitiba e Cascavel, no Paraná, com melhor desempenho em exames oficiais, mais especificamente, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nessas escolas, existe a formação de

leitores literários? A literatura tem funcionado como uma experiência viva no processo de ensino?

Nesse caso, Como, por que e para que é ensinada a literatura na escola são questões que nortearam a pesquisa. E os instrumentos utilizados para colher os dados foram questionários com perguntas objetivas e abertas, aplicados aos professores e aos alunos. Além disso, ela realizou observação direta das aulas dos professores envolvidos na pesquisa e entrevistas com eles. A autora considera importante entender quais são os saberes dos professores.

A fundamentação de sua pesquisa está nos trabalhos que foram importantes nas últimas décadas, como o de pensar a relação da literatura com o ensino: citando a pesquisa da professora Maria Thereza Fraga Rocco, pioneira nessa linha de pesquisa, 1981. Nessa mesma temática, a tese de Alice Vieira, de 1988, Análise de uma realidade escolar: o ensino de literatura no 2º Grau; também a tese de Cyana Leahy-Dios: Educação literária como metáfora social, de 1995, em que traça um diagnóstico da prática de ensino no Ensino Médio (MENEZES, p. 24). Cita também o trabalho de cunho exploratório de William Roberto Cereja: Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura, de 2005, que mediu o gosto do alunado com relação à leitura de literatura. Além dessas pesquisas, aborda as pesquisas de Gabriela Rodella de Oliveira, a de 2008, sua dissertação de mestrado: O professor de português e a literatura: relação entre formação, hábitos, leitura e práticas de ensino, como também a tese de doutorado dessa pesquisadora, de 2013, As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências (MENEZES, p. 25).

Conforme a autora, a partir desses seis diagnósticos que apresentam um cenário de crise no que se refere à leitura de literatura na escola e, buscando a referência em Vera Teixeira de Aguiar (1990), afirma que ler literatura envolve uma relação entre obra, autor, leitor e sua abertura para o social. Observa também que o objetivo do professor de literatura parece ser o de formar leitores proficientes de literatura, críticos e afinados com o mundo que os cerca, mas os docentes também trabalham para formarem seres humanos (MENEZES, p. 26).

Menezes também reflete que as tecnologias estão cada vez mais presentes na vida de todos, a massificação televisiva, os jogos virtuais, sendo que a leitura literária pressupõe o ócio, cada vez mais limitado pela sociedade capitalista. Nesse caso, para a autora

O estímulo à leitura de textos literários, resulta em uma educação que desperta não necessariamente conhecimentos específicos, mas uma sensibilidade que permite o questionamento do mundo e o desejo de mudança da condição de mediocridade a que o ser humano é muitas vezes submetido [...] (MENEZES, 2019, p. 27).

Também alerta para a característica do leitor do nosso tempo, que é multimodal, sendo necessário incluir o universo digital, nas práticas educacionais, mas que isso não significa excluir o impresso, mas realizar uma articulação entre este meio e o digital. Compreende que há “necessidade de a escola se abrir aos avanços da modernidade, porém sem que ela negue ou negligencie a importância de compreender o literário como objeto artístico e humanizador, assim, a escola ensina, mas também humaniza” (MENEZES, p. 27).

Salienta que foi construído, ao longo do tempo, um percurso grande de estudos sobre o leitor e seus gostos e a recepção que esse faz das obras, desde os estudos da Estética da Recepção, e a teoria tem contribuído para a construção de práticas mais oportunas, na real aproximação entre o gosto do leitor e as obras exigidas, na escola. No entanto, segundo a pesquisadora, a crise do ensino de literatura não está na exigência das obras, listadas nos programas de vestibulares, não está na cobrança dos clássicos literários, mas sim na abordagem utilizada, nas aulas de literatura, ou seja, as práticas realizadas com o texto literário é que garantem ou não a formação de leitores de literatura (MENEZES, p. 27-28).

Na sequência, relembra sua pesquisa de mestrado, de 2008, em que desejava responder à questão: qual é o leitor de literatura esperado pelo vestibular da UEM, e na prática, o que temos? Sua pesquisa foi ancorada na Estética da Recepção, Teoria do Efeito e na Sociologia da leitura, cujos resultados apontaram

para um modelo de prova de vestibular que atende ao modelo de leitor gestado pelo Ensino Médio. A pesquisa, ainda que admitindo seus limites, abriu espaço para novas pesquisas que respondam à necessidade de refletir e de apontar concretamente sobre a possibilidade de modelos de provas que considerem outras leituras que não apenas as canônicas e que valorizem, efetivamente, a leitura do texto literário Somando-se a isso, abriu espaço também para que pensemos nos sujeitos que devem agir, com vistas a quebrar o círculo de uma proposta de ensino que visa atender ao vestibular e de um vestibular que visa atender ao aluno de Ensino Médio, na medida em que novos modelos de avaliação sejam pensados para selecionar, já que isso se faz necessário. Uma vez que não existem vagas para todos, que tal seleção priorize o aluno leitor de literatura. (MENEZES, p. 28-29)

O que a pesquisadora, nesse caso, apontou é que o Ensino Médio forma o leitor para responder as demandas da prova do vestibular, e que esta considera efetivamente as leituras canônicas. Sendo importante, segundo ela, refletir sobre a

possibilidade de modelos de provas que considerem outras leituras, não apenas as canônicas, e que valorizem efetivamente a leitura do texto literário.

Diante disso, sua pesquisa de doutorado teve o interesse em observar a prática de professores de literatura do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisadora compartilha que há muitos pesquisadores que se preocupam em investigar esse problema e que essas pesquisas estão pulverizadas em diversas regiões do país.

Segundo a pesquisadora, os olhares dessas pesquisas encontram-se na ideia de um professor como intelectual, que realiza seu trabalho, de forma consciente, a partir de uma concepção clara de seu objeto de estudo, a literatura. As investigações analisadas também revelaram, segundo a autora, que os agentes estão falhando na formação de leitores críticos e as causas apontadas para esse fracasso estão relacionadas à má formação dos docentes, à insegurança deles. Essas causas também apontam para a imposição do governo via livro didático ou pelos conteúdos que devem ser ensinados; a lista exigida pelos vestibulares; ensino tecnicista e historiográfico da literatura; as escolhas dos docentes por textos ou obras distantes do repertório de leitura dos alunos; a ausência de um método nas aulas ou ainda a falta de clareza quanto ao conceito e objeto estudado (MENEZES, p. 30).

A pesquisadora se questiona se de 1980 até hoje houve alguma melhora no ensino de literatura. Por isso, seu interesse recaiu em observar a prática do professor de literatura do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas, uma pública e outra privada, localizadas em Curitiba e Cascavel, devido aos resultados apresentados por elas, no ENEM de 2015, como já foi apontado. Seu foco de trabalho foi entender como são feitas as escolhas dos livros a serem sugeridos aos alunos do Ensino Médio e como são trabalhadas essas obras, na sala de aula.

Sua metodologia de pesquisa se deu em dois níveis: um quantitativo, que buscou compreender como os professores de literatura, no Ensino Médio, construíram sua história de leitura, realizaram as escolhas dos livros, além da identificação das práticas de leitura, por meio de questionários que foram aplicados pessoalmente na escola para os professores e alunos. Já no segundo nível, qualitativo, optou por uma entrevista estruturada com os mediadores e alunos sobre suas práticas e suas histórias de leitura (MENEZES, p. 30).

Antes de apresentar o resultado de seu trabalho, a pesquisadora apresenta, no primeiro capítulo de sua pesquisa, os aspectos da história da leitura literária no Brasil, buscando referências em Zilberman e Lajolo (2001). Observa os resultados sobre

leitura das avaliações externas como da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e ENEM. Aborda também sobre os Programas de Incentivo à leitura, observa também como as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Educação Básica (2008) definem a leitura, trazendo algumas referências teóricas importantes, como Mary A. Kato (1995) e Angela Kleiman (1997), Zilberman, Escarpit (1969), Roger Chartier (2001), entre outras.

No segundo capítulo, ela reflete sobre o discurso recorrente que se faz da literatura, bem como sobre a institucionalização da importância da leitura literária para a formação de sujeitos críticos. Faz uma abordagem sobre a leitura literária, em sala de aula, trazendo como concepção a literatura como prática social, à luz da Estética da Recepção, da teoria do Efeito, da Sociologia da Leitura e Letramento literário. Enfatizando que a formação do sujeito deve ser o objetivo do ensino da literatura, embasada em Candido (2004), Aguiar (2008), Culler (1999), Todorov (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), PCN (2002) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). Segundo a autora, “o objetivo do ensino de literatura é a formação de um sujeito livre, responsável e crítico, capaz de construir sentido de forma autônoma [...]. É também a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (MENEZES, p. 61).

Ela também discute sobre quem é o leitor de hoje, um leitor multimodal, os modos de ler desse leitor, subsidiada em Eco (1994), Fish (2007), Aguiar (1990), Chartier (1999), Jauss (1967), Iser (1996), Rojo (2009) e Santaella (2004). Menezes afirma, então, que discutir a formação do leitor é pensar a grande influência que o meio digital possui na contemporaneidade, pois lemos textos impressos, sobretudo, virtuais (MENEZES, p. 66), ampliando o conceito de leitura, a maneira de ler e o tipo de leitor. E sugere que o grande desafio da escola hoje é conciliar o gosto do aluno (com suas leitoras massificadas) e romper seus horizontes de expectativas (sugerindo outras leituras “escolarizadas”) (MENEZES, p.67).

Também faz uma retomada dos programas de incentivo à leitura, em nosso país, observando que não basta comprar e distribuir livros, é preciso também formar profissionais leitores, em nossos cursos superiores, numa tentativa de amenizar o desinteresse por obras escolarizadas, por meio de práticas que equilibrem o gosto do adolescente aos livros exigidos, nos programas escolares (MENEZES, p. 71). Reafirma a importância da biblioteca escolar para a democratização do acesso ao espaço social, ao livro e a formação do leitor.

Ao fazer uma radiografia da crise leitora, aponta, conforme pesquisas realizadas na área de literatura e ensino, os principais obstáculos e entraves para uma melhoria nas práticas de letramento. Também traz uma discussão sobre os estudos da Indústria Cultural, conforme Theodor Adorno, Walter Benjamin e Max Horkheimer, estudos voltados aos temas relacionados com a cultura de massa, como também discute sobre o papel da mídia no contexto da leitura, a arte transformada em mercadoria e sobre o mercado editorial brasileiro. A diversidade que esse mercado fornece, a importância do papel do leitor e de sua recepção ao que está sendo oferecido (MENEZES, p. 81), e sobre o desafio da escola para viabilizar ao aluno a literatura. Segundo ela, para ensinar o aluno a ler, é urgente que o professor conheça o aluno, isto é, tenha consciência sobre o perfil do adolescente ou da criança.

No caso de sua pesquisa, ela investiga o perfil do adolescente. Para caracterizar o perfil desse aluno do Ensino Médio, teve como eixo norteador os estudos de Jean Piaget (1976), Vygotsky (1989) e Henri Wallon (1989) além da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Alude sobre o Enem, afirmando que é uma prova que deixa de ter como objetivo apenas medir os resultados da educação básica, para também selecionar alunos da educação básica para o ingresso no ensino superior. Com base em Rojo (2009), afirma que a escola de hoje é um espaço onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, ressaltando que o objetivo hoje da escola é que os alunos possam sentir-se integrantes das práticas sociais e que utilizem com proficiência a leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, de forma ética, crítica e democrática (MENEZES, p. 93).

Para finalizar esta análise, trazemos alguns dos resultados que a pesquisadora obteve com sua pesquisa. É importante salientar que ela aponta muitos dados que são bem relevantes, obtidos por meio de sua coleta de dados e categorias de análise. Ela descreve sobre o contexto das escolas pesquisadas, história, objetivo da escola e abordagem pedagógica e dados administrativos, como também o contexto das práticas investigadas, observando o perfil do professor e do adolescente pesquisados e o lugar que o ENEM tem ocupado no cotidiano escolar.

Quanto ao perfil docente da escola da rede pública e sua relação com o ensino de literatura, objetivo e concepção, segundo a pesquisadora, ele demonstrou uma concepção marcada pelo diálogo com o outro e que concebe o ensino de literatura oportunizando a voz do aluno. Alegou que aluno não gosta de realizar muito esforço

para compreender os textos literários e como consequência disso, preferem os *best-sellers*. Com relação à sua prática, esse profissional afirmou, conforme a autora, que se apropria de outros suportes e faz o aluno trabalhar em sala de aula, afirma formar leitores críticos de literatura.

Esse professor realiza um trabalho pautado em escolhas de leituras que são preparatórias para avaliação externa, ele oferece ao aluno momentos para que este trabalhe e participe da construção dos debates durante a aula, ou seja, a prática é ativa. Os alunos são estimulados para tais modelos de avaliação. A pesquisadora, então, constata que essa “boa prática” oferece espaço para que o aluno possa falar, e participar do processo de formação de sentidos dos textos oferecidos para leitura; além disso, esse desempenho apresentado por tais alunos em avaliações externas ocorre também porque são estimulados para esses modelos de avaliação, por toda a escola.

O outro perfil de professor analisado (rede particular) é habituado com as novas tecnologias e tem uma vida social mais diversificada e se vê como leitor. Quanto à sua relação com o ensino de literatura, os objetivos e a concepção, conforme postula a pesquisadora, o professor demonstrou uma concepção historicista, em moldes escolares antigos e sabe que deveria formar leitores críticos de literatura, mas que não é isso que realiza, diz formar leitores técnicos, pois o objetivo é fazer com que esses alunos passem nos exames. Em sua prática, afirma trabalhar as características de obras e autores, o enredo e a leitura de trechos de obras. A sua prática é bastante historiográfica. Segundo a pesquisadora, a reprodução de dados das obras literárias não se revela uma boa prática de ensino, logo o aluno termina em decorar dados das obras, ainda assim, o bom desempenho desses alunos em avaliações externas ocorre porque são treinados para tais resultados (MENEZES, p. 147-148).

Com relação aos alunos pesquisados, tanto os da escola pública quanto os da privada, demonstraram, segundo a autora, ter preferência pela leitura dos *best-sellers*, e a relação deles com a leitura e ensino e prática docente de ensino da literatura, a pesquisadora constatou uma visão utilitarista da arte, na qual apreciam a dinamicidade, o uso de recurso tecnológicos, os debates e os seminários, pois esses tornam as práticas mais estimulantes (MENEZES, p. 147).

A pesquisadora, então, estabelece que as práticas de ensino de literatura estão relacionadas com a abordagem docente, mais ainda com a história de leitura e de formação desses sujeitos que se formam e atuam como professores. Ela conclui sua

pesquisa retomando a história da leitura literária no Brasil, as abordagens que ainda permanecem e a formação do profissional de Letras e a importância de articular a educação básica ao ensino superior e rever práticas de ensino.

Ressalta a importância de um profissional que conheça profundamente os saberes da formação das disciplinas e do currículo, conforme analisou Tardif (2002), além de reconhecer, em sua experiência, uma fonte de saber para sua prática. Salienta que os desafios são imensos e exigem um novo professor, que reflita sobre sua própria prática, afinal é impossível continuar a formar professores apenas discutindo teoria sobre literatura (MENEZES, p. 154).

“Do autor ao leitor: os processos de mediação que marcam o encontro das crianças e jovens com o livro”, de Poliane Vieira Nogueira, é a segunda tese analisada. Ela foi apresentada ao Curso de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em 2017, sob a orientação do Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza.

É uma pesquisa que tem como objeto de estudo “a mediação, por razões de flagrante deficiência do processo de letramento literário dos sujeitos” (NOGUEIRA, 2017, p. 11). A pesquisadora salienta que o cenário das políticas públicas, o mercado literário, os valores de consumo, a crescente acessibilidade a meios interativos digitais e os princípios pragmatistas e imediatistas da vida contemporânea afetam profundamente o letramento literário. Por isso, seu objetivo principal é pensar os processos de mediação entre o texto e o leitor, considerando-se os mediadores da obra literária, sua função social e suas dificuldades, desde a escrita do livro infantil e juvenil até a chegada deste às mãos das crianças e jovens (idem, p. 11). É uma pesquisa de cunho bibliográfico.

Ela defende a tese de que a “nossa sociedade não costuma adquirir o hábito de ler desde a infância, devido tanto às deficiências nos processos de mediação quanto à falta de políticas públicas continuadas de fomento à leitura que viabilizem a atuação dos vários mediadores da leitura, principalmente, o docente” (NOGUEIRA, 2017, p. 12). Argumenta que as escolas seguem carentes de políticas que viabilizem e estimulem a atuação docente no que tange à formação de leitor, sobretudo, literário.

Ela afirma a importância de alguns sujeitos e instituições como mediadores de leitura, e que contribuem para a formação de pequenos e jovens leitores, como o autor da obra, na própria escolha de escrever para esse público alvo e o meio de fazer isso; o mercado editorial; os pais, principalmente, a mãe, uma vez que, em alguns lares, é

ela quem introduz a criança no mundo literário por meio da contação de histórias e leitura de livros infantis; e o professor que, segundo ela, talvez seja o principal agente de formação de leitor, visto que muitas crianças e jovens terão um contato efetivo com a obra literária apenas na escola. Coloca também o jovem leitor que, a partir da adolescência, torna-se também um mediador, ao compartilhar com o outro as suas experiências positivas (ou não) (NOGUEIRA, 2017. p. 12).

Reconhecendo a importância dos mediadores, ela se propõe a compreender o papel de cada um desses agentes de formação do leitor e dimensionar como eles vêm contribuindo para a mediação, principalmente como a criança e o jovem são entendidos como leitores. Seu interesse é pensar esses agentes a fim de perceber as diferenças existentes na mediação que vem sendo ofertada para os pequenos e jovens leitores. Por isso ela argumenta que é fundamental entender como as obras destinadas a esse público-alvo são presentes e ressalta a importância do letramento para que o sujeito possa fruir da Literatura.

Para a pesquisadora, os mediadores são divididos em dois blocos: o primeiro seria o autor e os agentes do mercado editorial; o segundo corresponde aos agentes que têm o livro nas mãos e se preocupam com a experiência de leitura da obra, os multiplicadores de leitura.

Considera que as políticas públicas de fomento à leitura possuem duas vertentes de atuação: o acesso ao livro e a disseminação da leitura e para que esta aconteça necessita de mediador. Entretanto afirma que o cenário é desanimador, dada a escassez de políticas públicas que pouco se preocupam com o letramento e a leitura do povo. As ações e programas são insuficientes e não têm continuidade. Nesse sentido, ela defende a ampliação de continuidade de políticas públicas de fomento à leitura para instrumentalizar e formar mediadores de leitura literária para crianças e jovens de todas as classes sociais (p. 15).

Em seu primeiro capítulo, apresenta as políticas públicas de fomento à leitura vigentes no país, discutindo sobre a necessidade de ampliação dessas de forma prioritária nas instituições de ensino. Evidencia a importância do mediador na formação do leitor e para que o mediador logre êxito na sua tarefa são necessárias ações e programas que deem a estrutura devida para que possam de fato despertar o interesse das crianças e jovens para a literatura (NOGUEIRA, p. 19). Ressalta a urgência dessas políticas que precisam garantir o direito ao acesso e à vivência da leitura literária a todos os indivíduos. Lembra que ainda hoje uma parcela grande da

população não tem acesso a materiais de leitura e outra ainda maior possui esse acesso apenas na escola (idem, p. 20).

Tornar acessível o objeto livro seja didático, literário ou de pesquisa, é o primeiro passo para alcançarmos bons resultados no letramento de crianças e jovens, mas não é o suficiente. Não basta a distribuição das obras, se não tornarmos a leitura acessível (NOGUEIRA, p. 31)

Apresenta e problematiza alguns programas criados pelo governo federal ao longo do tempo, como o PROLER (Programa Nacional de Incentivo à Leitura), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola), além de discutir sobre alguns programas regionais. A autora também cita uma das maiores incentivadoras da leitura no Brasil, a Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio que, segundo ela, trata-se de um centro de referência de leitura de múltiplas linguagens e suportes em Língua Portuguesa que produz tanto material acadêmico e científico como informativo. Atua em pesquisas, participa ativamente nos projetos que privilegiam a leitura em seu caráter transdisciplinar e plural, entre outras atividades. A Cátedra UNESCO conta atualmente com vários grupos de pesquisas acerca da formação de leitores (NOGUEIRA, p. 37-38).

Fala também da importância da maior incentivadora da formação de pequenos e jovens leitores que é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) que tem como objetivo promover e divulgar a Literatura infantil e juvenil de qualidade, bem como contribuir com a formação leitora dos mediadores de leitura. Ela realiza muitas ações de promoção da leitura, propiciando não só o acesso ao livro destinado a crianças e jovens, como a formação de mediadores e principalmente, garantindo experiências de leitura para o público infantil e juvenil (NOGUEIRA, p. 38).

Nogueira (p.43) reforça, então, que políticas públicas de fomento à leitura precisam, urgentemente, se voltar para a formação de mediadores de leitura, pois estes são os responsáveis por garantir que o objetivo final de programas e ações seja alcançado: a leitura efetiva e a formação do leitor.

Segundo ela, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2012) mostrou que o professor é o principal mediador, o que mais influencia para que o sujeito se forme leitor. A pesquisadora também salienta que a Literatura já entra escolarizada na escola e que esta se preocupa em mediar a leitura e que para isso o professor precisa selecionar as obras e ter uma metodologia para tornar o texto mais atrativo para as crianças e adolescentes. Para isso, ela buscou subsídios em Teresa Colomer (2007), Eliana Yunes (2002), Roger Chartier (2011) e Michele Petit (2008). De modo que a

pesquisadora afirma que o espaço escolar envolve tanto o mercado, que vê na escola uma fonte de lucros, quanto a criação de hábito de leitura entre crianças e jovens (NOGUEIRA, p. 18).

No segundo capítulo, dedica-se a pensar sobre a mediação e a leitura. Argumenta que a prática da leitura é ensinada, ninguém nasce leitor, até porque a leitura exige letramento. Parte do conceito de letramento de Magda Soares (2004) de que letramento se refere ao uso da leitura e escrita nas práticas sociais, e, com base nos conceitos de letramento literário de Paulino e Cosson (2009) defende que a Literatura é uma arte que depende do processo de letramento, ou seja, tornar os leitores capazes de se inserir em uma comunidade, manipulando seus bens culturais e construindo, desse modo, um sentido para o mundo e para si mesmo (idem, p.45).

Enfatiza que a maioria dos sujeitos que se tornaram leitores viram alguém de seu convívio lendo. É a figura do mediador defendida por Petit (2013). Segundo a pesquisadora, o marketing busca seduzir leitores, mas é no convívio diário que estão os mediadores que atuam de forma mais efetiva na formação de leitores.

A pesquisadora traz algumas reflexões sobre a leitura, o ato de ler e o leitor, conforme autores como Manguel (1997), Chartier (2011), Chartier; Cavallo (1998), Petit (2008) e Proust (1989), apontando para os diversos discursos sobre a importância da leitura e sua relação com o leitor. Afirma que cada leitor tem sua experiência com a leitura “aprende-se a ler a partir da prática, de influência de alguém que gosta de ler, mas não conseguimos obrigar ninguém a gostar de ler ou ter a mesma experiência satisfatória que tivemos com determinado livro” (NOGUEIRA, p. 57).

Ressalta que pais e professores incentivam a leitura a partir de uma perspectiva utilitarista, para tirar boas notas e adquirir conhecimento para entrar na universidade, sendo que isso é negativo, não leva à formação do leitor, pois, uma vez alcançados esses objetivos, os jovens não veem mais motivo para perder tempo com o livro. Além de outras causas que podem corroborar para o afastar o jovem do livro, como o preço elevado dos livros, a falta de bibliotecas públicas em regiões periféricas, privando a população de baixa renda do acesso ao livro, e os poucos que chegam até os jovens são os livros didáticos.

Nesse sentido, para que o indivíduo se torne leitor, precisa experienciar a leitura literária, de modo que a autora reforça que pensar a leitura é colocar o leitor no centro das discussões e a escola tem papel importante nessa mediação. Questiona a escola

que, muitas vezes, costuma cercear a liberdade do leitor, dando a ele uma função passiva que consiste apenas em acertar uma resposta correta, preencher fichas de leitura ou livro didático. Nesse caso, o leitor não é considerado um leitor ativo. Segundo ela, é necessária haver uma escolarização adequada de leitura, como aponta Magda Soares (2011), ou seja, aquela que conduz eficazmente às práticas de leitura literária, que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios de ideal de leitor que se quer formar. A pesquisadora reforça que cabe à escola oferecer literatura a seus alunos e espera-se que o faça de modo convidativo e didático (NOGUEIRA, p. 64-65).

No terceiro capítulo, discute a tríade leitor-autor-editor. Para isso, a pesquisadora dialoga com Roger Chartier (1990;2002;2011), Lajolo e Zilberman (2001) e Silvia Helena Simões Borelli (1996), esta apresenta um estudo sobre o processo editorial da Série vagalume (NOGUEIRA, p.17). Considera o próprio autor como mediador, uma vez que ele prevê o seu possível leitor.

O autor ao submeter o livro à editora, esse mercado editorial, com sua política de divulgação se torna também um mediador. A autora, afirma, então, que a propaganda da editora e seus catálogos é que define o livro que vai chegar à sala de aula e, ao chegar às livrarias, são os pais que escolhem para a criança, sendo eles os mediadores. Por sua vez, o jovem possui mais autonomia em sua escolha e compartilha com os amigos. Salienta também que ainda não é próprio da nossa sociedade a presença da literatura desde a infância, em casa, embora ela exista, cabendo, então, ao professor assumir com mais frequência esse papel de apresentar o livro à criança (NOGUEIRA, p. 16).

Ressalta a importância da contribuição dos escritores e editoras na formação de leitores, como também a relação da escola e do mercado editorial. Problematisa como o objeto livro tem seu processo de criação até chegar ao leitor. Segundo a pesquisadora, “desde o trabalho de escrita criativa do autor, passando pelo editor e chegando às livrarias, todo o processo é pensado para o leitor. Para cada tipo de sujeito leitor, um tipo de texto é pensado” (NOGUEIRA, p. 81). Assim, um texto pode sofrer alterações se passar de um nível de circulação ao outro.

Apoiada em Chartier (1992), a autora ressalta que o consumo cultural é também produção, cada leitor se apropria do texto de forma inventiva, fazendo surgir novas leituras e sentidos. Afirma a importância da expansão do mercado editorial para o reconhecimento e para a circulação da literatura infantil e juvenil nas escolas e

livrarias (p. 83-84). E esse mercado editorial para crianças e jovens vê a escola como seu principal ambiente de divulgação. Nesse processo, os mediadores são importantes, segundo a autora, tanto aquele responsável por fazer a obra também chegar à escola, como o responsável por garantir a efetiva leitura pelos estudantes.

No entanto, ela aponta um ponto negativo, enquanto o professor prima (ou deveria) pela qualidade literária, para as editoras (nem todas) o livro infantil e juvenil é um produto cultural que precisa ser vendido (p.85). Nesse sentido, é importante o conhecimento do professor sobre a qualidade estética da obra que vai trabalhar com seus alunos. Além do que a obra final que chega às mãos do leitor já vem marcada por um caminho de outras leituras que interferiram na obra que será lida. Até chegar ao leitor, o objeto livro passa por um longo processo de produção editorial (NOGUEIRA, p. 88).

No capítulo quatro, a pesquisadora discute o papel da escola, seus espaços e o professor no processo de formação de leitores. Conforme a pesquisadora, a escola assume o compromisso com a Literatura a partir do momento em que passa a considerá-la importante para a formação do sujeito. Mas não basta incluí-la no currículo escolar para que se formem novos leitores, é preciso, segundo a autora, pensar em metodologias possíveis e mais eficientes para que sua prática seja adquirida pelos estudantes, visto que a escola é, muitas vezes, o principal espaço de ensino e fruição de literatura.

Ressalva que a escola tem sido ineficiente no processo de desenvolver no aluno as habilidades sociais de leitura e escrita, visto que muitos alunos chegam ao Ensino Médio com deficiências em habilidades básicas de leitura e escrita (NOGUEIRA, p. 92-93). Também aponta que as escolas públicas brasileiras têm funcionado de modo precário, falta-lhes estrutura e condições adequadas para os professores. Contudo, a figura do mediador na escola (professor, bibliotecário ou outro) é fundamental para que se obtenha sucesso na tarefa de garantir a leitura na escola e formar leitores (idem, p. 94), pois o hábito da leitura é construído, ainda mais que hoje a leitura literária precisa competir com novos sistemas culturais e artísticos, com as mídias de comunicação audiovisual.

Contudo, pondera que a escola pode, por meio de uma boa mediação, tornar o aluno leitor, mas é preciso para isso uma seleção adequada de obras literárias, como também metodologias eficientes. Para a pesquisadora,

a vivência do texto literário na escola, quando bem realizada e mediada, pode provocar mudanças no indivíduo e consequências coletivas na sociedade, o que só é possível se o trabalho com a obra fizer sentido para ao universo do leitor ou a própria presença da Literatura no cotidiano de nossos alunos não terá sentido algum (NOGUEIRA, p. 98).

Reforça que se se fala em crise de leitura, fala-se que é a crise da escola, pois esta tomou essa função para si, pontuando ainda que, na escola, o ato de ler não é livre, é guiado por um mediador, mas ensina o caminho para a autonomia e para a liberdade para além da sala de aula.

Ressalta a importância da formação adequada dos docentes no curso de Letras, amparada em Colomer (2007), uma vez que isso implicará na sua atuação em sala de aula. Segundo a autora, há uma falta de conhecimento sobre literatura infantil e juvenil por grande parte dos professores, devido a vários problemas, muitos são privados da leitura individual, falta-lhes a formação continuada, escolas sem boas condições de trabalho, poucos recursos didáticos, bibliotecas escolares pobres de acervo, entre outros entraves. Além disso, muitos docentes se apoiam exclusivamente no livro didático, tornando-se o único material utilizado em sala de aula.

Sem dúvida, a escola que oferecemos a crianças e jovens, em sua maioria, possui repetidas práticas cotidianas de pouco sentido para os seus receptores, não possui um espaço ou atividades para estimular o gosto pela leitura. A instituição escolar se fecha nela mesma, sem se importar com os interesses dos alunos nem dar voz a eles. A língua portuguesa continua a ser tratada como um sistema de normas complexas (108-109)

A pesquisadora, então, reitera que o professor precisa ter informação e conhecimento teórico que lhes dê instrumentos para orientar o aluno na leitura literária e exercer com êxito a função de mediador, uma vez que este tem em mãos a tarefa de escolha da obra, a decisão de quais textos oferecer, sendo um desafio para ele; outro desafio é garantir a sua leitura efetiva.

É papel do mediador intermediar o contato do leitor com essa leitura indicada e garantir o diálogo e o debate sobre ela, bem como conduzir a leitura, de preferência, em sala de aula. Oferecer variadas possibilidades de leitura (silenciosa, voz alta, ouvida...) individuais e coletivas permite ao leitor experimentar diferentes modos de ler, se não lhe desperta o interesse determinado modo, outro pode lhe interessar. (NOGUEIRA, p.110)

Nesse caso, o professor que auxilia o estudante na construção de sentidos ao texto, compreendendo-se enquanto leitor, protagonista do processo de leitura e interpretação, além de motivá-lo a compartilhar e debater suas percepções e experiências literárias. O professor pode ter a biblioteca como sua aliada, a qual deve

ser um local de trocas em que as crianças possam sentir-se à vontade, ou seja, a biblioteca pode contribuir muito para a formação do leitor.

Ela lembra que não há fórmulas prontas para a formação de leitores, mas algumas medidas têm dado resultados para que crianças e jovens criem para si e no seu ritmo o hábito de leitura (NOGUEIRA, p. 119). Dialogando com Colomer (2007) propõe algumas formas de leitura, como a leitura extensiva, a leitura guiada, compartilhada. É importante, segundo ela, conhecer as experiências vividas por outros professores, os relatos de vivências que contribuam para a disseminação da leitura literária podem ser reproduzidos ou inspirar outras ações em outros contextos variados de atuação de mediador.

Também é importante cobrar ações dos governantes, políticas direcionadas a mediadores, sejam eles professores, bibliotecários ou outros (NOGUEIRA, p.121). Reforça que a vivência do texto literário, em sala de aula, se bem realizada e mediada, contribui para a formação mais crítica e sensível dos sujeitos, ampliando sua visão de mundo.

A terceira tese escolhida para leitura e análise é O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena, de Edsônia de Souza Oliveira Melo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, de 2021.

Essa pesquisa teve como objetivo investigar o Pensar Alto em Grupo como prática de letramento, em relação ao seu potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno como leitor do texto literário, considerando as histórias de leitura vividas pelos alunos do 1º ano do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. As questões que buscou responder foram: 1. Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura? 2. Que ações e intervenções da professora-pesquisadora, durante as vivências, promoveram a construção de relações dialógicas no grupo? 3. Que contribuição (ções) o Pensar Alto em Grupo, como prática de letramento, trouxe para melhorar a relação do aluno com a leitura e a literatura?

Conforme aponta a pesquisadora, para essa prática de leitura, em que se entrelaçam a postura do professor como mediador, em uma prática dialógica, e a dos alunos como leitores ativamente responsivos, recorreu aos estudos de Mikhail Bakhtin, que centrou suas reflexões na constituição do sujeito, com base na sua relação com o outro, ou seja, na interação, contrariando a visão positivista e

monológica da linguagem. Para tanto, mobilizou os conceitos de interação, alteridade, dialogismo e responsividade (MELO, 2021, p. 25). Em consonância com esse pensamento, traz também os pressupostos de Paulo Freire, que analisa a ação/prática pedagógica como uma inter-relação entre professor-aluno e realidade (idem, p. 26).

Segundo ela, a partir dessas duas perspectivas, emergem reflexões importantes a fim de pensar a leitura literária associada à prática de letramento do Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014; 2016). A pesquisadora também embasa seu trabalho nos estudos de Candido (2011), Coracini (2010), Kleiman (2006), Kunze (2006; 2011), Lajolo (1994; 2019), Petit (2009; 2013; 2019), Rojo (2009, 2012), Zilberman (1988), entre outros.

No primeiro capítulo, ela fundamenta a leitura como prática dialógica, revisitando o pensamento de Bakhtin e seu Círculo, concernente à língua, à linguagem e ao dialogismo, refletindo sobre a leitura como processo de interação, uma vez que considera que O Pensar Alto em Grupo dialoga com esse viés teórico que trata a linguagem como interação, ressaltando que em sua pesquisa destaca especificamente as contribuições da relação entre o eu e o outro no desenvolvimento das práticas de leitura, as quais permitem colocar o leitor no centro dos processos de significação (MELO, 2021, p. 32).

Também em consonância com o pensamento bakhtiniano de interação dialógica, ela aborda os pressupostos do pensamento de Paulo Freire que analisa a prática pedagógica como uma inter-relação entre professor-aluno-realidade. Esse pensador, conforme ela pontua, rompe com a ideia alienante e tecnicista na educação, nomeada de “educação bancária” em que o aluno é só receptor, não tem voz.

Conforme afirma a pesquisadora, esse viés teórico-metodológico estava alinhado com as novas perspectivas que começavam a despontar, principalmente relacionadas à Psicologia, à Linguística e à Antropologia. Estas traziam novas reflexões e passaram a embasar pesquisas qualitativas, na perspectiva de que os sujeitos interagem e, intersubjetivamente, influenciam uns aos outros. Segundo a autora, essas ideias de Freire se relacionam com o pensamento bakhtiniano (MELO, p. 40). Ela, então, discorre sobre o pensamento freireano desde suas primeiras produções, como Educação e atualidade, de 1950, observando suas ideias por meio de outras obras, como também observa a atuação desse pensador na educação.

No segundo capítulo, ela traz as reflexões teóricas sobre O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura. Também correlaciona a prática de letramento

do Pensar Alto em Grupo ao caráter humanizador de leitura e da literatura como um direito imprescindível, segundo Candido (2011) à construção do aluno leitor crítico e responsivo.

A pesquisadora faz um percurso histórico sobre o que é O Pensar Alto em Grupo (PAG). Trago de forma resumida a sua descrição. Segundo ela, O Pensar Alto em Grupo se caracteriza como uma prática dialógica de leitura “na qual os leitores, numa interação face a face, partilham, negociam, constroem e avaliam os diferentes sentidos” (ZANOTTO, 1997, p. 3). Os estudos sobre essa prática vêm sendo consolidados por meio dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa intitulado Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM/CNPq) (MELO, 2021, p. 46). Ele é considerado um método com base na pesquisa-ação e também uma prática de letramento.

Ela apresenta algumas fases da construção dessa experiência vivenciada por um grupo de pesquisadores, coordenado pela professora Mara Sophia Zanotto, iniciada nos anos 1990 e que continua em grande produção (MELO, 2021, p.47)

A primeira geração do PAG utilizou, inicialmente, o Pensar Alto Individual, em que o professor disponibilizava o texto para o aluno e pedia-lhe que falasse tudo o que vinha à sua mente, não havia muita interação entre professor-aluno, uma vez que o professor ficava em silêncio, enquanto o estudante se debruçava sobre o texto, com o qual interagia. De modo que, segundo a pesquisadora, Zanotto (1995) percebeu que essa prática resultava em uma leitura artificial e desconfortável e, diante disso, com os mestrandos e doutorandos, tentou compartilhar as leituras em grupo. E nessa adaptação, os resultados se mostraram muito mais relevantes, com partilhamento coletivo de leituras em um espaço democrático (MELO, 2021, p.48).

Ela relata que, conforme trabalhos mais recentes de pesquisadores que se utilizam da prática do PAG, esta está “[...] afinada à epistemologia do dialogismo, enquanto método de pesquisa, e a uma concepção dialógica de leitura em sala de aula, enquanto prática de letramento” (ZANOTTO, 2016, p. 119)” (MELO, 2021, p. 49). A pesquisadora salienta que nesse percurso investigativo, desconstruir o papel tradicional do professor, em sala de aula, foi uma das principais dificuldades encontradas na prática do PAG, e que, a cada pesquisa realizada, o PAG tem se revelado uma prática de leitura dialógica por permitir a participação efetiva, espontânea, colaborativa e reflexiva dos leitores, por meio das vivências, mediadas pelo professor (MELO, 2021, p. 49- 50). Por isso, ela relaciona o PAG à perspectiva

do dialogismo bakhtiniano e da visão libertadora de educação freireana, pois, nessa prática, os sentidos são construídos na interação com os outros participantes, do leitor/texto, leitor/leitor, leitor/mediador (idem, p.51).

Em seguida, discute alguns aspectos importantes, como a mediação literária e a importância da escuta; o direito à literatura; a leitura literária obrigatória e leitura de fruição; e a escolarização do texto literário. Reforça a figura do professor como mediador fundamental para o desenvolvimento de uma prática dialógica de leitura, remete essa discussão às ideias defendidas por Freire ao longo de sua trajetória, afirmando que quando se discute a mediação literária na prática docente, um dos pilares essenciais é a importância da escuta atenta. Nesse caso, o PAG, segundo ela, busca promover as múltiplas leituras, uma vez que considera que cada leitor é único e não deve ter sua voz silenciada (MELO, 2021, p.59).

Na sequência, discute a oposição entre leitura literária como obrigação e fruição. Fala de uma realidade escolar em que o aluno recebe uma lista de livros a serem lidos, escolhas estas feitas pelo professor com avaliação prevista, alinhados a conteúdos e objetivos específicos. Sobressai nessa lista a literatura canônica motivada pelo mercado editorial, pelos exames oficiais de avaliação e vestibulares de modo geral, de modo que a literatura já fica restrita a essa necessidade escolar.

Outro entrave, levantado por ela, é a questão do espaço-tempo. Os alunos são submetidos a muitos conteúdos, razão pela qual se torna muito mais prático o preenchimento de fichas de leitura ou análise com questões objetivas, engessados a obrigatoriedade da leitura. Isso também está relacionado com a questão do livro didático. Afirma que grande parte dos alunos tem acesso à obra por meio do livro didático. Aponta estudos de Bunzen (2009) que investiga o uso desse material pedagógico na dinâmica das aulas (MELO, 2021, p.67).

Aponta que a problemática que envolve o livro didático é muito ampla, pois não envolve apenas professores e alunos, mas outras instâncias. Por isso, é imprescindível que o professor continue seu processo de formação e tenha criticidade para se posicionar ante as amarras oficiais, de modo que poderá desenvolver seu projeto didático de aula com autonomia e decidir qual é o melhor caminho a seguir. Quanto ao trabalho com a leitura literária no livro didático, um dos maiores entraves, segundo ela

é a impossibilidade de esse tipo de texto ser experiencializado subjetivamente pelo aluno-leitor, pois, na maioria das vezes, as questões encontradas nos livros já silenciam qualquer perspectiva de apreciação. Desse modo, o

aspecto essencial da leitura, que é o campo artístico-literário, fica à deriva. Os alunos são direcionados a sentidos já previstos, e todos precisam chegar a uma mesma resposta. (MELO, 2021, p. 68).

Nesse caso, ela salienta que a prática do PAG aponta caminhos para a condução de uma prática dialógica, mesmo usando o livro didático.

Na sequência, descrevemos, de forma resumida, os passos percorridos pela pesquisadora em sua pesquisa qualitativa, inserida nas Ciências Sociais, apresentada no terceiro capítulo, com a metodologia de orientação interpretativista. A estratégia utilizada pela pesquisadora para a geração de dados foi a pesquisa-ação. Conforme descreve, optou pela metodologia de orientação interpretativista (MOITA LOPES, 1994; 2006), para que pudesse compreender as vozes enunciadas pelos participantes, nas práticas de leituras investigadas, mais especificamente, nas vivências, conforme ela trata (MELO, 2021, p. 75). A geração de dados contou com dois momentos: as entrevistas em grupo, para conhecer a realidade dos alunos e o espaço de leitura, a partir do PAG, com textos literários, dando-lhes condições de pensar de modo reflexivo.

O ponto de partida para a sua geração de dados foi a entrevista semiaberta que colocou para o grupo que, segundo ela, esse tipo de instrumento foi importante porque permitiu uma flexibilidade na condução dos encontros, distanciando-se um pouco do estilo fechado.

Faz um levantamento histórico do contexto de realização da pesquisa, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso, Campus Cuiabá. É um instituto respeitado e reconhecido como responsável pela formação intelectual de pessoas importantes no estado.

Os participantes de sua pesquisa foram alunos do 1º ano Integrado em Agrimensura do Instituto Federal de Mato Grosso, durante as aulas de Língua Portuguesa, com apoio da professora regente da turma. Escolheu dessa turma, um grupo de alunos cotistas, 4 meninas e 3 meninos, com idade entre 15 e 16 anos, que têm menor oportunidade de acesso à leitura no seu convívio social, dada a dificuldade financeira, conforme aponta a pesquisadora. Para a coleta de dados, foram dez encontros, etapa da entrevista e O Pensar Alto em Grupo.

Na primeira etapa, nas entrevistas, os alunos falaram a partir de uma pergunta-tema. Isso dava forças ao desencadeamento de discursos partilhados, com estímulo para eles contarem suas experiências, abrindo espaço para as vozes, com respeito

mútuo (MELO, p. 86). A partir desses contatos, a pesquisadora decidiu que trabalharia com poemas, uma vez que os alunos demonstraram pouca familiaridade com esse gênero. Concomitante às entrevistas, propôs a leitura dos textos “Como comecei a ler e a escrever”, de Carlos Drummond de Andrade (1992) e “Que saudade da professorinha” de Paulo Freire (2019). Solicitou que contassem suas experiências de leitura desde o início da escolaridade. No último encontro dessa etapa, ela o fez na Academia Mato-grossense de Letras, onde os alunos ouviram os acadêmicos sobre a leitura e a escrita deles.

Na segunda etapa, com a metodologia do Pensar Alto em Grupo (PAG), com encontros de 1h 40min, cada aluno recebeu como texto inicial das vivências, como ela pontua, o texto “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade, para ler silenciosamente. Nessa primeira leitura, ele era orientado a anotar o que considerava relevante, sublinhar as palavras desconhecidas. Na sequência, havia uma conversa informal, em que todos podiam se expressar espontaneamente sobre a leitura. “A concepção de leitura do PAG é a de estabelecer um diálogo por meio da interação entre leitor e texto, mediados pela materialidade linguística, de forma a possibilitar a construção responsiva e reflexiva dos sentidos” (MELO, p.90). A partir disso, outros poemas desse mesmo autor foram mobilizados, como “Lira Itabirana” e “Confidência do Itabirano” que desencadeou outras discussões, despertando um novo olhar para a compreensão do poema-base. Para finalizar essa etapa, ela convida a poetisa Marli Walker, professora do campus Cuiabá e autora do livro *Pó de serra para um bate-papo*.

Em seguida, a pesquisadora descreve as categorias de análise, a partir da geração de dados. Afirma que se apoiou, inicialmente, nos discursos enunciados pelos alunos, a partir das entrevistas em grupo, que lhe permitiram conhecer a sua realidade ao ingressar no IFMT e como eles se constituíram (ou não) como alunos-leitores. Desse modo, ela analisa o percurso da sua experiência leitora, especialmente do texto literário desses alunos. Feitas as transcrições, analisa os caminhos trilhados pelos alunos na construção de sentidos do poema “A montanha pulverizada”, verificando quais leituras foram construídas e como foi a interação entre os envolvidos no processo: alunos, professor-mediador, texto (MELO, p.94). Suas categorias de análise são:

o perfil do aluno ingressante no Ensino Médio no IFMT (KUNZE, 2006; 2011; SANTOS, 2018); o percurso da constituição do aluno-leitor da escola pública (PETIT, 2008; 2009; FREIRE, 2017; 2006; 2021); a concepção de linguagem

do PAG; os caminhos trilhados pelos leitores para a construção dos múltiplos sentidos (ZANOTTO, 2014); a interação ativamente responsiva e a relação com a alteridade (BAKHTIN/CÍRCULO, 2003); a postura da mediadora na condução do grupo – escuta, revozeamento, observação dos gestos dos leitores, intervenção (FREIRE, 2017; 2021; 2006; ZANOTTO, 1995; 2014; 2016; BAKHTIN, 2003); e as relações dialógicas (BAKHTIN, 2003) entre os participantes da pesquisa (eu-outro) (p. 94).

No capítulo 4, Grupo dialógico de leitura: “as vozes dos alunos”, a pesquisadora revela as vozes dos protagonistas da pesquisa, a partir de seus dados e categorias de análise, colocando, embasada em Freire, que a história de leitura de uma pessoa inicia-se antes dos saberes escolarizados e nunca se encerra. Ela discute sobre seus encontros com os participantes, que a fez refletir sobre seu papel como pesquisadora. Ressalta a importância do diálogo, não apenas como perguntas e respostas, mas como possibilidade de reflexão sobre a vida, de transformação social, de conhecimento. Salienta que

a decisão de estudar no IFMT não foi uma escolha de todos os alunos. Em alguns casos, houve a interferência da família. Entretanto, durante as entrevistas, dialogicamente eles se reconhecem como autores responsáveis pela sua própria história, conscientizaram-se do seu papel na construção do seu projeto de vida. Isso pode ser percebido quando eles, conscientemente, mencionam seus planos futuros, por exemplo, a escolha do curso superior. Como reforça Freire (2017, p. 109), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (MELO, 2021, p. 105-106)

Nesses encontros, ela discutiu as experiências leitoras dos alunos. Para iniciar o diálogo entre os alunos, ela levou vários livros de Literatura infantojuvenil, de escritores regionais, como de nacionais, entre outras obras. A presença dos livros suscitou, segundo ela, muitas conversas sobre livros, as quais ela descreve ao longo do texto. Para ampliar a discussão, ela propôs a escrita de um relato reflexivo sobre a leitura na infância, a trajetória leitora de cada um, o qual descreve na sua pesquisa, relatando a empolgação dos participantes em contar os livros que leram de cabo a rabo. Ela diz ter ficado surpresa com a demonstração dos alunos a respeito da quantidade de obras lidas.

A partir desse bate-papo, percebeu que a leitura gratuita, descompromissada é muito valorizada e reconhecida pelos alunos. Não citam livros lidos obrigatoriamente, limitados por tempo e espaço, em sala de aula. Cita também a influência do amigo como agente motivador. Salienta que ao contarem sobre o livro que leram pela metade, a aluna conta que foi o que a professora trabalhou em sala “Capitães de Areia”. Outro dado revelado pela autora, é que esse grupo de alunos preza pelo livro impresso, não gostam de ler livro em PDF (MELO, p. 115-117).

Afirma também que muitos dos participantes tiveram o incentivo de seus pais, da família e se formaram leitores na infância; outros foram estimulados por amigos. Sobre a leitura na escola, um dos participantes fala da obrigatoriedade da leitura, comenta que é necessária para ser avaliado, reforçando que na escola se lê para fazer prova, ficha de leitura, seminários, reproduzindo um argumento de que a leitura precisa ter uma utilidade, uma função na escola. No entanto, conforme pontua a pesquisadora, o aluno faz uma ressalva com cuidado:

“mas eu penso... na minha opinião particular... é que a leitura iria ficar mais prazerosa pra qualquer tipo de aluno a partir do momento em que você...” (130) Ele é interrompido por Scarlett, que complementa: “ficasse livre...” (131). Ele concorda com a colega: “... exatamente...” (132); e acrescenta: “que não tivesse... ah esse livro aqui tal é para a prova desse mês... todo mundo tem que ler...” (132) (MELO, 2021, p. 123).

A autora diz que essas falas revelam duas opiniões opostas sobre a questão da leitura na escola: “uma com seus sistemas rígidos de avaliação, com finalidade específica; outra como leitura livre, desprendida de cobranças de notas, algo mais próximo da fruição” (MELO, 2021, p. 123).

Duas alunas entendem que a não obrigatoriedade poderia ser a falta de oportunidade para alguns alunos que nunca leram um livro. Nesse caso, pelo menos, na escola, poderiam ler uns cinco livros por ano. No entanto, segundo a pesquisadora, isso não significa que elas apreciem tal formato. Para elas, é como se a escola não tivesse alternativa para formar leitores, sendo preciso obrigar e aplicar avaliações (MELO, p. 124).

A pesquisadora revela que as alunas falam que os livros que a professora passava eram complexos, que sentiam dificuldade de compreendê-los, mas que no momento de troca, de interação com os colegas, tudo começava a fluir, ressaltando assim a importância do princípio de alteridade, da interação com o outro, que nos completa e ressignifica (Bakhtin). Traz também o oposto, colocando que uma aluna diz que a imposição de leitura surtiu nela um efeito positivo, pois não lia e se tornou leitora a partir da leitura obrigatória (MELO, p. 127-128).

A autora revela que a sua escolha em trabalhar poemas na sua pesquisa se deveu a partir desse diálogo sobre leitura com os alunos, uma vez que eles afirmaram que não gostavam de poemas porque são chatos, complexos, de difícil interpretação. Ela afirma que as interações estabelecidas entre a mediadora (ela) e os alunos foram fundamentais para fortalecer o vínculo em sua pesquisa, em suma, os participantes se sentiram empoderados e valorizados (p.131).

No capítulo 5, O Pensar Alto em Grupo em ação: as vivências no grupo dialógico de leitura, ela apresenta a interpretação dos dados sobre as vivências ocorridas com os alunos, ou seja, a prática da leitura, durante o segundo semestre de 2018. Como suporte teórico, ela cita Volochinov/Círculo de Bakhtin (2017); Bakhtin/Círculo (2003; 2016); Freire (1988;1989) e Candido (2011), correlacionando essas teorias com a prática do PAG, apresentado por Zanotto (2016, p.116), como “fenômeno híbrido”, ou seja, uma experiência de leitura que está afinada à epistemologia do dialogismo, enquanto método de pesquisa, e a uma concepção dialógica de leitura em sala de aula, enquanto prática de letramento” (MELO, p. 135).

Para sua prática de letramento, ela trabalhou com o poema “A montanha pulverizada”, de Carlos Drummond de Andrade. Antes de falar sobre a leitura do poema pelos alunos, ela faz um relato histórico e biográfico do poeta, de seu envolvimento com a obra e também conta sobre sua viagem a Itabira, cidade natal de Drummond.

Sobre as vozes leitoras, as etapas percorridas foram: leitura silenciosa, leitura em voz alta, discussões espontâneas dos alunos e discussões conduzidas a partir dessas falas (p. 142). Após esses contatos, concentrados e coletivamente, construíram múltiplas leituras.

Na primeira vivência, como primeira leitura, ela passa a eles a última estrofe do poema, conforme apresentada no ENEM, de 2009. Depois da leitura, um silêncio imperou, houve a dificuldade de eles estabelecerem relações entre os versos, devido à fragmentação, conforme aponta a autora.

Exigir dos alunos esse tipo de leitura é desmotivá-los, pois, não percebendo a complexidade da linguagem literária, emerge a ideia de que a literatura é inacessível e desinteressante para adolescentes e jovens. Infelizmente, ações como essa ainda se fazem presente em provas oficiais de vestibulares, concursos públicos e demais avaliações escolares, como se vê no Exame Nacional do Ensino Médio, em que consta uma questão objetiva, com base na leitura fragmentada do poema em estudo. Diante disso, é possível indagar como exigir do leitor uma interpretação completa e coerente se não lhe são dados a materialidade linguística e o contexto de produção necessários. (MELO, p.145)

No entanto, segundo a pesquisadora, mesmo tendo poucas informações sobre o texto, com sua postura de estimulá-los com questionamentos, houve tentativas interessantes de interação, conforme descritas pela pesquisadora.

Ela, então, reflete sobre a dificuldade de se trabalhar com fragmentação de obras. A partir da leitura do texto integral, a percepção de leitura muda e os leitores têm muito mais compreensão sobre o poema, as contribuições são partilhadas numa

perspectiva dialógica, a mediação promove as várias leituras. A pesquisadora vai observando todas as intervenções dos alunos, pontuando o que diziam sobre o poema, fazendo a mediação entre eles, perguntando, intervindo para que a argumentação deles continuasse e o poema passa a fazer sentido para eles. Ela descreve a fala de uma aluna a qual estabelece um vínculo entre o que ela está vivenciando e o poema.

Candido (2004, p. 182) aponta os impactos que o texto literário pode provocar nos leitores. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. [...] Kira, em uma leitura densa e desafiadora, mostra entendimento do poema e se transporta para ele, assumindo o papel do enunciador poético e expressando capacidade dialógica, ou seja, responde ativamente ao texto. [...] (MELO, 2021, p.158)

A autora vai pontuando os tópicos discutidos a partir da leitura realizada por eles, as hipóteses levantadas, dizendo estar sempre aberta à escuta, mostrando a eles que sua pretensão não era a de premiar a melhor leitura, mas a de fortalecer esses leitores para serem protagonistas, críticos e responsivos. Afirma que o PAG permite que esse espaço de aproximação e acolhimento seja construído, de modo que não há leitor melhor ou pior, há leitores.

Para a segunda vivência, a releitura do poema, a pesquisadora narra que um de seus alunos trouxe para esse encontro, Confidência do Itabirano, leitura que realizou espontaneamente para os colegas, refletindo a leitura não obrigatória, sobre o desejo de ir atrás de novos textos e trazer para compartilhar. Nesse caso, esse poema contribuiu para a ampliação da discussão sobre o poema que estavam analisando, trazendo novas percepções. Ela ressalta que os estudantes já tinham um ponto de partida para pensar alto em grupo: discutir acerca da mineração, de Itabira e do sentimento do poeta (MELO, p. 167).

Ela diz que a cada leitura, os participantes iam descamando cada parte do poema e novas impressões emergiam. Ela descreve as falas desses participantes, as análises que faziam, a interação entre eles e os novos desdobramentos e, aos poucos, a leitura foi ficando mais densa e as discussões interativas mais aprofundadas.

Como pode ser visto, um dos aspectos de grande relevância para a continuidade dessas ações dialógicas diz respeito à motivação que os alunos tiveram de buscar outros poemas para servir de apoio às suas análises. Isso só foi possível porque foi-lhes permitido trilhar outros passos, além do sugerido pelo professor. Não foi o cumprimento de uma tarefa exigida. Entretanto, eles se sentiram desafiados indiretamente a buscar outros textos/caminhos que os auxiliassem na construção de sentidos. É um movimento circular muito interessante ver os alunos se entusiasmarem,

levando contribuições para o aprimoramento de cada um. É possível estabelecer aqui uma relação com o ato de tecer (MELO, 2021, p. 174).

Na terceira vivência, os alunos aprimoraram suas percepções, num processo inferencial, construído intersubjetivamente, na interação conjunta. E cada leitura do poema, novas curiosidades surgiam, evocando novas imagens, entusiasmos e sensações (MELO, p. 185). No final dessa vivência, os alunos destacaram a importância da discussão em grupo para a construção de sentido. Um deles destaca que ler poemas não é uma tarefa fácil, mas que cada um tem uma forma de pensar, por isso é boa a discussão em rede. Ela diz que é interessante ver os alunos rememorando o processo de análise, desde a primeira leitura, reconheceram que todas as discussões foram fundamentais para construir uma leitura aprofundada (MELO, p. 187).

Para a quarta vivência, ela levou o livro *O pó de serra*, de Marli Walker, iniciando o encontro com a leitura do poema *Evasão* do autor, desse livro. Após a leitura, as discussões dos alunos, com relação à autora e ao poema foram muito produtivas, com interpretações bem relevantes. Em seguida, durante esse encontro, receberam a autora, a professora Marli Walker para um bate-papo, em que os alunos puderam sanar suas curiosidades, sobre a escritora e também sobre sua obra. Foi um encontro muito feliz. A pesquisadora fala que esse encontro foi um momento de despedida, leveza e celebração do projeto (MELO, p. 194).

Na prática dialógica de leitura, os leitores entram em conflito com o texto quando são provocados criticamente. Trata-se de um momento de tensão, pois o leitor não é passivo, nem submisso ao texto, ao professor ou a quem quer que seja o seu interlocutor. Dessa forma, a leitura torna-se uma atividade libertadora que exige muito do seu comprometimento, do seu posicionamento e do seu potencial criativo. Em suma, com a prática de letramento do PAG, durante as vivências, os participantes tiveram uma postura ativamente responsiva, seja em momentos de discordância, seja de concordância, seja mesmo de silenciamento. (MELO, 2021 p.195)

A pesquisadora aponta que sua experiência com essa proposta do PAG foi muito enriquecedora, que aprendeu muito com os alunos e que teve resultados para além desses encontros. Ouvindo os alunos, ela diz que se convenceu de que “a escola é muito mais que cumprimento de conteúdos, realização de avaliações, preenchimento de diários: ela é o lugar de relações, de formação humana, de construção de (auto) conhecimento” (MELO, 2021, p. 211).

A quarta tese analisada é de Henrique Eduardo de Sousa “Letramento literário na escola: o poema na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio”, de 2013,

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sob a orientação do Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto.

Sua pesquisa tem como temática a discussão sobre as relações entre literatura e ensino, mais especificamente, o lugar das escritas poéticas na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio. É uma pesquisa que investiga as práticas escolarizadas da leitura literária.

O pesquisador afirma que seu percurso problematiza, dentre outras questões, “o deslocamento que ocorre quando as manifestações literárias apartam-se de seus suportes originais e adentram as cenas de aula de língua materna, transformando-se em objeto de ensino e conteúdo didático”. Nesse caso, no que se refere às práticas escolarizadas de leitura literária no Ensino Médio, sua reflexão tem como objeto da didatização do gênero textual poema.

Sua investigação, então, partiu de três questões norteadoras: 1) qual seria o lugar dos estudos literários no Ensino Médio, no atual contexto de ensino brasileiro; 2) como ensinar adequadamente literatura no Ensino Médio, considerando as políticas públicas para o ensino de língua materna no país? e 3) de que maneira uma didatização das formas líricas pode contribuir para a experiência de leitura, tendo em vista as práticas do letramento literário na escola?

De modo que essas questões conduziram a formulação do objetivo geral da sua pesquisa: que é investigar procedimentos didático-pedagógicos adequados de ensino de literatura na aula de Língua Portuguesa, com foco no gênero textual poema, no Ensino Médio. E seus objetivos específicos são: 1) discutir questões relacionadas à educação literária e à formação de leitores; 2) descrever elementos teóricos pertinentes à transposição didática da literatura, criticando-os em função das práticas escolarizadas da leitura literária; e 3) elaborar sequências didáticas das seguintes formas líricas: soneto, poema em prosa e canção, com base na teoria literária e nos estudos da linguagem (SOUSA, 2013, p.11).

Como fundamentação teórica, o pesquisador buscou áreas do conhecimento da teoria literária, da linguística aplicada e da pedagogia do ensino de língua materna. Da primeira área, mobilizou estudos advindos de (MOISÉS, 1989, 2004; SILVA, 1991; PAZ, 1982), a fim de identificar a constituição literária e histórica do gênero poema. As contribuições da linguística aplicada referem-se à problemática dos gêneros textuais/discursivos (BAKHTIN, 1992; MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005;

DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002) e dos estudos sobre o letramento (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2006; MORTATTI, 2004; OLIVEIRA, 2008; ROJO, 2009; COSSON, 2006) (SOUSA, p. 11-12).

O autor elucida que a necessidade do deslocamento metodológico de sua pesquisa surgiu devido a

indagações constantes em nossa vivência profissional. Trabalhando como professor de literatura desde 1989, em diferentes níveis de ensino, em diversas áreas dos estudos literários, constatamos que a problemática do ensino de literatura no Nível Médio advém, sobretudo, da orientação metodológica fundada na abordagem historicista. A escolarização do texto literário nesse nível de ensino prioriza diretrizes metodológicas relativas à periodização do patrimônio literário nacional. Essa abordagem, numa etapa curricular preconizada pela formação do leitor, torna-se inadequada, acreditamos, em virtude da distância que se constrói entre o texto e o aluno-leitor. (SOUSA, 2013, p. 12)

Ressalta também que os estudos literários têm caráter apendicular, nas aulas de Língua Portuguesa, tendendo para listas de obras, autores, contextos de produção e traços delineadores dos estilos de época, em detrimento da efetiva experiência de leitura do texto.

Nesse sentido, sua pesquisa tem um caráter propositivo e documental. Quanto ao primeiro aspecto, para a consecução dos objetivos da pesquisa, ele afirma que a materialidade sónica dos textos que compõem o *corpus* será a matriz definidora dos conteúdos a serem trabalhados nos encaminhamentos didático-pedagógicos. Quanto à natureza documental da pesquisa, os documentos utilizados estão divididos em quatro conjuntos: 1) obras da teoria literária que discutem o conceito de literatura e a caracterização do gênero lírico; 2) textos sobre os estudos de letramento, a fim de conceituar de modo mais rigoroso o letramento literário na escola; 3) textos sobre a pedagogia da língua materna, os quais discutem os conceitos de língua, linguagem e leitura; 4) o *corpus* da pesquisa: o soneto “Contemplando nas cousas do mundo desde o seu retiro lha atira com seu apage como quem a nado escapou da tormenta”, de Gregório de Matos (1623-1633 – [1695-1696?]), o poema em prosa *Galáxias* (fragmento 47), de Haroldo de Campos (1929-2005), e a canção “O vencedor”, de Marcelo Camelo (Los Hermanos) (SOUSA, p. 20).

Para os procedimentos metodológicos de análise desses documentos, ele segue o roteiro proposto por Lüdke e Andrade (1986): caracterização do documento selecionado, análise de conteúdo, forma de registro e construção de categorias ou tipologias.

Como critérios para a montagem do *corpus* da pesquisa, considerou duas diretrizes: a) escolha de textos cuja expressão poética estivesse acordada com os caracteres basilares de determinada forma lírica; b) a experiência docente do pesquisador.

Dessa maneira, sua tese está estruturada em quatro capítulos, sendo que a Introdução refere-se ao capítulo 1, em que o autor situa a problemática do ensino de literatura no Ensino Médio, propondo uma abordagem centrada no letramento literário a partir das formas líricas recorrentes na produção literária no Brasil. Nessa parte, explícita, também, o seu objeto de estudo, as questões de pesquisa, os objetivos e os aportes teórico-metodológicos.

No capítulo 2, “Estudos literários e ensino – A literatura hoje”, ele apresenta questões relacionadas às relações entre literatura e ensino, abordando sobre a preservação do cânone como modelo cristalizado de ensino; depois, no âmbito educacional, discute a formação do leitor, a noção de letramento literário, os documentos oficiais e a articulação entre língua e literatura na aula de Língua Portuguesa.

No capítulo 3, “Estudos de gênero: o poema”, caracteriza o poema como gênero textual e identifica o *corpus* da pesquisa: soneto, poema em prosa e canção.

No capítulo 4, “Modos de ensinar o poema: proposições didático-pedagógicas”, o pesquisador traz a materialização da didatização do poema através da elaboração das sequências didáticas e, também, formula alguns apontamentos para o professor.

Entre as discussões sobre o ensino de literatura atual, abordado no segundo capítulo, considera que o letramento literário, situado para além do espaço escolar, introduziu na escola práticas de leitura diversas, valorizando “objetos escriturais também diversos cuja textualização, intencionalidade, veiculação, valoração e recepção não se coadunam à imagem cristalizada de literatura que a prática educativa ainda dissemina” (SOUSA, p. 22).

Desse modo, o ensino do texto literário, segundo o autor, “mediante os dispositivos teórico-metodológicos engendrados por esse outro lugar assumido pelo discurso literário, requer, para uma intervenção pedagógica significativa, uma dimensão multidisciplinar” qual seja, “a contribuição da crítica literária referendadas na discussão sobre o cânone; da educação, que investiga o processo de formação de leitores; e, da linguística aplicada, que trata dos estudos de letramento”. Assim, pontua que “ao lado dessas áreas do conhecimento, devem ser consideradas, no âmbito das

políticas públicas para a educação no país, as orientações didático-pedagógicas propostas pelos documentos oficiais” (SOUSA, p. 22-23).

Sua posição é de que as atividades de leitura literária na escola precisam garantir o lugar de fala do aluno, reiterando que os embates crítico-teóricos a respeito da preservação do cânone na escola devem situar-se numa reflexão que inclua, preferencialmente, os modos de ensinar literatura. Aponta que

um dos fatores responsáveis pelo afastamento do aluno, no Ensino Médio, da experiência literária, em razão do caráter paradoxal do ensino de leitura acima apontado, está justamente no entrave quanto ao estabelecimento efetivo da interlocução. De fato, na relação entre o aluno e o texto literário, canônico ou não, a compreensão da leitura que circula como legítima e autorizada vem ancorada pelos objetivos e adequações mediados pelo professor.

Desse modo, segundo o autor, a escola não valoriza a fala do aluno nas atividades de produção de leitura literária, priorizando a interlocução do professor com relação à obra. E quando se trata do texto canônico, isso se intensifica, devido à natureza da obra clássica, por conta de seus elementos, como “as dimensões linguísticas, ideológicas e culturais que, distantes das experiências de linguagem vivenciadas pelo aluno, provocam um quadro complexo de referencialidades o qual fissa a construção dos sentidos do texto” (SOUSA, p. 27).

O autor argumenta sobre a importância de práticas em que se promova a interação do aluno com a obra, em que ele seja conduzido a produzir sentidos a partir de sua experiência de leitura. Ressalta que “as práticas escolarizadas de leitura, construída através da experiência literária, parece não mais ter visibilidade, senão encapsulada em abstrações técnico-formais que formatam os registros institucionais quantificadores do processo de ensino-aprendizagem” (SOUSA, p. 30). Assim, considera “emergencial na prática educativa elementos teóricos e metodológicos que possibilitem a concreção da imagem do leitor literário na contemporaneidade” (SOUSA, p. 30).

Nesse caso, o pesquisador discorre sobre o conceito de letramento literário na escola, afirmando que, conforme os encaminhamentos teórico-metodológicos da sua pesquisa, compreende o letramento 1) como processo de desenvolvimento de habilidades e competências de leitura e de escrita nas práticas sociais dos alunos; 2) a literatura como expressão cultural atualizada por arranjos específicos de linguagem, responsáveis pela produção de sentidos de natureza estética; e 3) os procedimentos formais de aquisição do conhecimento mediados pela instituição escolar. Pontua que

esses conceitos advêm dos Novos Estudos de Letramento (*New Literacy Studies*), e que, a partir de (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2004; MORTATTI, 2004; OLIVEIRA, 2008; ROJO, 2009, ROJO; MOURA, 2012; PAULINO; COSSON, 2009) vinculam-se às práticas escolarizadas da leitura literária, envolvendo os enfoques autônomo e ideológico do letramento.

Na sequência da tese, o pesquisador discute sobre esses enfoques do letramento, como também aborda sobre as premissas do letramento literário e de suas principais práticas, segundo Paulino e Cosson (2009).

Em seguida, seu texto percorre algumas reflexões, tecendo uma discussão sobre a literatura nos documentos oficiais, comentando sobre dois documentos: 1) PCN+ – Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e, 2) Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2006). (p. 36). Também passa pela discussão sobre a Língua Portuguesa e literatura no Ensino Médio, uma vez que as bases teórico-metodológicas de sua pesquisa consideram o ensino de literatura no âmbito do ensino de língua, com base nos estudos do texto e do discurso, descrevendo os princípios norteadores das práticas de linguagem: leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade, afirmando que

Em síntese, o estudo do poema mediante as práticas de linguagem da leitura, da escrita, da análise linguística e da oralidade, permite a compreensão da literatura como um discurso significativo para o aluno, uma vez que, no processo de ensino/aprendizagem, a língua e a linguagem passam a funcionar como dispositivo de interação entre os sujeitos, num tempo e num espaço específicos – a escola –, com determinadas intencionalidades que manifestam as representações culturais, históricas e sociais que os alunos vivenciam para além da ambiência escolar. (SOUSA, 2013, p. 52)

Dessa maneira, o próximo tópico de sua tese relaciona-se ao estudo do gênero poema, mas antes pontua que a definição de literatura que norteia sua pesquisa, parte da perspectiva culturalista, a qual “reconhece os lugares de enunciação[...], ou seja, os juízos de valor acerca do acontecimento literário”, discorrendo sobre algumas aproximações entre os estudos culturais e os estudos literários (SOUSA, p. 53-54).

A partir disso, argumenta que o

conceito de literatura na perspectiva culturalista, considerando as contribuições recentes dos estudos da linguagem, como é o caso dos multiletramentos, apropria-se dos hibridismos, mestiçagens e fronteiras que a experiência estético-literária fomenta na contemporaneidade, principalmente, em relação às práticas culturais dos jovens, que, num processo cada vez mais dinâmico, incorpora as possibilidades discursivas

das novas tecnologias da informação e da comunicação. (SOUSA, 2013, p. 57)

Realizada essa análise, ele passa a abordar sobre a poesia, o poema e o texto literário. Sobre poesia e poema, ele busca, primeiramente, referência num viés tradicional, a partir das conceituações sistematizadas por Moisés (1989). “Depois, em razão de uma postura teórica mais expansiva porque originária das escritas poéticas da modernidade”, evoca “as reflexões de Paz (1982). Sobre texto literário”, utiliza “as contribuições da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2008), da Linguística Textual (KOCH; ELIAS, 2006) e da Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1996)” (SOUSA, p. 57).

Após esses direcionamentos teórico-metodológicos, o autor passa a abordar sobre o corpus da sua pesquisa, ou seja, as formas líricas derivadas do gênero textual poema, quais sejam: o soneto, poema em prosa e canção (letra de música), identificando os caracteres formais desses subgêneros. Em seguida, discute a pertinência dessas formas líricas para o letramento literário na escola, concebendo-as como tríade matricial para o estudo do poema no Ensino Médio (SOUSA, p. 75).

No capítulo 4: Modos de ensinar o poema: proposições didático-pedagógicas, ele traz uma sequência didática (SD) e didatização do poema, a partir da concepção de Zabala (1998, p. 18), como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”(SOUSA, p. 86).

O pesquisador postula que, além da SD, Zabala também propõe a sequência de conteúdo como outra unidade de análise da intervenção pedagógica a qual “pode ser definida como “o conjunto ordenado de atividades estruturadas e articuladas para a consecução de um objetivo educacional em relação a um conteúdo concreto” (ZABALA, 1998, p. 78)” (SOUSA, p. 86). Segundo Sousa, o modo de aprendizagem, nessa perspectiva, está articulado à tipologia dos conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. De modo que o autor descreve sobre essas características tipológicas dos conteúdos.

Ele salienta que sua intervenção pedagógica tem uma abordagem que se concretiza na aquisição e saberes apoiados em conteúdos conceituais e procedimentais (o gênero textual poema, leitura literária e produção de texto) e nas práticas do letramento ideológico. Esse deslocamento será operacionalizado através

da SD, descrição e explicitação dos componentes das unidades de ensino segundo, em primeiro lugar, pela configuração textual/discursiva dos subgêneros soneto, poema em prosa e canção e, também, pelas diretrizes da prática educativa assentadas nos documentos oficiais. Desse modo, o foco de sua pesquisa é a didatização do poema.

Na elaboração da SD, foram contempladas as práticas de linguagem que orientam a escolarização no Ensino Médio, conforme estudos na área do ensino de língua materna (GERALDI, 2002; ANTUNES, 2003; BUNZEN; MENDONÇA, 2006; MARCUSCHI, 2008; OLIVEIRA, 2010; SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012). As competências comunicativas do aluno, portanto, estão apoiadas, a saber: na leitura, na produção textual, na análise linguística e na oralidade (SOUSA, p. 103).

As Sequências didáticas, propostas por ele, estruturam-se mediante os elementos que compõem as unidades de ensino: Objetivo geral; Prática de linguagem; Procedimento de ensino; Recurso didático; Competências; Descrição das atividades; Notações pedagógicas. Os textos analisados, nas sequências didáticas, foram: “*Contemplando nas cousas do mundo desde o seu retiro, lhe atira com o seu apage, como quem a nado escapou da tormenta*”, poema satírico de Gregório de Matos; poema em prosa: *O mundo é o inventaestórias*, fragmento 47 das Galáxias, de Haroldo de Campos e a canção, *O vencedor*, de Marcelo Camelo.

Após a apresentação das sequências didáticas, o pesquisador sistematiza alguns encaminhamentos para o professor, pontuando três aspectos que considera pertinentes para a articulação entre modos de ensinar e modos de ser: a) o conceito de literatura, b) o ensino de literatura e as práticas de linguagem e c) o ensino de literatura e a tipologia dos conteúdos. Quanto ao conceito de literatura nas práticas de ensino, afirma que “deve ser contemplado como eixo norteador do processo de ensino/aprendizagem”, mas reforça que deve estar em perspectiva com os princípios constituintes das manifestações literárias em seus movimentos de produção, recepção e circulação, os quais precisam estar devidamente elucidados. Reiterando que as contribuições da teoria e crítica literária são indispensáveis e tornam-se também material de pesquisa na formulação de objetivos de ensino, na escolha dos conteúdos, na seleção de textos e na proposição de atividades (SOUSA, p. 173).

Considera, portanto, que em sua pesquisa tentou seguir um caminho político-poético, que se materializou na elaboração das SD, que, segundo ele, são compreendidas como possíveis proposições temáticas e metodológicas para aulas de

língua e literatura, exercícios escolares e práticas de linguagem (SOUSA, 2013, p.180-181).

A última tese analisada “Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas”, de Suéllen Pereira Miotto Lourenço, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), de 2021, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi Salgueiro. É uma pesquisa teórico-bibliográfica que se desdobra em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino.

Conforme pontua a autora, a pesquisa “tem como objetivo geral, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, sistematizar princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar, que se desdobram em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino” (LOURENÇO, 2021, p. 34). Para isso, a pesquisa se fundamenta “nos estudos sobre a mediação realizados por Vygotsky e a na concepção de literatura e linguagem ancorada nos pressupostos de Bakhtin e Candido” (p. 34). Segundo a pesquisadora, sua intenção de realizar a análise de quatro obras literárias foi “de externar aos docentes as articulações internas entre a teoria que adotamos e as ações práticas orientadas por ela” (LOURENÇO, 2021, p. 35).

Nas considerações iniciais, Lourenço faz um percurso histórico sobre o debate da literatura e seu ensino escolar, trazendo as principais discussões sobre o tema que ainda são atuais. Ela pontua que,

durante a década de 1990 e o início dos anos 2000, as investigações realizadas pelos pesquisadores do campo, impulsionadas pela expansão dos programas de pós-graduação, deixam claro que a relação entre literatura e ensino permaneceu tensionada, e diversas nuances dessa interface foram debatidas¹: a relação entre literatura e livro didático; a recepção do texto literário pelo aluno; a utilização escolar do texto literário; o ensino de literatura e os documentos oficiais; os modos e métodos de ensino da leitura literária na escola; a formação do professor de literatura; o cânone literário adotado em contexto escolar. Em relação ao Ensino Médio, as pesquisas reiteradamente debatem a manutenção da tradicional abordagem historiográfica da literatura. (2021. p. 17)

Ela também coloca que, em paralelo a essa bibliografia, surgem os documentos oficiais, os quais atuaram legalmente nessa relação entre literatura e escola, como os PCN, as OCEM, e o atual documento, a BNCC. Segundo a autora,

se as pesquisas acadêmicas do campo, desde a década de 1980, apresentaram um interesse recrudescente pelo ensino de literatura na escola, é salutar visualizarmos como a legislação educacional lidou com a questão por ser ela uma diretriz para a implementação de políticas públicas que reverberam na prática escolar. (LOURENÇO, 2021, p. 17).

Afirma que seu interesse se volta ao Ensino Médio, uma vez que é nessa etapa da educação básica em que o currículo formalmente indica a literatura como objeto de ensino, como também por interessar particularmente à sua pesquisa (LOURENÇO, 2021, p. 17).

Nesse sentido, ainda nessa primeira parte de sua tese, ela tece uma análise crítica sobre esses documentos, principalmente da BNCC, que é o que está em vigor, com uma reflexão importante sobre como eles consideram a literatura e seu ensino, suas propostas, apontando seus pontos positivos e suas lacunas.

Tantas adversidades no processo de estabelecimento de parâmetros e orientações para a área de Literatura reverberam nas diferentes abordagens que o texto literário tem recebido nas salas de aula do Ensino Médio. Desde a década de 1980, diferentes pesquisadores, embora em alguns aspectos teoricamente dissidentes, buscam compreender que condições materiais e metodológicas podem contribuir para a promoção de leitura literária significativa entre os alunos. Apesar desses esforços, caminhamos para a completude do primeiro quarto do século XXI ainda tendo a formação de leitores como um desafio para a educação brasileira. (LOURENÇO, 2021, p. 26).

A autora, então, sublinha que sua pesquisa busca “dar subsídio ao trabalho docente na escola pública pela consciência de que para muitos alunos, em virtude das condições históricas que lhes são dadas, não há/haverá outro meio para a apropriação do saber elaborado e o exercício da reflexão crítica e sistemática” (p. 29). Reforça sua “defesa à especificidade da educação escolar diante de outros espaços. Cabe à escola, mesmo com todos os seus limites e contradições, a socialização do saber e a democratização do acesso à cultura” (LOURENÇO, p. 30).

Sendo assim, postula que o movimento teórico realizado por ela se desvincula “do historicismo positivista como organizador do ensino de literatura no ensino médio e caminha para uma perspectiva histórica de trabalho com o texto literário”, na qual, segundo ela, “a leitura orientada e situada da literatura viabiliza a apropriação de conhecimentos do campo literário”, de modo que contribua “na formação de sujeitos, por meio de uma compreensão mais alargada da realidade, condensada na obra literária” (LOURENÇO, 2021, p. 34).

Pontua também que, como forma de subsidiar o trabalho docente, apresenta três princípios que, “amparados em seu referencial teórico, precisam ser considerados para a realização de uma leitura literária no contexto escolar do Ensino Médio que vise à formação omnilateral dos sujeitos” (LOURENÇO, 2021, p. 35). Sendo eles: “a) que se privilegie a leitura integral de textos literários; b) que se estabeleça uma relação

dialógica com o texto e com o outro; c) que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela” (p. 35).

Esclarece, então, que traz em sua pesquisa a análise de quatro obras literárias a partir do tema *Relações familiares*, como forma de mostrar aos docentes as articulações internas entre a teoria que adotou e as ações práticas orientadas por ela. Reiterando que a construção da proposta não tem “o intuito de apresentar um roteiro a ser seguido, mas sim explicitar como os princípios e orientações que sistematizou podem se desdobrar em ações didáticas que procurem garantir a leitura integral e mediada da literatura em contexto escolar”, juntamente com “a transmissão intencional, planejada e sistemática de conhecimentos literários, na forma de conteúdos escolares” (LOURENÇO, 2021, p. 35).

Esclarece que sua proposta está alinhada à pedagogia histórico-crítica pela coerência entre essa corrente pedagógica e as perspectivas para o ensino de literatura que vem defendendo. “Tal teoria pedagógica resgata a importância da escola e do trabalho pedagógico intencional, planejado e sistemático para a transmissão, apropriação e objetivação do saber elaborado e acumulado historicamente, favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o docente”, dialogando também com “o patrimônio intelectual produzido socialmente, tendo em vista a superação de um modelo social no qual os diferentes sujeitos ocupam lugares previamente determinados no acesso e usufruto das riquezas materiais e imateriais coletivamente produzidas” (LOURENÇO, 2021, p. 35).

Afirma que a escolha da abordagem temática dos textos literários se deve ao fato de que é “uma via que possibilitará não somente um confronto entre estéticas literárias, no que se pauta o historicismo, mas principalmente uma relação intertextual entre as obras e a discussão crítica das questões em voga na perspectiva do leitor contemporâneo” (LOURENÇO, p. 37). Sendo assim, toma “a noção de tema numa acepção bakhtiniana, como o conteúdo ideologizado composto tanto dos aspectos verbais quanto extraverbais que compõem uma obra (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004)” (p. 37).

Nesse caso, o critério adotado por ela, ao selecionar as obras, levou em conta “a diversidade de autores e estilos de época, privilegiando as que apresentem questões humanas, sociais, culturais, históricas e políticas textualizadas de diferentes modos e pertinentes ao contexto escolar em que serão lidas”, cuja finalidade é “promover a interação entre os sentidos que os discursos assumem quando

considerados os aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem a enunciação” (LOURENÇO, p. 37). Defendendo, portanto, a leitura dos clássicos, em sala de aula.

Justifica, portanto, que a forma propositiva de sua pesquisa tem o intuito de proporcionar a oportunidade de as camadas populares, que majoritariamente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado, de se apropriarem do capital cultural construído pela humanidade para se tornarem menos alijadas no processo de construção social (SAVIANI, 2008) (LOURENÇO, p. 40). Explica que sua proposta foi construída “como uma alternativa ao modelo existente de ensino de literatura ao Ensino Médio e visa a contribuir para a formação integral do educando, de forma a não menosprezar ou hierarquizar suas faculdades e capacidades, buscando sua emancipação” (p. 40). Recorrendo, para isso, “à literatura como um patrimônio cultural e estético que deve ser transmitido por possibilitar a análise e compreensão da realidade social de forma mais sofisticada e por tudo que ela tem a dizer ao homem sobre sua própria humanidade” (LOURENÇO, 2021, p. 40).

Dessa maneira, no segundo capítulo, a pesquisadora dialoga com pesquisas do PPGE e do PPGL, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e do Banco de Teses e Dissertações da Capes, com o intuito de se apropriar das discussões e propostas já realizadas no campo. Segundo ela, os trabalhos permitiram vislumbrar que o ambiente escolar não é o único em que a experiência literária acontece, mas é ainda o espaço privilegiado para a formação do leitor literário. Outro ponto percebido, nesses trabalhos, segundo Lourenço, é que as atividades de leitura acontecem durante as aulas de Língua Portuguesa, evidenciando que não são rotineiras, nem planejadas e sistematizadas, que, de forma geral, são atividades que não exploram as capacidades de leituras mais complexas, a apreciação estética do texto e os valores ideológicos imbricados ao discurso.

No capítulo 3, recorrendo aos pressupostos teóricos de Bakhtin e Antonio Candido, discute as concepções de linguagem e literatura e as especificidades do texto literário, que asseguram a atualidade do papel formador da literatura na sociedade. Além disso, apresenta a noção conceitual de tema da teoria enunciativo-discursiva da linguagem e, recorrendo às reflexões de Antonio Candido sobre leitura e literatura, ela reafirma o potencial humanizador e formativo do texto literário, o que justifica sua relevância enquanto objeto de ensino, como também pontua, conforme Candido, que a finalidade do ensino de literatura leva em conta os fatores externos

que se tornaram internos, como produto da construção artística, e estudá-los em um nível explicativo, entendendo a obra como uma diversidade coesa.

No capítulo 4, vale-se de pesquisadores como Zilberman, Dalvi e Saviani e das contribuições de Vygotsky para discutir o espaço da leitura literária no ambiente escolar, as contradições da consolidação do Ensino Médio no Brasil, que culminam na formação de um público com perfil bastante heterogêneo, e o papel do professor como mediador, na formação de leitores literários. Ela sublinha, com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, a importância da figura do professor, com suas escolhas didático-metodológicas, para o processo de mediação da leitura literária e a necessária consideração sobre a zona de desenvolvimento real e iminente do aluno para o planejamento de atividades que vislumbrem suas possibilidades de vir a ser (LOURENÇO, p. 41).

No capítulo 5, “Proposta metodológica: leitura literária temática para o ensino médio”, ela apresenta os eixos norteadores e a sistematização de sua proposta metodológica, ancorados no referencial teórico apresentado. Traz a análise temática de quatro obras literárias (“História de passarinho”, “Passeio noturno”, Boitempo e Minha vida de menina) a fim de ilustrar como tais princípios podem se desdobrar em ações didáticas (LOURENÇO, p. 42).

Para essa proposta metodológica, a pesquisadora elege três princípios:

a) que privilegie a leitura integral de textos literários (pois cada texto literário é uma unidade autônoma e sua fragmentação ou mutilação redundam em transformação do próprio objeto que se deseja conhecer); b) que estabeleça uma relação dialógica com o texto e com o outro (pois é da natureza da linguagem a dialogicidade); e c) que considere o texto literário não como produto da realidade social, mas como integrante dela (pois a literatura não é um desdobramento, nem um produto direto do contexto, nem existe in absentia, independentemente das relações materiais – ou seja, mesmo como produto do trabalho de um indivíduo, se produz no processo coletivo da atividade humana, de modo que ainda que seja criada por um sujeito singular reflete a totalidade social). (LOURENÇO, 2021, p. 136)

Antecedendo a apresentação de sua proposta, entre outras discussões, ela traz uma reflexão sobre como a literatura é abordada no Exame Nacional do Ensino Médio, principal meio de ingresso nas principais universidades do país, observando alguns exemplos de questões propostas nesse exame, conforme histórico de questões que envolvem o texto literário. Sobre isso, ela coloca que “é fato que: a) positivamente, a historiografia há muito não está presente como eixo norteador dessas questões; b)

em contrapartida, a abordagem do texto literário se faz de forma bastante utilitarista (SILVA, 2013; LUFT, 2014; VELOSO, 2018)” (LOURENÇO, p. 131).

Entre suas principais ressalvas, quando se tratam de fragmentos de obras, o que é muito comum, ela argumenta que são questões que “prescindem tanto de uma compreensão ampliada do próprio fragmento, quanto da leitura integral do texto – abdicando, portanto, da literatura como prática social, recolocando-a no lugar de exemplário de afirmações feitas de antemão” (p. 132). São abordagens que, segundo ela, dispensam a leitura integral de obras, contribuindo “para a perpetuação de uma aula planejada para ser fim e não meio, tessitura que colabora para o esmaecimento do potencial (trans) formador tanto da literatura, quanto do processo educativo” (LOURENÇO, 2021, p. 35)

Além disso, com relação ao Enem, ela acrescenta que este dispõe de um “modelo de abordagem do texto literário, para os professores que atuam no ensino médio, que é extremamente danoso: seja do ponto de vista da compreensão da literatura e da realidade, seja do ponto de vista da formação humana” (LOURENÇO, p. 133). Destacando que “esse modelo fica aquém do objetivo de uma formação omnilateral porque não permite o conhecimento da totalidade, ficando, quando muito, na descrição do fenômeno, sem avançar em direção às múltiplas determinações do objeto literário” (LOURENÇO, p. 133).

Na sequência, ela passa a discutir cada um dos princípios que norteiam sua proposta metodológica que, segundo ela, “por se fundamentarem em um conhecimento verdadeiro sobre a literatura (como unitária, autônoma, dialógica e como fenômeno social), podem ser aplicadas independentemente da apropriação ou não dos procedimentos metodológicos sugeridos” (LOURENÇO, 2021, p.136).

Após essas reflexões, ela apresenta sua proposta metodológica, a partir das obras/textos literários selecionados sobre o tema Relações familiares: “História de passarinho”, conto de Lygia Fagundes Telles; “Passeio noturno”, conto de Rubem Fonseca; Boitempo (livro de poemas memorialísticos), de Carlos Drummond de Andrade; “Minha vida de menina” (romance/diário), de Helena Morley.

Conforme a autora, seu trabalho

buscou colaborar[...] a partir do estudo teórico dos capítulos iniciais, que empreendeu, principalmente, a promoção de um olhar menos dicotômico para a relação entre literatura e escola; a defesa do ensino intencional, sistemático e elaborado; a análise das especificidades do desenvolvimento do público-alvo da educação escolar de nível médio e o desdobramento dessas especificidades para o ensino que considere as atividades-guia.

Nosso intuito foi instrumentalizar o fazer docente em busca de uma transformação qualitativa do ensino de literatura no Brasil. A defesa por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade deve passar pela necessidade de apropriação e objetivação, por parte da classe trabalhadora, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, que não estão dispostos da mesma maneira a todos os sujeitos. [...] (LOURENÇO, 2021, p. 186-187).

4.2.1 Diálogos entre as teses

A primeira e terceira teses são de cunho qualitativo, uma vez que seus estudos estão embasados em dados colhidos a partir de um trabalho realizado em pesquisa de campo, por meio de entrevistas, observação de aula e intervenção. Já a segunda, a quarta e a quinta teses buscam um enfoque bibliográfico-propositivo, por meio de uma fundamentação em estudos importantes sobre o fenômeno literário e ensino de literatura, com discussões sobre a sua articulação com perspectivas teóricas, documentos oficiais e a sua abordagem, em sala de aula. Pontuando também aspectos ligados a metodologias e à mediação do professor, imbricados na formação de leitores, com apontamentos de caminhos possíveis para o letramento literário e/ou para a educação literária, na escola.

A primeira, a terceira, a quarta e a quinta teses têm como objeto de estudo o ensino de literatura no Ensino Médio, mas enquanto a primeira colheu seus dados por meio de entrevistas e observação de aulas; a terceira, além da entrevista, a pesquisadora se utilizou da pesquisa-ação, realizando com os participantes, alunos do 1º ano do Ensino Médio, uma prática de letramento dialógico de leitura, o Pensar Alto em Grupo (PAG) (ZANOTTO, 2016). A quarta e a quinta pesquisas tecem um caminho teórico-bibliográfico acerca da literatura e educação escolar e, a partir desse percurso, sugerem ações propositivas para o professor em sala de aula. Quanto à concepção de literatura e à sua função, concebem-na como ato comunicativo, pelo conteúdo que vinculam, reforçando seu potencial humanizador e formador, referenciado em Candido.

Essas pesquisas demonstram que a problemática que envolve o ensino é a mesma e revelam dados que são comuns nos vários contextos de ensino, embora com abordagens diferentes de pesquisa, e a partir de distintos aportes teórico-epistemológicos, como da Estética da Recepção, Sociologia da leitura; Teoria Interacionista e Dialógica da linguagem; Linguística Textual, dos Letramentos e

Multiletramentos. Com relação à concepção de leitor, leitura literária e formação do leitor, suas principais referências são Candido, Todorov, Culler, Aguiar, Chartier, Santaella, Rojo; Colomer; Michele Petit, Magda Soares, Paulino e Cosson, Lajolo e Zilberman.

As discussões apresentadas demonstram ainda carências na escolarização adequada da literatura, que está intimamente ligada ao papel didático e de leitor do professor, como mediador de leitura, ao uso de metodologias adequadas de leitura em cada contexto de ensino e à seleção do corpus literário. Como forma de lançar luz a esses debates, os autores apontam estudos, amparados nas perspectivas contemporâneas de literatura, em didática da literatura e no paradigma do letramento literário. Como também pesquisas, como a última, que defende a formação omnilateral do sujeito, ou seja, uma compreensão mais alargada da realidade, por meio da educação literária, alinhada à pedagogia histórico-crítica de trabalho com o texto literário, a qual prevê a leitura orientada e situada da literatura que viabiliza a apropriação de conhecimentos veiculado pelo literário, valorizando para essa prática a leitura de obras clássicas.

Além disso, o conjunto de teses amplia para a questão de valorizar os modos de ler do leitor, nos tipos de leitura que realiza, vinculados ao conceito de leitor multimodal. Assim, pontuam a importância da mediação da leitura literária que requer uma boa metodologia de leitura, cujo desafio é conciliar o gosto do aluno na escolha da obra, e romper com seus horizontes de expectativas. A ideia é formar um leitor autônomo, responsável e crítico.

Contudo, as pesquisas revelam que essas práticas ainda apresentam muitas dificuldades aos professores, como a primeira tese, ao analisar as práticas de formação de leitores em duas escolas, uma pública e outra privada, com melhores notas no ENEM, mostra um professor do Ensino Médio que tem uma concepção historicista da literatura, cujo objetivo é formar leitores técnicos, e fazer com que seus alunos tenham boas notas no exame, ou seja, são treinados para isso.

O outro, da escola pública, embora valorize o protagonismo do aluno na leitura, sua participação ativa, realiza um trabalho pautado nas escolhas de leitura que são preparatórias para a avaliação externa. Diz que os alunos não gostam de fazer muito esforço para ler os textos literários, que preferem os *best-sellers*. Os alunos, por sua vez apresentam uma visão utilitarista da arte, apreciam a dinamicidade, o uso de recursos tecnológicos, o debate e seminário.

Nesse caso, a pesquisa indica que as boas notas nos exames não significam boas práticas de leitura literária. Podemos pensar que essa é uma realidade presente, principalmente no Ensino Médio, da maioria das escolas brasileiras, uma vez que esses alunos estão preocupados com as avaliações externas, como o vestibular e o Enem, e o professor, por sua vez, precisa prepará-los para essas provas. De modo que a leitura literária se torna uma leitura apenas para fins utilitários, como mostra a pesquisa de Lourenço (2021) revelando que as questões do Enem não exigem do aluno uma leitura mais complexa do texto literário, e que prescindem da leitura integral da obra.

Como concebe Zilberman (2010) sobre a presença da literatura no Ensino Médio, "o vestibular[...] converte-se no limite e na razão de ser do ensino daquela (a literatura) [...] também determina a perspectiva com a literatura é estudada. Privilegia a ótica histórica e evolucionista, apoiando-se na bibliografia de tipo historiográfico; [...] (p. 203, grifo nosso). Nesse sentido, o professor sente-se pressionado para um trabalho mais pragmático com a literatura, precisa enfatizar as obras canônicas, que são as mais cobradas nos vestibulares, salvo algumas transformações mais recentes, deixando de lado a produção literária contemporânea. Zilberman afirma que o professor se vê perante dois caminhos de difícil conciliação:

a) Entregar-se inteiramente à preparação dos alunos ao vestibular, transformando sua atividade em aula de cursinho. Essa opção parece comprometer as finalidades pedagógicas do ensino médio, pois, dessas, como se disse, o exame de ingresso à universidade parece estar ausente; contudo, é ela que responde mais imediatamente a um dos interesses principais do aluno ao frequentar a escola nessa fase. b) resgatar o modo como foi idealizado o ensino de literatura, restaurando, com isso, a concepção humanista presente na origem da escola secundária. Ao fazer essa escolha, o professor assume uma tarefa complementar: a de convencer os alunos de que a aprendizagem no secundário não se resume às provas de seleção (ZILBERMAN, 2010, p. 204-205).

Contudo, a autora (p. 205-206) afirma que são alternativas insatisfatórias, uma vez que a primeira vincula o ensino médio ao vestibular, como também o torna cópia de cursinho, e inferioriza o ensino de literatura, tornando-o transitório, pragmático. Já a segunda alternativa ignora a nova composição social da escola, que se vê diante de um público que rejeita o patrimônio literário que a escola oferece, que tem outras preferências de consumo cultural, oferecidas por um mercado editorial com tantas coleções dirigidas ao público jovem. E o professor, para atender essa demanda emergente, acaba alargando o conceito de literatura no ensino médio, sendo induzido

a incorporar novas modalidades de textos, pois o seu aluno tem acesso a outras formas de expressão cultural e tem preferência por uma variedade de textos de ficção e poesia ainda não reconhecida pelas histórias da literatura e, portanto, não inseridas nos exames de seleção.

Mas esse acolhimento de outras modalidades de expressão, diversas das já consagradas, como pontua Zilberman, traz uma perspectiva renovadora ao ensino médio, capaz de oferecer “alternativas diferentes da mera adequação ao vestibular ou da regressão a um tipo de educação que foi funcional enquanto serviu aos grupos sociais que o criaram” (ZILBERMAN, 2010, p. 207). Contudo, essa nova opção, como a autora ressalva, talvez não seja melhor que as outras, mas é a que a sociedade apresenta.

Essa abordagem, a julgar pelas pesquisas recentes, tanto as dissertações analisadas quanto as teses, está presente nos discursos dos professores, abertos ao acolhimento das leituras dos alunos realizadas fora da escola, como as narrativas contemporâneas, os *best-sellers*, como uma aliada na formação desses leitores. Assim como outras formas de expressão artística são incorporadas nas práticas pedagógicas, como a música, o filme, como aliados para se chegar à leitura de literatura. Isso não significa defender um “barateamento” estético ou político do literário, como aponta Dalvi (2013, p. 75-76)), seria um ponto de partida tendo sempre como fim, e sob um viés muito mais crítico, a retomada da produção artística e cultural.

Essa discussão não é recente, já Maria Thereza Fraga Rocco (1981), traz em sua pesquisa, realizada em 1975, essa discussão sobre as expectativas dos adolescentes com relação à leitura na escola, quando perguntou aos adolescentes: “na escola você lê o que gosta? Que outras coisas gostaria de ler na escola e mesmo fora, em casa, por exemplo?” (ROCCO, 1981, p. 84). Analisando os depoimentos, ela diz que o nível de expectativas deles foi zero, que todos os alunos responderam que nunca liam o que gostavam e justificaram com espírito crítico bastante desenvolvido, colocando que os professores indicavam obras sem pesquisar os interesses deles. Nesse caso, Rocco pontua que:

Logo, deve haver uma reciclagem do professor que ensina literatura não só em função dos problemas que esse ensino apresenta, mas também em função das novas perspectivas metodológicas que se abrem para o ensino, onde o pensamento primeiro do professor deve ser o de estabelecer contato contínuo do aluno com o texto, através de objetos literários próximos a esse aluno (ROCCO, 1981, p. 88)

Nesse sentido, ela salienta que para haver um estudo satisfatório de literatura pelos estudantes é preciso haver um processo de interação com o professor, que deveria ter como premissa básica a participação efetiva dos alunos na escolha dos textos e obras literárias (1981, p. 88). Ela se refere ao estudo do texto, prática corrente nesse período, referente ao ensino de literatura, com base em leitura e análise literária, que de certo modo ainda permanece.

Dalvi (2013, p. 74) defende que “o estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), o que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada da literatura”. Isso leva o leitor a um olhar mais crítico diante de sua leitura, aproximando-o mais da literatura, que deixa de ser um produto elitizado e distante, como também “a convivência com ela fica mais fácil, menos obstruída por instâncias intermediárias, cobranças e provas” (ZILBERMAN, 2010, p. 214). Nesse caso, defende-se que o ensino de literatura na escola deva ter sempre um objetivo definido, uma ação planejada, sistematizada, por isso mesmo há um ensino de literatura na escola, há um saber literário que deve ser ensinado, sendo o objeto literário fonte de conhecimento a ser transmitido, que não apenas como leitura de prazer (DALVI, 2023).

É necessária uma prática pedagógica que privilegie a leitura de literatura como forma de ampliação do conhecimento dos alunos, de sua reflexão crítica, como também da compreensão das emoções humanas. Nesse sentido, um ensino que vise à educação literária, faz-se necessário o contínuo questionamento e reflexão do professor sobre que obras escolher, sobre a função social de sua prática de ensino, sobre os objetivos desse ensino, como também quais conhecimentos poderão promover o desenvolvimento de seus alunos.

A BNCC (2018), documento oficial que norteia o ensino atualmente, nos parâmetros para a organização/progressão curricular para o Ensino Médio propõe essa abrangência da diversidade cultural, incluindo as formas literárias que circulam entre os jovens.

[...] Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam

aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.[...] (BRASIL, 2018, p. 524)

Como também aponta nas competências a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa:

[...] (EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.). (Competência específica 1, 3) (EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (Competência específica 1,3) (BRASIL, 2018, p. 525-526).

Inserir essas formas de linguagens pode ser importante porque vincula formas que fazem parte do mundo do jovem com as quais tem mais intimidade ao trabalho com o texto literário, de leitura mais complexa; contudo, é preciso, ter objetivos e metodologias bem definidos, se o foco é “dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário”, porque é necessário, antes de tudo, a leitura efetiva/extensiva do texto; que demanda tempo, tanto em sala de aula que, muitas vezes ou quase sempre, não oferece uma boa disponibilidade de tempo, ou fora dela, em casa, por exemplo; do contrário, pode ser somente uma atividade de leitura superficial, valorizando essas novas formas e a leitura literária crítica e de fruição, que a Base sugere, não acontece.

Além da questão do tempo, é uma tarefa que necessita de tecnologias à disposição, como também conhecimento e domínio do professor com relação a essas novas linguagens. E sabemos que a realidade em sala de aula tem muitas nuances, a começar pela sobrecarga de conteúdos a serem trabalhados, com tantos gêneros textuais, estudo da língua, produção textual, tornando o trabalho com a literatura, como a pesquisa da primeira tese apresentou, apenas técnico, com fins imediatos.

O professor se vê diante de escolhas nada confortáveis, nas condições em que hoje o Ensino Médio se apresenta, uma vez que a sua posição em optar por uma forma de trabalho com a literatura pode resultar na exclusão de tantas outras (ZILBERMAN, 2010). O documento oficial (BNCC) enfatiza o que deve ser abordado, enumerando uma listagem enorme de formas e textos, gêneros, mas não oferece metodologias para isso, sem falar que os contextos escolares mudam também, da escola pública para a privada, sendo que esta tem como seu horizonte de atuação a lista de livros de leitura obrigatória dos vestibulares, tornando tarefa difícil a posição do professor de literatura no Ensino Médio.

De modo que o material mais acessível é o livro didático (com suas variações; apostila, manual, etc) pois oferece a ele uma antologia já direcionada para esses exames, com atividades guiadas. Logo, o professor trabalha, em sala de aula, apenas com as obras consagradas pela tradição, não propondo o diálogo com outras leituras, o que demandaria uma seleção prévia de obras e textos, a partir de outros conceitos de literatura, para a qual o professor nem sempre se sente seguro. Além do mais, os textos do livro didático, quase sempre, vêm fragmentados, salvo alguns textos poéticos.

Nesse caso, esse distanciamento entre o que se lê na escola e o que se lê fora dela permanece, embora com menos frequência, uma vez que, como já pontuamos, as pesquisas apontam para essa inserção, na sala de aula. Mas ainda assim, a leitura escolhida pelos jovens, a que lhes dá prazer, é realizada fora da escola. Até porque a leitura em sala de aula é distinta da leitura solitária, da que se faz fora do ambiente escolar, mesmo a leitura silenciosa, uma vez que é uma leitura permeada pelo social, em que interagem o aluno, o professor, os colegas, como também a instituição escolar, com seus respectivos papéis sociais (LAJOLO, 2009).

Todas essas discussões relacionam-se ao papel do professor como mediador e seu contexto, em sala de aula. Discussão também abordada nas teses, como na primeira, em que a pesquisadora discute o papel do mediador no processo de letramento. Essa é uma questão que aproxima as pesquisas, já que todas sinalizam a importância do professor na formação do leitor literário, como principal mediador de leitura, embora existam muitos agentes que fazem esse papel. E essa mediação inicia já na escolha do texto, no estímulo à leitura, vencendo a resistência do aluno que geralmente vê essa leitura como compulsória, já que é uma leitura que tem seus objetivos próprios, geralmente com fins avaliativos.

De todo modo, é uma leitura que pode ser ao mesmo tempo um protocolo escolar como também uma atividade prazerosa, mas, acima de tudo, uma prática que leve ao desenvolvimento do aluno, uma vez que a literatura como produção humana integra conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e cabe à escola proporcionar ao estudante a apropriação desse conhecimento. Mas, para que isso aconteça, é necessária uma boa intervenção de leitura, com atividades planejadas, com objetivos definidos e com boas escolhas literárias.

Pode ser viável a escola admitir a leitura de obras do universo do aluno, como algumas pesquisas analisadas defendem, uma vez que o inacabamento que a obra

literária engendra faculta ao leitor atribuir-lhe elementos que fazem parte de seu repertório de mundo, de seu universo pessoal e de outras experiências leitoras para que ela passe a fazer sentido. Mas essa prática deve consistir apenas como uma forma de reflexão com relação às outras obras, de levar o estudante a compreender que nem todas as leituras são válidas, explicitando critérios que legitimam umas leituras e invalidam outras (DALVI, 2013).

Alguns estudos contemporâneos consideram que a subjetividade desses leitores reais é fundamental para dar sentido à leitura.

Levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais – que sejam estes alunos, professores ou escritores – é fundamental para dar sentido a um ensino de literatura que se limita com muita frequência à aquisição de objetos de saber e de competências formais ou modelares. (ROUXEL; LANGLADE, 2013, p. 22)

Essas competências formais, cujo objetivo é analisar o texto de modo técnico, a partir de seus elementos estruturais, formativos e literários faz parte da tradição do ensino de literatura e está bem presente ainda hoje. É um saber sobre o texto, que não favorece a experiência estética do leitor. São objetivos distintos sobre a abordagem da literatura em sala de aula.

Nesse sentido, a terceira tese aborda essa questão da participação ativa do leitor na leitura do texto, a leitura dialógica do Pensar Alto em grupo, em que a pesquisadora trabalha uma prática de letramento, por meio de uma mediação que favorece a voz deles na interpretação do texto. É uma maneira de valorizar, nesse sentido, uma leitura construída coletivamente, mas valorizando o pensar de cada um, cujo espaço de interação proporcionou que cada leitor de forma espontânea expusesse a sua interpretação.

Essa prática de leitura está em consonância com a leitura compartilhada que Colomer (2007) defende, sendo essa prática importante aliada para a construção dos sentidos do texto/obra e obter o prazer de entender mais e melhor os livros, pois estabelece um caminho a partir da recepção individual até a recepção de uma comunidade cultural que interpreta e avalia, é uma forma de socializar a leitura. A autora ressalta que as atividades de compartilhar são as que melhor respondem ao objetivo da formação do gosto e há várias formas de se realizar essa atividade, cuja centralidade é a presença do livro.

É importante lembrar que é uma atividade em que os alunos progridem a partir de uma leitura compreensiva ao enriquecimento de uma leitura interpretativa, cuja

avaliação deve ser cuidadosa, feita através de atividades que favoreçam um tempo de reflexão e expansão da recepção individual como também um tempo de exploração conjunta de significados (COLOMER, 2007).

Percebemos nas pesquisas analisadas que não há uma hegemonia com relação às práticas de ensino. Cada contexto revela práticas que estão vinculadas à importância que cada professor dá à literatura e ao seu ensino, às suas referências teóricas, como também às escolhas didáticas que faz para abordar o texto, em sala de aula. De qualquer forma, todas apontam que, para formar o leitor literário, é necessária a prática de leitura planejada, dialogada e de forma efetiva, não apenas pontual.

Quanto às características das pesquisas, a leitura integral das dissertações e teses foi realizada, observando as categorias de análise: objetivos; procedimentos metodológicos; Fundamentação teórica e apontamentos. Destacamos que a maioria das pesquisas tem como objetivos o desenvolvimento de propostas metodológicas de leitura literária, visando à formação do leitor, dividindo-se em pesquisas qualitativo-interventivas (3); bibliográfico-propositivas (3); qualitativo-etnográfica (1); bibliográfico-documentais (2) bibliográfico-qualitativa (1).

No corpus das dez pesquisas analisadas (dissertações e teses), entre as qualitativo-interventivas e bibliográfico-propositivas, as abordagens metodológicas realizadas foram: Método Recepcional; Rota didática - proposta de Sequência Básica (Rildo Cosson), incluindo o reconto; Práticas de mediação de leitura - observação de eventos de letramento (leitura individual, leitura de contos canônicos, clube de leitura, feira de leitura, sarau poético e poesia de lombada); O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de letramento literário, na perspectiva interacionista de Bakhtin; Proposta de letramento literário para o trabalho com o poema lírico, por meio de uma sequência didática e outra que discute a educação literária no Ensino Médio, por meio da sistematização de uma proposta de leitura literária temática a partir de um corpus de textos clássicos.

As pesquisas qualitativo-etnográfica (1), bibliográfico-documentais (2) e a bibliográfico-qualitativa (1), evidenciaram a educação literária no Ensino Médio como temática central, com discussões sobre materiais didáticos, documentos oficiais e sobre as propostas da BNCC para o ensino de literatura, como também reflexões sobre os mediadores de leitura.

CAPÍTULO 5: ENTRE ABORDAGENS E APONTAMENTOS: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Neste capítulo, apresentamos uma análise qualitativa de artigos publicados em periódicos que tiveram, entre 2010 a 2021, publicações de dossiês temáticos, referentes ao ensino de literatura, como também incluímos a análise de cinco publicações teóricas que tratam da mesma temática.

Com relação aos artigos, iniciamos nossa busca no Portal de periódicos da Capes²⁶, inserindo o descritor “ensino de literatura” e aplicando os filtros, no item “personalizar meus resultados”: marcando ano (2010-2021); artigos; assunto: educação, literatura, ensino, linguagem/ letras e artes. Com essa busca avançada, apareceram 892 resultados.

Percebemos nessa busca que há um número bem relevante de trabalhos sobre o ensino de literatura, por meio dos novos paradigmas de ensino, como letramento literário, leitura literária, práticas de leitura literária, publicados em periódicos. Isso demonstra uma preocupação de pesquisadores sobre essa temática, com trabalhos que resultam de práticas reais aplicadas, em sala de aula, por meio de metodologias como a do letramento literário, do método recepcional, entre outras metodologias e estratégias, como também de reflexões teóricas sobre literatura e ensino.

A exemplo disso, são as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho (GT) de Literatura e Ensino da ANPOLL²⁷, formado por um grupo de pesquisadores e professores de distintas instituições, com múltiplas perspectivas ontoepistemológicas de trabalho, que se dedicam hoje a questões relacionadas ao ensino de literatura. Observamos os trabalhos desenvolvidos por esse grupo entre o período de 2010-2021, referente à nossa pesquisa e verificamos que, de julho de 2016 a junho 2018, sob a coordenação de Benedito Antunes e vice-coordenação de Marta Aparecida Garcia Gonçalves, o grupo produziu 2 dossiês, 6 capítulos de livros e 8 artigos em periódicos. Houve uma produção bem maior, principalmente de capítulos de livros e artigos, no Biênio 2018 – 2021 (excepcionalmente) sob a Coordenação de Ana Crélia Penha Dias e vice-coordenação de Benedito Antunes, com 5 dossiês, 45 capítulos de livros e 41 artigos em periódicos.

²⁶ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html>

²⁷ <https://anpoll.org.br/gt/literatura-e-ensino/>

Além desses trabalhos, cabe lembrar as inúmeras atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por esses pesquisadores, e por outros tantos, com a participação também em eventos, simpósios e congressos em que divulgam seus estudos e pesquisas sobre literatura e ensino, como o XVII Congresso Internacional da ABRALIC ²⁸, 2021, realizado na UFRGS, que teve como tema “Diálogos transdisciplinares: Literatura, Ciências Humanas, Cultura e Tecnologia”, contando com conferências e mesas-redondas de convidados de renome, minicursos e simpósios programados com o escopo de discutir questões relativas aos Estudos Literários para além das fronteiras dos países latinos, incluindo-se assim reflexões sobre Geopolítica Cultural, a internacionalização das Literaturas e suas diferentes manifestações e linguagens ao longo das experiências da globalização em curso. Essa edição contou com a Mesa-redonda Literatura e Ensino, com os convidados Ana Creliá Dias – UFRJ, Benedito Antunes – UNESP e Fabiane Verardi – UPF.

Na última década, a ABRALIC em suas edições anteriores trouxe várias discussões sobre a Literatura, como o XII Congresso, de 2011, cujo tema geral foi "Centro, centros, ética, estética", no qual houve uma Mesa-Redonda com o tema Ensino de Literatura e formação na área de Letras, com a participação de José Hélder Pinheiro Alves (UFPA): Literatura e ensino: dos documentos oficiais à sala de aula e de Miguel Sanches Neto (UEPG), O lugar da literatura.

Como também o XII Encontro da ABRALIC, realizado nos dias 10, 11 e 12 de outubro de 2012, em Campina Grande, Paraíba, no campus da Universidade Federal de Campina Grande (UFPA), com discussões acerca da literatura, levando-se em conta os vários questionamentos que são problematizados na atual agenda contemporânea sobre o estado da literatura seja nas vias do regional/nacional, seja nas negociações com as perspectivas internacionais.

O XIII Congresso Internacional da ABRALIC, de 08 a 12 de Julho de 2013, em Campina Grande – PB também apresentou discussões importantes, como a Mesa-redonda: Ensino de Literatura em perspectiva comparada: *Enseignement de la Littérature: expérience esthétique et formation du lecteur*, com a pesquisadora francesa Annie Rouxel (UNIVERSITÉ BORDEAUX) e também A 'formação do leitor' na escola pública brasileira: um jargão ou um ideal? Com a pesquisadora Neide Luzia de Rezende (USP). O XV Encontro ABRALIC, de 19 a 23 setembro de 2016, ocorrido

²⁸ <https://www.abralic.org.br/eventos/>

na UERJ – Rio de Janeiro contou com dois Simpósios sobre literatura: Simpósio 38: Literatura e ensino: Diálogos em pesquisas e Simpósio 55: Tempos de leitura literária e ritmos da escola. Em 2017, ocorrido na UERJ novamente, o Congresso Internacional da ABRALIC, “Textualidades Contemporâneas”.

O Congresso de 2018 “Circulação, tramas & sentidos na Literatura”, realizado na Universidade Federal de Uberlândia-MG, apresentou dois simpósios: Simpósio 34: Letramento literário, ensino de literatura e formação do leitor no Profletras e Simpósio 53: O ensino de literatura hoje: caminhos, propostas e atitudes, como também o Congresso Internacional ABRALIC/2019, sediado na Universidade de Brasília, com os simpósios 17: Circulação, tramas & sentidos que enredam a literatura infantil e juvenil; Simpósio 22: Desafios do professor-pesquisador no Ensino Médio das escolas técnicas: da teoria à prática e o Simpósio 24: Ensino, leitura e literatura: o contemporâneo no necessário possível. A participação nesses simpósios resulta em publicações importantes que podem ser encontradas nos Anais da ABRALIC.

Esses dados, embora seja um recorte de trabalhos, resultados de estudos e pesquisas sobre a literatura e ensino, mostram o quanto a pesquisa acadêmica é profícua, no Brasil, hoje, cujo objetivo é incidir sobre o ensino na educação básica, sobre a formação do leitor. A indagação é; o quanto isso chega até a escola, porque nem sempre os professores da educação básica têm acesso a essas pesquisas, a essas novas teorias e metodologias de ensino. O que é uma pena, porque, às vezes, a leitura desses artigos, dissertações e teses, fica só no próprio meio acadêmico.

Quanto aos periódicos pesquisados, ao observar que havia uma maior recorrência de alguns deles, como a Revista Entreletras, Linha D’Água, Gragoatá, Fronteira Z, Educar em Revista, Educação em Revista, entre outras, em que esses artigos são publicados, decidimos selecionar, então, algumas dessas revistas que mais divulgaram artigos sobre o ensino de literatura, e verificamos, em algumas delas, a publicação de mais de um dossiê temático, no período de 2010 a 2021.

Assim, escolhemos cinco periódicos que tiveram mais de um dossiê temático nesse período e que têm como foco e escopo pesquisas vinculadas a Programas de Pós-graduação em Letras, Educação, Linguística e Literatura, com estudos de língua portuguesa, literatura e ensino, estudos literários, leitura e formação do leitor. A partir da leitura dos resumos e palavras-chave desses artigos, pontuamos alguns encaminhamentos para análise, como as principais tendências teórico-metodológicas utilizadas, bem como o seu referencial teórico. Em seguida, selecionamos cinco

artigos, referentes a cinco periódicos diferentes, para leitura integral do texto e análise, observando temática, objetivos e abordagem teórico-metodológica.

Os cinco periódicos que compõem nosso corpus conta com Qualis/Capes A, sendo estes: Revista acadêmica *Linha D'água*, publicada desde 1980 pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É classificada no nível A4 no sistema Qualis/CAPES (2017-2020). Ela recebe apoio da Agência de Bibliotecas e Coleções Digitais (ABCD-USP). Essa revista também publicou três dossiês temáticos sobre o ensino de literatura. "*Literatura, abrangência e estratégias*", em 2017; "*Ensino de literatura em diferentes perspectivas*", em 2021 e "*Ensino de leitura literária: reflexões e práticas*", em 2022.

O segundo periódico analisado é a *Revista Entreletras* (Araguaína), classificada com Qualis/CAPES A2, Linguística e Literatura (Quadriênio 2017-2020). É um periódico vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLLIT/UFNT). Criada em 2010, com publicações semestrais, passou a ser quadrimestral em 2019. Recebe trabalhos originais em português, inglês, espanhol e francês a partir de chamadas para dossiês temáticos e edições aтемáticas. Organiza-se nas seções Dossiê, Temas Livres, Entrevistas, Resenhas, Ensaio e Produção Literária. Essa revista publicou cinco dossiês temáticos referentes ao ensino de literatura: "*Ensino de literatura nas orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio*", em 2015; "*Estudos literários: a temática da leitura*", em 2017; "*O Profeletras e a prática pedagógica no ensino - aprendizagem de Língua e Literatura*", em 2018; "*Literatura e ensino: caminhos recentes entre crítica, teoria, literatura e leitores*", em 2019 e "*A didática literária no século XXI*", em 2020.

Educar em revista, terceiro periódico pesquisado, é classificado com Qualis/CAPES A1, e está em circulação desde 1977. O periódico é mantido pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, que tem publicação de fluxo contínuo, acolhendo manuscritos - exclusivamente na área de educação - de pesquisadores brasileiros e internacionais e publica nas seguintes línguas: português, inglês, espanhol, italiano, francês e alemão. O periódico teve dois dossiês temáticos sobre o ensino de literatura: "*Literatura e escrita literária na Educação Básica: o que tem a dizer a pesquisa contemporânea?*", de 2014, e "*Literatura infantil e ensino: polémicas antigas e atuais*", de 2018.

Revista Desenredo, criada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF. A *Revista Desenredo* adota o DOI (Digital Object Identifier) desde 2013 e, atualmente, é qualificada como A2 no Webqualis da Capes. Desde janeiro de 2015, é publicada somente em versão on-line, contando com o apoio técnico e editorial da Editora UPF. Esse periódico teve entre 2010 e 2021, três dossiês temáticos referente ao ensino de literatura. “*Literatura e formação no ensino superior*” (2016); “*Língua e Literatura: teoria e ensino-vozes, linguagem, contextos*” (2019) e “*Língua, literatura e sociedade atual*” (2020).

A *Revista Contexto* é o quinto periódico analisado. Ela é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (área de concentração em Estudos Literários) da Universidade Federal do Espírito Santo, classificada como A4 no Qualis Periódicos da Capes (2016-2020). Esse periódico contou com cinco dossiês temáticos sobre o ensino de literatura: “*Teorias e Literatura no século XXI: críticas, trajetos e temas*”, em 2011; “*Educação literária e ensino de literatura*”, em 2015; “*Livro, leitura e literatura infantil e juvenil*”, em 2015, também; “*Literatura e artes*”, em 2017 e “*Literatura e tradução*”, em 2021.

5. 1 Principais temáticas discutidas nos artigos dos periódicos

As considerações que realizamos sobre os artigos e apresentamos, neste subcapítulo, são derivadas da leitura dos objetivos e problemáticas externados nos resumos, bem como nas palavras-chave de todos os artigos, em seus respectivos dossiês. Na seção seguinte, apresentamos uma leitura integral de cinco artigos, escolhidos para uma análise mais aprofundada. A partir dessa observação, podemos pensar em alguns encaminhamentos para análise, observando a proposta de cada dossiê e as discussões trazidas pelos autores dos artigos para cada seção. É importante dizer que, de maneira geral, os artigos são resultados ou recortes de pesquisas acadêmicas de mestrado ou doutorado, sendo a maioria delas direcionadas à educação básica com alunos do Ensino Fundamental e Médio. Também há algumas desenvolvidas com estudantes do curso de Letras, salientando a relevância da formação de literatura para esses profissionais.

Percebemos uma abordagem de tendências contemporâneas de uma didática da literatura, com propostas metodológicas de ensino de literatura para a formação do leitor, estabelecendo uma relação com os estudos acadêmicos do campo da teoria

literária já consolidados. Esses estudos apontam caminhos diversos a partir de pesquisas recentes sobre a literatura e didática da literatura, reforçando o papel do leitor no processo da leitura literária, e sugerem possibilidades metodológicas e epistemológicas para o ensino de literatura em sala de aula.

Há um número reduzido de artigos que não contemplam um encaminhamento de leitura em seu texto. Observa-se a recorrência de conceitos como estes que aparecem no resumo e palavras-chave: Práticas de letramento literário; Sequência expandida e Método Recepcional; Estratégias de leitura; Estratégia metacognitiva; Oficina literária, Gincana literária; Sequência de ensino; Letramento literário; Letramento midiático; Letramento multimodal; Práticas de leitura; Leitura literária; Leitura subjetiva; Habilidades de leitura; Competência leitora; Formação do leitor; Diário de leitura; Sequência didática; Experiência de leitura; Formação docente; Formação do professor.

Nesse sentido, os encaminhamentos pedagógicos mais utilizados, no campo da intervenção pedagógica, didática, são práticas de letramento literário, como a sequência básica e expandida do letramento literário, de Rildo Cosson (2006), aliadas ao Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), como também a leitura subjetiva, com o uso dos diários de leitura, em sala de aula, apoiados, principalmente, em Rouxel; Langlade e Rezende (2013), abordagens amplamente citadas.

Esses textos mostram diferentes perspectivas teóricas que fundamentam seus estudos, com contribuições da Linguística textual, da Teoria interacionista e Dialógica da linguagem, dos Letramentos e multiletramentos e da Estética da Recepção cujos pressupostos, pautados em Jauss e Iser, marcam as mudanças no ensino de literatura desde a década de 1980, cujas ideias são a base para essas tendências contemporâneas no campo da leitura literária e formação do leitor.

Os autores confirmam a necessidade do ensino de literatura na escola, mas evidenciam que esse ensino precisa ser pautado em práticas de leitura literária que favoreçam a participação ativa do estudante. Isso leva a uma discussão também trazida pelos pesquisadores que é a premência da formação literária do professor na graduação, apontada em vários artigos.

Esses artigos também questionam e discutem o tratamento dado a literatura nos documentos oficiais e sua relação com a realidade escolar, como os artigos que fazem parte do dossiê de 2015, da Revista *Entreletras: Ensino de literatura nas orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Nesses textos, os autores

abordam a questão do ensino de literatura no Ensino Médio, analisando as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), cotejando suas propostas com a abordagem de literatura dos livros didáticos, entre outras discussões, bem como apontam caminhos metodológicos para o ensino de literatura para essa fase. Em outros dossiês, os documentos oficiais são também discutidos, além dos PCN, PCN+, OCEM, a BNCC é analisada com relação às perspectivas e aos desafios quanto ao ensino de literatura que propõe.

5. 1. 1 Tendências contemporâneas didático-metodológicas de literatura

A maioria dos resumos não trouxe os referenciais teóricos, foi necessário buscar no corpo do texto. Nesse caso, apresentamos os principais referenciais que apoiaram essas discussões. Na defesa da literatura para a formação humana, Antonio Candido é a principal referência, seguido de Todorov, Compagnon, Eco, Barthes, Sartre, Calvino e os autores da Estética da Recepção, referência sobre a relação entre texto e leitor.

Com relação ao ensino de literatura e à didática da leitura na escola, os mais requisitados foram: Cosson (muitas citações), Zilberman, Kleiman, Magda Soares, Aguiar e Bordini, Lajolo, Solé, Dalvi; Jover-Faleiros e Rezende, Dalvi, Rezende, Langlade, Rouxel, Jouve, Petit, Picard, além de outros, como Freire, Castrillón, Bajour, Geraldi, José Helder Pinheiro, Colomer, Larrosa, Leahy-Dios, Mortatti, Aguiar, Abreu, Razzini, Rojo, Lemke, Fiorin, Koch; Elias, Cope; Kalantzis, Marcuschi, entre outros autores relacionados aos estudos dos multiletramentos, letramentos multimodais, midiáticos.

São observados também, em suas análises, os textos curriculares oficiais, como os PCN (1998), PCN + (2004), PCNEM (1999) a OCEM (2006) e a BNCC (2018). Na perspectiva dialógica da linguagem, os estudos fundamentaram-se em Bakhtin/Volochinov. Também foram identificados nos textos, autores da Sociologia da leitura, como Lahire, Bordieu, como também da história cultural, como Roger Chartier, Anne-Marie Chartier e Michel de Certeau, considerando a leitura como prática cultural.

No quadro abaixo, enumeramos as obras ou artigos citados mais de uma vez nos periódicos da Revista Linha D' Água e Entreletras.

Quadro 6: OBRAS OU ARTIGOS CITADOS MAIS DE UMA VEZ

Títulos	Número de ocorrências
REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). <i>Leitura de literatura na escola</i> . São Paulo: Parábola, 2013.	4
ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). <i>Leitura de literatura na escola</i> . São Paulo: Parábola, 2013a, p. 17-34.	3
ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). <i>Leitura subjetiva e ensino de literatura</i> . São Paulo: Alameda, 2013b.	2
ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). <i>Leitura subjetiva e ensino de literatura</i> . São Paulo: Alameda, 2013c.	2
ROUXEL, Annie. "Autobiografia de leitor e identidade literária". In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide (Orgs.). <i>Leitura subjetiva e ensino de literatura</i> . São Paulo: Alameda, 2013. p. 82-87	2
ROUXEL, Annie. Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor. <i>Revista Criação & Crítica</i> , n. 9, 2012.	2
ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. In: <i>Cadernos de Pesquisa</i> [online], v.42, n.145, p.272-283, jan./abr., 2012.	3
ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). <i>Leitura subjetiva e o ensino de literatura</i> . São Paulo: Alameda, 2013.	3
ISER, Wolfgang. <i>O ato da leitura: uma teoria do efeito estético</i> . Trad. Johannes Kretschmer. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999	3
JOUBE, Vicent. A leitura como um retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). <i>Leitura subjetiva e ensino de literatura</i> . São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-66.	3
ZILBERMAN, Regina. <i>A leitura e o ensino da literatura</i> . São Paulo: contexto. 1988.	4
ZILBERMAN, Regina. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). <i>Estado de leitura</i> . São Paulo: Mercado de Letras, 1999.	3
BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i> . Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.	6
BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). <i>Marxismo e Filosofia da linguagem</i> . 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006	5
BRASIL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio</i> . Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.	6
CHARTIER, Roger. <i>A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII</i> . Tradução Mary Del Priore. Brasília, DF: UnB, 1994.	4
LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. (Trad.) Rita Jover-Faleiros, In - ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia, (Org), <i>Leitura Subjetiva e ensino de literatura</i> . São Paulo, Alameda, 2013.	4
SOLE, I. <i>Estratégias de leitura</i> . 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998	5

REZENDE, Neide. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. In: SANTINI, Juliana (org.). <i>Literatura, crítica, leitura</i> . Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 275-293	2
BARTHES, R. <i>A aula</i> . São Paulo: Cultrix, 1977	3
COMPAGNON, A. <i>Literatura para quê?</i> Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.	3
PETIT, M. <i>Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva</i> . 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2009.	4
COSSON, Rildo. <i>Letramento literário: teoria e prática</i> . São Paulo: Contexto, 2006.	5
FREIRE, P. <i>A importância do ato de ler</i> . São Paulo: Cortez, 2001.	2
CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. <i>Vários Escritos</i> . 5ªed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.	7
CANDIDO, Antonio. <i>A literatura e a formação do homem</i> . Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, jul. 1972.	4
LAJOLO, Marisa Philbert. <i>Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na república velha</i> / Marisa Lajolo. Rio de Janeiro: GLOBO, 1982.	2
SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: de EVANGELISTA, Aracy, et al. (Orgs.). <i>A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil</i> . Belo Horizonte: Autêntica, 1999.	2
KLEIMAN, A. <i>Texto e leitor</i> . Aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. - Campinas, SP: Pontes, 2000.	2
DALVI, Maria Amélia. Ensino de Literatura: algumas contribuições. In: Elzira Yoko UYeno; Mirian BUAB Puzzo; Vera L. B. da S. Renda. (Org.). <i>Linguística Aplicada, Linguística e Literatura: Intersecções profícuas</i> . Campinas: Pontes, 2012;	2
TODOROV, T. <i>A literatura em perigo</i> . Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2007.	4
GERALDI, J. W. <i>A aula como acontecimento</i> . São Carlos: Pedro & João Editores, 2010	3
CANDIDO, Antonio. <i>Literatura e Sociedade</i> . 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000.	4
AGUIAR, Vera Teixeira de. & BORDINI, Maria da Glória. <i>Literatura: a formação do leitor</i> . alternativas metodológicas. 2. Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.	2
DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola Propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). <i>Leitura de literatura na escola</i> . São Paulo: Parábola, 2013.	2
JOUVE, V. <i>A leitura</i> . Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002	4
LEAHY-DIOS, Cyana. <i>Educação literária como metáfora social</i> . São Paulo: Martins Fontes, 2004.	3
BRASIL. <i>Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias</i> / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.	3
BRASIL. <i>PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais</i> . Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002	2

Fonte: a autora.

Percebemos nessas citações a recorrência de ensaios da pesquisadora francesa Annie Rouxel, também de Gérard Langlade e de Vincent Jouve, que fazem parte do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), organizado por Rouxel;

Langlade e Rezende. Assim como textos de Neide Luzia de Rezende e de Maria Amélia Dalvi, publicados na obra *Leitura de literatura na escola (2013)*, organizado por Dalvi (UFES); Rezende (USP) e Jover-Faleiros (UNIFESP), que conta também com um artigo de Annie Rouxel, citado também pelos autores. Outras obras verificadas são de Rildo Cosson, de Izabel Solé, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini, de Wolfgang Iser. Isso confirma o que já dissemos acerca das tendências contemporâneas didático-metodológicas da literatura, demonstrando a busca dos pesquisadores por novas formas de tratar o texto literário, na sala de aula, discutindo modos de leitura que levem em conta as experiências subjetivas dos leitores reais, sua implicação nos processos de leitura. Como também a abordagem do letramento literário e suas estratégias metodológicas.

Para a defesa da literatura como direito e a justificativa de sua importância no ensino para a formação do leitor, os pesquisadores convocam principalmente Antonio Candido. Aparecem também Todorov, Compagnon, Barthes, Freire, Zilberman, Soares, Vincent Jouve, Kleiman, Lajolo, Geraldi, Leahy-Dios com discussões sobre a leitura literária e sua democratização no contexto escolar.

Quadro 7: Autores com maior número de obras citadas

AUTOR	Nº DE TÍTULOS
Regina Zilberman	10
Magda Soares	7
Angela Kleiman	7
Annie Rouxel	7
Rildo Cosson	6
Neide Luzia de Rezende	6
Marisa Lajolo	5
Maria Amélia Dalvi	4
Roger Chartier	4
Vincent Jouve	4

Fonte: a autora.

A fundamentação dos trabalhos dos pesquisadores nos estudos desses autores fortalece a relevância de suas pesquisas reafirmando a sua preocupação em discutir a temática do ensino de literatura com base em Regina Zilberman e Marisa Lajolo que são referência, com pesquisas voltadas para a literatura infantil e juvenil, assim como Magda Soares e Angela Kleiman e suas contribuições no campo da escolarização da leitura e da perspectiva do letramento. Além de Dalvi, Rezende,

Rouxel, Cosson e Jouve, referências quanto aos aspectos metodológicos do ensino de literatura. Chartier também aparece como referência sobre a prática cultural da leitura, refletindo sobre a importância das práticas sociais da leitura e os modos de ler dos leitores.

5. 2 Análise qualitativa dos cinco artigos escolhidos para leitura integral

O primeiro artigo escolhido foi do periódico *Entreletras*, de 2019: Uma proposta para a construção do letramento literário por meio da leitura de poemas, das autoras Angela Maria Fernandes Pimentel²⁹ e Alice Atsuko Matsuda³⁰. É um texto que deriva da pesquisa de Mestrado em Estudos de Linguagem cuja proposta aborda um caminho diferenciado para a exploração do texto poético com os alunos do último ano do Curso de Formação de Docentes a partir do trabalho com o texto poético, na perspectiva do Método Recepcional, das autoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória e do Letramento Literário, de Rildo Cosson, apontando que essa estratégia pode ser profícua para o desenvolvimento da competência literária e para a formação do leitor competente, aquele capaz de construir sentidos para o que lê (p. 286), a partir da importância da literatura para a formação humana e social do indivíduo, conforme concepção de Candido.

A problemática apresentada pelas autoras sobre o ensino de literatura na escola: aniquilação do texto literário pelo trabalho com a crítica sobre ele; a seleção trazida pelo livro didático torna-se baliza para o que se deve ou não ler em sala de aula; percepção de que os estudantes demonstram pouco apreço por atividades de leitura, sejam elas individuais ou momentos de partilha e discussões coletivas sobre os textos lidos; também um discurso recorrente entre os estudantes de que a leitura literária é uma atividade enfadonha e desconectada da vida prática. Saber literatura torna-se sinônimo de conhecimento sobre autores, datas e características de períodos literários. A situação se agrava ainda mais quando se analisa o trabalho com o texto

²⁹ Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, professora de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio e Curso de Formação de Docentes no estado do Paraná. E-mail: amfprofessora@yahoo.com.br

³⁰ Doutora em Letras, em Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina (2009), Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra, com o Grupo de Investigação em Materialidades da Literatura, com apoio Capes. Professor titular – Adjunto 4 – da Universidade Tecnológica federal do Paraná, Campus Curitiba. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). E-mail: profa.aamatsuda@gmail.com

poético, que muitas vezes é relegado a segundo plano, por conta da dificuldade de leitura e do baixo interesse pela maioria dos alunos, segundo as autoras.

A partir disso, elas apresentam as estratégias metodológicas utilizadas para esse trabalho, trazendo algumas discussões acerca do Método Recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1993), apresentando as 5 etapas desse método, e da Sequência Expandida do Letramento Literário (COSSON, 2009), descrevendo também as etapas dessa sequência. Afirmam que

Não há métodos que sejam capazes de avaliar a real influência que a Literatura pode causar num indivíduo, porém utilizar uma metodologia que privilegie a experiência estética e a compreensão fruidora do texto literário é o caminho a que nos propomos na investigação aqui apresentada. (MATSUDA; PIMENTEL, 2019, p. 286)

Na sequência, as autoras apresentam o caminho percorrido com os estudantes aplicando o Método Recepcional, com objetivo de introduzir e favorecer a leitura de uma obra de poemas, *Claro Enigma* (1951), de Carlos Drummond de Andrade, explorada nas etapas do Letramento Literário, seguindo os passos da sequência expandida proposta por Cosson (2009). Enfatizam que o ensino de Literatura é essencial, e que para isso faz-se necessária uma metodologia de ensino para que o professor possa sistematizar sua prática, visualizar um norte e um resultado, afirmando que o trabalho com a sequência expandida e as etapas do Método Recepcional constituíram-se estratégias eficientes, ainda que com suas limitações, para o ensino da literatura, no Ensino Médio, já que se constitui numa prática que ultrapassa as atividades propostas do livro didático (MATSUDA; PIMENTEL p. 296).

O segundo artigo analisado “Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativa para sua prática” dos autores Tatiane Kaspari, Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mügge³¹ foi publicado na Revista Desenredo, que tem como DOSSIÊ TEMÁTICO: Leitura e formação no Ensino Superior (v. 12, nº 2/2016).

O texto traz uma discussão relevante sobre a necessidade da leitura e a carência dela no contexto escolar. Os autores situam a crise da leitura no contexto atual, afirmando haver não só uma crise da leitura, mas uma crise da cultura, uma vez que “pais e professores, responsáveis diretos pela formação de leitores, também não

³¹ Mestre e doutoranda (com bolsa PROSUP – Capes) em “Processos e Manifestações Culturais”, na Universidade Feevale; Doutora em Teoria Literária pela PUC/RS e Pós-Doutora em Teoria Literária pela UNICAMP. Professora e pesquisadora da Universidade Feevale e bolsista em produtividade do CNPq; Bolsista de Pós-Doutorado – CAPES, na Universidade Feevale. Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

leem, sendo vítimas de um sistema que prestigia a cultura de massa e os apelos da tecnologia em detrimento do exercício solitário e reflexivo exigido pela leitura de textos literários” (KASPARI; SARAIVA; MÜGGE, 2016, p. 567).

Nesse sentido, eles afirmam que, no âmbito da universidade, os professores precisam constituir um espaço privilegiado para promover ações viáveis e eficientes a fim de garantir aos cidadãos do presente e do futuro o direito à literatura. Desse modo, cabe à universidade a tarefa de transformar os seus alunos em leitores, como também a de propor as bases teóricas necessárias para que os futuros professores sejam capazes de articular ações práticas que repercutam no ensino básico e, conseqüentemente, na sociedade em geral.

Assim, nesse artigo eles defendem que é possível conferir ao texto literário um lugar privilegiado entre as manifestações da cultura, e consideram o debate sobre sua inserção nos cursos de licenciatura, como também a oferta, por exemplo, de disciplinas que interliguem literatura e história, literatura e direitos humanos, literatura e diversidade cultural, que podem desenvolver reflexões críticas acerca do contexto social contemporâneo (idem, p. 568).

Para essa defesa trazem uma discussão acerca da recepção textual fundamentada nos autores da Estética da Recepção, Hans Robert Jauss, e na Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, como também na análise semiótica, por meio dos trabalhos de Umberto Eco (1979), observando a singularidade da leitura literária que requer a participação ativa do leitor. Também trazem algumas reflexões sobre o ato de ler, conforme Jouve (2002), Ricouer (1995), Silva (2005), Compagnon (1999), Zilberman (1984), entre outros, e sobre os presumíveis impactos da leitura sobre o indivíduo e a sociedade, a partir de Candido (2002; 2004), Eco (1986; 2003), enfatizando o papel da arte, em especial, da literatura na vida do leitor, uma vez que pode assumir a função de gerar, criticar e renovar padrões sociais de comportamento, tendo em vista que provoca a sua adesão afetiva por sua identificação com o universo representado, que se traduz em apelo à transformação da própria realidade social.

Nesse sentido, enfatizam a relevância da formação de leitor literário no nível superior, uma vez que serão os professores futuros e mediadores de leitura “cuja formação deve englobar debates teóricos a respeito de leitura e de literatura, frequentemente secundarizados – ou até ausentes – nas discussões acadêmicas” (p. 578), prevendo o desenvolvimento de uma consciência crítica. Além disso, conforme Candido, para quem a literatura faz parte dos direitos fundamentais do homem, o

professor, ao proporcionar a leitura literária, constitui-se em exemplo a seus alunos, promovendo assim a sua formação humanística.

Desse modo, conforme os autores,

a universidade, como formadora de futuros professores, pode assumir papel decisivo na construção das bases de uma sociedade leitora. Para tanto, seus professores, especialmente dos cursos de licenciatura, precisam estar imbuídos da tarefa de romper com a noção de que a literatura proporciona apenas fruição, e elevá-la à condição de mecanismo transformador, uma vez que promove o olhar crítico sobre o que lhe serve de base – o próprio ser humano e sua condição (KASPARI; SARAIVA; MÜGGE, 2016, p. 579)

Além disso, observam que é necessário, para isso, que o professor ultrapasse concepções limitadoras e transfira os avanços teóricos para a prática docente.

O terceiro artigo *Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho para abordar leitura na Educação Básica*, das autoras Bruna Francinett Barroso Faustino e Sulemi Fabiano Campos, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), faz parte do Dossiê: O ensino de literatura em diferentes perspectivas (v. 34, nº3, 2021), do Periódico Linha D' Água.

Esse artigo é um recorte de uma pesquisa interventiva realizada no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), cujo objetivo geral consistia em construir experiências significativas de leitura literária a partir do acesso às experiências dos autores dos textos lidos, a fim de que, tendo o que dizer, os alunos desenvolvessem satisfatoriamente a escrita de forma subjetiva e criativa (FAUSTINO; CAMPOS, 2021, p. 66). Porém, nesse texto, segundo as autoras, abordam somente a leitura.

Conforme as autoras, o objetivo desse texto é refletir sobre os modos de dizer em uma narrativa literária sob as perspectivas de leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) e de leitura rigorosa (RIOLFI *et al*, 2014) no sentido de construir experiências (LARROSA, 2017). Para isso, propuseram a análise de duas oficinas de um módulo organizado a partir do conto “O dia em que explodiu Mabatabata”, do escritor Mia Couto, a fim de observarem as possibilidades de construção de experiências de leitura para estudantes expostos a narrativas com recursos linguísticos, discursivos e estilísticos complexos.

As autoras, então, explicitam os norteadores teóricos que fundamentam a análise; ou seja, defendem a leitura e a escrita como direitos, tal qual defende Castrillón (2011), e como experiências, conforme Larrosa (2017). “Na defesa de que a leitura é uma experiência (ou deveria ser, pelo menos) e que a Escola é espaço

determinante para a construção de experiências individuais e coletivas, a leitura literária se revela o campo da interação, da subjetividade [...]” (FAUSTINO; CAMPOS, 2021, p. 69). Buscam também a Antonio Candido (2011) que considera a literatura como fator indispensável de humanização.

Portanto, a leitura literária é um caminho para a experiência da humanização, adentrando no estético, no ético, no contemplativo, desviando-se do trivial, do imediato, da reprodução do cotidiano, do embrutecimento causado pela velocidade de informações. De modo bem particular, a narrativa literária é o escopo ideal para a identificação, tendo em vista que o ser humano é naturalmente um ser que narra, que se constitui sujeito narrando sua realidade, seja de forma relatada, seja de modo ficcional, para torná-la conhecida, para denunciá-la, para transformá-la. (FAUSTINO; CAMPOS, 2021, p. 69)

Na sequência do artigo, tratam do caminho metodológico percorrido por elas que dialoga, segundo elas, com os pressupostos teóricos apresentados, leitura como direito e como experiência. A metodologia vai da leitura subjetiva (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013) para a leitura rigorosa (RIOLFI *et al.*, 2014), a partir da leitura literária do conto *O dia em que explodiu Mabata-bata*, de Mia Couto.

[...] entendemos que a leitura subjetiva é devolver a voz para o leitor, é permitir que os “ecos subjetivos” de que fala Gérard saiam da marginalidade, é legitimar as sensações do leitor. Ler de forma subjetiva é uma forma de se apropriar do texto sem a necessidade de uma análise formal, mas que nada tem de superficial porque ao texto são atribuídos sentidos singulares, de acordo com as experiências anteriores do leitor. (FAUSTINO; CAMPOS, 2021, p. 71)

Mas as autoras esclarecem “que a noção de leitura subjetiva não representa que tudo é válido na leitura de um texto. Não podemos confundir a visão precarizada de leitura como um campo de permissividade a despeito do que está no texto com a leitura que resgata as impressões de um leitor deixado na invisibilidade [...]” (idem p.71).

Salientam também sobre a leitura rigorosa

Para nós, a compreensão de leitura rigorosa diz respeito à exploração do texto em todas as suas nuances: linguísticas, discursivas e estilísticas. Refere-se a transcender a superficialidade da materialidade linguística, orquestrando os conhecimentos que tem da língua com o fim de estabelecer relações entre as partes que compõem o texto. Esclarecemos que isso não significa considerar o texto uma soma de suas partes, mas aprender a fazer pontes concretas entre essas partes. (FAUSTINO; CAMPOS, 2021, p. 72)

Acrescentam também que “ler rigorosamente é perceber as sutilezas da linguagem, explícitas ou implícitas; é enxergar as minúcias. Os autores vão chamar esse processo de “recuperação das pistas interpretativas” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 52)” (idem, p. 72).

Em seguida, as autoras trazem a leitura delas do texto motivador “O dia em que explodiu Mabata-bata”, e a análise dos registros de leitura dos alunos participantes da pesquisa interventiva.

Entre os resultados, elas apontam que a leitura subjetiva

devolve a palavra ao leitor não legitimado, e isso tem grande relevância porque é uma forma de ampliar (em alguns casos, ofertar) o direito de ler desse leitor. Além disso, a oficina de leitura subjetiva favorece a construção de experiências que tocam os sujeitos e marcam a memória em vários aspectos, sejam linguísticos e discursivos, sejam éticos e afetivos, e isso também tem grande relevância, sobretudo no nosso contexto em que os textos de caráter mais utilitaristas estão “roubando a cena” tanto nas práticas de interação fora da escola, quanto dentro dela. [...] cria um espaço de compartilhamento de saberes outros que o professor sozinho jamais traria para discussão em aula. Tais saberes podem ser explorados para ensinar e aprender para além das listagens de conteúdos e para construir um currículo invisível com os seus alunos que rompa com os limites da disciplina de Língua Portuguesa. [...] (FAUSTINO; CAMPOS, 2021, p. 79).

Já a oficina de leitura rigorosa, segundo as pesquisadoras,

devolve a responsabilidade de seguir e explorar as pistas interpretativas para os estudantes; pois, muitas vezes, somente a leitura do professor é validada e resta-lhes acompanhá-la. A responsabilidade compartilhada desestabiliza a turma no sentido de que não há mais um conteúdo de língua para identificar no texto ou uma lista de perguntas para responder sobre a história limitada à recuperação de informações. [...] devolve ao texto a sua unidade. Não faz sentido olhar para o texto para estudar ora questões de língua, ora questões literárias. A visão fragmentada do texto é vencida quando o enxergamos em sua integralidade ao ler com rigor. Isso é especialmente relevante para o ensino de leitura porque amplia a compreensão dos estudantes quanto à linguagem. (FAUSTINO; CAMPOS, 2021, p. 79-80)

Finalizando, as autoras reforçam que essa metodologia oportuniza ao professor a tarefa de selecionar textos desafiadores para leitura com seus alunos, elaborar seu próprio material e avaliar todo seu processo. E com isso podem garantir e ampliar o direito à leitura de nossos estudantes.

O artigo quatro tem como título O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário, de Renata Junqueira de Souza e Rildo Cosson³². Faz parte do Dossiê temático: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais (v. 34, nº 72 (2018), do periódico Educar em Revista.

³² Renata Junqueira de Souza - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Programa de Pós-Graduação em Educação. CELLIJ – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Presidente Prudente, São Paulo, Brasil. Rildo Cosson - Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Os autores iniciam discutindo sobre os percalços que o ensino de literatura nos anos iniciais enfrenta, apontando entre as causas como a literatura é tratada no livro didático do ensino fundamental, de como a abordagem da literatura, nesses materiais, é precária, fundamentados em Magda Soares que salienta para a escolarização inadequada da literatura no ensino fundamental. Além da autora, trazem outros autores que abordam essa questão de como a literatura é inserida no livro didático, como (LAJOLO, 1982; ZILBERMAN, 1988; MOLINA, 1988; CHIAPPINI, 2005; PINHEIRO, 2009), como também Magnani (1989). E também a outra causa indicada é a falta de formação em literatura dos professores nos cursos de Pedagogia, que repercute no ensino básico, uma vez que esses professores não terão conhecimento sobre as obras nem metodologias adequadas para o trabalho com a literatura, em sala de aula.

Entre os problemas apontados, nos livros didáticos, estão: textos mal recortados, curtos, fragmentados, com intenções meramente didáticas, sem qualidade literária, sem variedade e com atividades de interpretação que apenas reproduzem trechos do texto lido e exercícios gramaticais, que dificultam a formação do leitor literário. Também citam uma extensa análise de teses e dissertações sobre ensino da literatura no período de 1988 a 2006, de Silva e Fritzen (2012) que assinalaram que um dos principais achados desses trabalhos acadêmicos é justamente a didatização inadequada do texto literário no livro didático. Também citam o trabalho de Lima (2016) que analisou os dois primeiros volumes de dez coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do ensino fundamental e verificou que persistem as condições inadequadas de escolarização da literatura já apontadas por outros estudos (SOUZA, COSSON, 2028, p. 96).

Além do uso extensivo do livro didático que dificulta o ensino de literatura, os autores também apontam que a formação universitária dos professores não contempla o conhecimento específico da metodologia do ensino da literatura, quando muito os cursos de Pedagogia possuem, em sua estrutura curricular, uma disciplina dedicada à literatura infantil, citando os estudos de Saldanha e Amarilha (2016) que analisaram os currículos de Pedagogia de 27 universidades federais, localizadas prioritariamente nas capitais dos estados, e descobriram que menos da metade delas apresentava a disciplina Literatura Infantil, sendo mais usual a presença de uma disciplina optativa que é ofertada apenas esporadicamente (idem, p. 97).

Além desses dois problemas já citados, os autores indicam também a carência de especificidade enquanto matéria escolar nas orientações curriculares oficiais. Na maior parte desses documentos, segundo eles, a literatura não possui objetivos e práticas próprias, sendo simplesmente assimilada ao ensino de língua, no qual atua como mera coadjuvante. Citam os Parâmetros Curriculares Nacionais que, apesar de haver uma sessão intitulada “A especificidade do texto literário” (BRASIL, 1997), não resulta em uma orientação segura e objetiva. Ressaltam que essa situação se difere na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que contempla um campo de atuação artístico-literário no qual se privilegia a formação do leitor literário, realizada por meio de práticas de leitura e produção de textos literários, mas, ainda assim, a concepção de literatura infantil identificada se restringe ao ludismo formal e o feérico, conforme se pode deduzir pelo uso de termos como “jogos de palavras” e “encantamento”, e uma ênfase limitadora da fruição como leitura de prazer ou deleite (SOUZA; COSSON, 2018, p. 98).

Questionam a perspectiva idealista do “ler por ler” ou “ler por prazer” que, segundo eles, traz em si uma série de equívocos em relação à leitura literária, como a de pensar que esta não demanda nenhuma aprendizagem, como se ler literatura não precisasse de conhecimento de protocolos de leitura. Reforçam que é papel da escola formar o leitor literário, ampliando e fortalecendo o letramento literário do aluno. Alertam também de que a fruição não deve ser entendida “como uma atividade desinteressada, sem objetivo, numa aparente transposição da gratuidade do objeto artístico para o ato de ler, e observam o que disse Magda Soares (2005) de que ler é verbo transitivo, no sentido de que lemos sempre alguma coisa, sobre alguma coisa e por alguma razão, fatores que são determinantes do próprio ato de ler (SOUZA; COSSON, 2018, p. 99-100).

Diante desse quadro, os autores afirmam a importância do letramento literário na escola como uma prática efetiva de formar leitores literários (COSSON, 2006; SOUZA; COSSON, 2011; COSSON, 2014). Além de salientarem que é preciso apontar caminhos que possibilitem fazer frente às dificuldades e aos empecilhos apresentados, reconhecendo que vários deles são problemas estruturais e que ultrapassam a atuação docente e mesmo o ambiente escolar. Também apontam que é fundamental desenvolver na escola experiências de leitura literária planejadas para inserção dos estudantes na literatura.

A partir desses apontamentos, entre outros, eles apresentam, nesse artigo, uma prática específica de cantinho da leitura como uma proposta efetiva de letramento literário.

Os autores elucidam que muitas práticas de leitura podem ampliar e fortalecer o letramento literário, na escola, como círculos de leitura, dramatizações, leituras protocoladas, leituras guiadas. Nesse texto, eles enfatizam uma prática bastante conhecida, principalmente nos anos iniciais, sob a denominação de “biblioteca da sala”, “estante mágica”, “baú de leitura”, descrevendo as particularidades dessas práticas.

Afirmam que essas práticas são de leitura “livre”, traduzidas pelo cantinho da leitura tradicional que, segundo os autores, representa a perspectiva de leitura idealista, em que raramente existe uma preocupação com a qualidade e diversidade do acervo, como também quase inexistente um trabalho de mediação de leitura planejado nesses espaços, ou seja, confunde-se o dar acesso ao livro com o trabalho pedagógico de formação do leitor literário. Entretanto, elucidam que ao chamar a atenção para esse equívoco não estão pretendendo recusar a leitura independente como atividade inadequada na escola, mas apontar a insuficiência da simples oferta de obras literárias como prática de educação literária (SOUZA; COSSON, 2018, p. 101).

Sendo assim, relatam as atividades de um cantinho de leitura singular “que motivou alunos a lerem, discutirem, escreverem e escutarem leituras e interesses alheios, inclusive com alunos que inicialmente diziam “odiar” ler, transformando-se em “devoradores” de livros” (idem, p. 102).

Descrevem, então, um cantinho da leitura elaborado por uma professora para o quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo. (Descrevemos aqui, de forma resumida, considerando os pontos mais relevantes). Segundo os autores, o objetivo principal da professora foi, conforme relato dela, proporcionar um espaço em que os alunos pudessem retirar livros para ler em casa, sem depender dos horários limitados e limitadores para formação do leitor, imposto pela biblioteca escolar. Percebeu também que os alunos liam em casa os livros que faziam parte da “sacola viajante”, mas um material de leitura limitado, formado de textos curtos, ficando de lado livros mais longos e histórias mais complexas.

Ela montou um acervo com obras solicitadas pelos alunos, como também livros considerados do cânone da literatura infantil, contando com um acervo preliminar comprado com recursos da própria docente somando 180 livros. Ela relata que a quantidade de livros foi-se ampliando ao longo da ação de leitura proposta, em virtude das solicitações dos próprios alunos. Esse acervo foi composto de vários gêneros e de vários autores brasileiros e estrangeiros, muitos selecionados pela professora, como obras de Lygia Bojunga, Marina Colassanti, Ruth Rocha, entre outros. E outros tantos atendendo a pedidos dos alunos. “Nessa composição, observa-se que a docente soube negociar as suas expectativas de formação do leitor literário com as preferências de leitura manifestadas pelos alunos, compondo um acervo significativo para ambos” (SOUZA; COSSON, p. 103).

Os autores relatam que todo o processo da formação do acervo, como a classificação dos títulos, a criação do espaço, na sala de aula, contou a participação dos alunos, afirmando o papel da professora como mediadora, a qual afirma respeitar a escolha dos discentes, colocando a eles que uma leitura poderia ser interrompida caso não gostassem, como também, durante o diálogo sobre a obra lida, sugerindo e debatendo novos livros para a ampliação do repertório leitor.

Desse modo, finalizam observando que essa experiência bem-sucedida da professora ilustra “concretamente a possibilidade de superar a pedagogização da literatura na escola, criando e articulando projetos e espaços de leitura com uma prática de letramento literário viável na formação de um leitor com autonomia” (SOUZA; COSSON, 2018, p. 105).

O quinto artigo analisado *Abordagens de letramento: o texto literário na sala de aula* faz parte do dossiê temático: Educação literária e ensino de literatura (v. nº 27/2015), publicado na Revista Contexto, dos autores Evely Vânia Libanori, Universidade Estadual de Maringá – UEM e Fabrício César de Aguiar, da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Os autores iniciam o texto trazendo nos pressupostos teóricos o conceito de letramento, fundamentados em Kleiman (1995). “É o que nos mostra Kleiman (1995, p. 19), ao afirmar que —podemos concluir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 128). Problematizam acerca da teorização da ação do conceito de letramento e da classificação deste em letramento autônomo e letramento ideológico.

Salientando que o modelo autônomo é comumente utilizado nas escolas. Já o ideológico é a abordagem mais completa de letramento, conforme Kleiman, o qual desenvolve-se em outras esferas da sociedade, em situações reais de uso da linguagem e de adequação da prática de comunicação, ressaltando, porém, conforme Kleiman, que o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 130).

Os autores afirmam, com base nesses modelos de letramento, que

na maioria das vezes o ensino escolar possui uma abordagem virtual, com tentativas de simulações de uso prático dos conhecimentos, mas que não são efetivamente colocados em prática em situações reais. Enquanto as próprias instituições definem suas qualidades referentes a índices de aprovações em vestibulares ou notas de avaliações governamentais, os alunos também tendem a estudar, na maioria dos casos, meramente com o objetivo de alcançar a nota para atingir a média fixada, visando exclusivamente avançar de nível letivo, ou alcançar aprovações em vestibulares, muitas vezes deixando de se preocupar efetivamente com o aprendizado e com a real utilização deste para sua formação intelectual e humanística. (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 130)

Na sequência, os autores direcionam seu olhar para a prática da leitura de modo geral, e também especificamente ao âmbito escolar, afirmando que esta precisa ser pensada como uma prática social variável que utiliza a escrita como sistema simbólico. Nesse caso, afirmam que para haver uma comunicação efetiva entre leitor e texto “é necessário um letramento por parte tanto do elaborador quanto do receptor do texto, visto que cabe ao leitor interagir com as ideias propostas pelo autor e, desta interação dialética, criar em si uma estrutura possível para a comunicação e para a criação/expansão do conhecimento humano”. Para essa abordagem buscam subsídios em Hansen (2005), Batista e Galvão (1999); Eco (1994), Iser (1996;1999), Rangel (2007) (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 131).

Trazem então, na sequência, propostas de abordagem de letramento literário, uma vez que, segundo os autores, “como ocorre em todas as formas de leituras, para que a leitura literária se concretize também é essencial um letramento literário (artístico), tanto por parte do criador quanto por parte do leitor. No caso da comunicação literária, necessita-se ter consciência do caráter de ficcionalidade do texto, criado de modo mimético” (idem, p. 131). Fundamentam sua abordagem sobre o letramento literário nos autores já citados.

Dessa maneira, os autores trazem uma sugestão de letramento literário adequado ao ensino médio, partindo de algumas experiências já praticadas em salas

de aulas em várias turmas do ensino médio. O texto escolhido por eles foi o poema XVIII, presente na obra —O Guardador de Rebanhos, de Alberto Caeiro.

Descrevem toda a proposta de abordagem realizada por eles. Pontuamos de forma sucinta os aspectos principais discutidos por eles, como leitura individual, primeiras impressões de acordo com suas subjetividades; diálogo de classe, observando impressões geradas, refletir sobre impressões, observar as várias perspectivas diferenciadas, ficcionalidade, estruturação formal, o contexto de enunciação, entre outros questionamentos; depois o professor orienta o aluno a trilhar alguns caminhos para entender o funcionamento do texto, visando a que ele desenvolva habilidades para se tornar cada vez mais autônomo no processo da leitura.

Visando exemplificar como esta prática mediadora de letramento literário pode ocorrer, a proposta de instrumentalização de leitura literária sugerida nesse estudo visa focalizar os principais recursos utilizados para sua construção do texto poético em questão, com destaque para alguns recursos que merecem destaque no poema em questão como: imagens, ambientação, efeitos sensoriais, sonoridade, ritmo poético, entre outros. Desta forma, para uma ambientação inicial e aclimação com o texto em questão, são válidos alguns comentários acerca do fazer literário de Fernando Pessoa, de um modo geral, destacando-se o processo de criação dos heterônimos e, mais especificamente, algumas considerações acerca da poesia atribuída a Alberto Caeiro. (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 136)

Os autores então trazem uma análise do heterônimo Alberto Caeiro e de sua poesia. E, após esses embasamentos, sugerem a segunda leitura, orientando os alunos a visualizarem mentalmente as cenas descritas no poema, com questionamentos sobre o que essa nova leitura suscitou neles, com discussão sobre as lembranças subjetivas já vivenciadas ou não por eles. Afirmam que essa pode ser uma possível abordagem textual não convencional e mais prazerosa do que a mera decodificação textual. Elucidam que esse novo retorno ao texto para releitura é importante, uma vez que os alunos já desenvolveram conhecimentos prévios sobre o autor, sobre a estrutura textual, a plasticidade poética, entre outros elementos (p. 138).

Depois dessa atividade, sugerem voltar a atenção para a análise da construção do texto, da escolha das palavras, destacando aspectos que contribuem para as imagens sugeridas no poema e da articulação entre elas. “[..] uma boa leitura não é composta apenas por um bom texto, mas também necessita de um bom leitor, que seja atencioso, interessado e ativo” (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 140), embasados em Candido (2000; 2009) e Hansen (2005).

Após essa abordagem, sugerem que é possível uma nova discussão com os alunos mostrando que o texto pode ser completado e atualizado pelos leitores, que seriam coerentes criações mentais de inúmeras imagens, desde que o texto dê margem para isso, orientando-os que nem todas as leituras são válidas, desenvolvendo assim o senso crítico dos alunos no que se refere às liberdades e restrições possíveis estabelecidas na leitura de textos literários (idem p. 140)

Os autores também observam sobre a leitura do texto com relação ao seu aspecto formal, uma vez que o texto poético possui uma intensa relação entre forma e conteúdo, sendo de “suma importância atentar-se não apenas para a mensagem textual, mas também para o modo como esta é transmitida, pois a linguagem artística possui um requinte formal incomum, como nos mostra Candido (2009)” (p. 141). Nesse caso, fazem uma análise do poema relacionando seu aspecto formal com o conteúdo.

Para finalizar, eles reforçam que objetivaram com esse estudo mostrar

possibilidades de trabalho em no que diz respeito ao desenvolvimento da instrumentalização para leituras de textos literários em sala de aula. No entanto, somos cientes de que as sugestões didáticas propostas tratam-se de apenas mais uma forma de abordagem, entre várias possíveis, uma vez que, sem dúvida, outros modos de trabalhos podem ser desenvolvidos. O poema XVIII de Alberto Caetano, presente na obra —O Guardador de Rebanhos escolhido para este estudo, evidentemente também não foi esgotado em todas as suas possibilidades de leituras, podendo vir a ser revisitado com base em outras teorias. (LIBANORI; AGUIAR, 2015, p. 145)

5.2.1 Relações entre os artigos analisados

Com exceção do artigo 2, que apresenta uma reflexão teórica sobre literatura e ensino, todos os outros apresentam uma proposta metodológica de trabalho com o texto literário em sala de aula, apontando algumas reflexões acerca da leitura literária ou da falta dela na sala de aula, como a questão do livro didático como balizador do ensino, e a abordagem precária do texto literário nesse material, o que não contribui para a formação leitora, como também a falta de formação literária dos professores na universidade, e seu perfil de não leitor, incidindo negativamente na sua atividade como mediador de leitura.

O texto 2 reforça a necessidade de uma didática da literatura na formação leitora dos alunos, enfatizando a importância da formação literária do professor na universidade, cabendo a ela, conforme os autores, fornecer as bases teórico-metodológicas necessárias para esses futuros professores da educação básica, além

de formá-los leitores de literatura, uma vez que os autores afirmam a necessidade de o professor ser leitor para poder formar leitor.

Nesse caso, os textos têm caráter interventivo, pois apresentam propostas de práticas de leitura literária, sugerindo que a escola precisa desenvolver competências leitoras em seus alunos para que possam ler literatura de forma autônoma. O artigo 1, 4 e 5 trazem propostas de letramento literário, cada um com abordagens distintas, mas ambos reforçando a importância desse método para o desenvolvimento da capacidade leitora nos educandos. O texto 1 mostra uma proposta de leitura de poemas, realizada com alunos do Ensino Superior, no Curso de Formação Docente, aliando a perspectiva do Método Recepcional, de Aguiar e Bordini (1993) e do Letramento literário de Rildo Cosson (2009), especificamente da sequência expandida do letramento literário, desenvolvida pelo autor.

O texto 4 descreve uma prática efetiva de letramento literário desenvolvida por uma professora, com alunos dos anos iniciais no Cantinho da leitura, prática que segundo os autores, muitas vezes, não favorece a formação leitora por trazer uma perspectiva idealista de leitura do “ler por ler”, como se não precisasse de protocolos de leitura, sendo a fruição vista como uma atividade desinteressada, sem objetivos. Desse modo, enfatizam a importância do letramento nessa atividade, a partir da escolha do acervo, da leitura realizada e do diálogo sobre essas leituras.

O texto 5 também traz uma abordagem de letramento literário a partir do modelo de letramento ideológico, fundamentada em Kleiman (1995). Pode-se perceber, tanto nos objetivos deste artigo, assim como nos demais, que os autores pensam o ensino de literatura, na sala de aula, como um processo dinâmico, acreditando que isso só é possível, por meio de práticas que instrumentalizem os estudantes a ler o texto literário, como percebemos nos comentários dos autores deste artigo, que pretenderam mostrar “possibilidades de trabalho em no que diz respeito ao desenvolvimento da instrumentalização para leituras de textos literários em sala de aula” (p. 145). É importante lembrar que eles estão conscientes de que uma forma de abordagem não esgota tudo o que a leitura pode proporcionar, “somos cientes de que as sugestões didáticas propostas tratam-se de apenas mais uma forma de abordagem, entre várias possíveis, uma vez que, sem dúvida, outros modos de trabalhos podem ser desenvolvidos” (p. 145).

Para essa abordagem buscam subsídios em Hansen (2005), Batista e Galvão (1999); Eco (1994), Iser (1996;1999), Rangel (2007). Descrevem uma sugestão de

letramento literário adequado ao ensino médio, partindo de algumas experiências já praticadas em salas de aulas em várias turmas do ensino médio. O texto escolhido por eles foi o poema XVIII, presente na obra —O Guardador de Rebanhos, de Alberto Caeiro.

Já o artigo 2 relata uma experiência de leitura a partir do conto O dia em que explodiu Mabata-bata, de Mia Couto, sob a perspectiva da leitura subjetiva (Rouxel; Langlade; Rezende 2013) e da leitura rigorosa (Riolfi et al 2014) no sentido de construir experiência (Larrosa, 2017). A metodologia vai da leitura subjetiva a leitura rigorosa, ou seja, neste o texto é explorado em todas as suas nuances: linguística, discursiva e estilística, para que o aluno perceba as sutilezas da linguagem explícita e implicitamente. De certo modo, o encaminhamento metodológico do texto 5, com a leitura do poema de Alberto Caeiro, assemelha-se a este, por trazer uma sequência de leitura que inicia com a leitura subjetiva, as primeiras impressões do leitor para depois percorrer uma leitura mais aprofundada do texto, observando o contexto da enunciação do texto, sobre o autor, características de sua poesia, aspectos da ficcionalidade, estruturais, formais, linguísticos, entre outros, com o objetivo de levar o leitor a atribuir sentido ao texto.

Notamos que a metodologia do letramento literário foi realizada de diferentes perspectivas pelos autores, com o intuito de proporcionar experiências de leitura literária aos estudantes, possibilitando o processo de aprendizagem da leitura.

Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmbito das tendências pedagógicas contemporâneas. (REZENDE, 2013, p. 106)

De modo que os encaminhamentos revelam essa abordagem contemporânea que enfatiza que o ensino de literatura, na sala de aula, necessita da leitura literária como prática, cujo intuito é instrumentalizar os estudantes para a leitura de textos literários, desenvolvendo habilidades e competências de leitura para que possam se tornar leitores autônomos, como se percebe na fundamentação teórico-metodológica utilizada, como Vera Teixeira de Aguiar, Maria da Glória Bordini, Rildo Cosson, Regina Zilberman, Angela Kleiman, Magda Soares, Annie Rouxel, Gérard Langlade, Neide Luzia de Rezende, Umberto Eco, Vincent Jouve, Paul Ricoeur, Antoine Compagnon, Antonio Candido, Tzvetan Todorov, Adolfo Hansen, entre outros, como também nos

autores da Estética da Recepção, Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, que estão na base das perspectivas sobre leitura literária e recepção do leitor.

No subcapítulo a seguir, analisamos algumas obras teóricas publicadas, entre 2010-2021/2022, sobre o ensino de literatura.

5.3. Leitura analítica de publicações teóricas sobre o ensino de literatura (2010-2021/2022)

O objetivo deste subcapítulo é trazer uma leitura analítica de cinco obras teóricas sobre o ensino de literatura, publicadas entre 2010 a 2021, observando as discussões trazidas pelos autores e seus apontamentos sobre o ensino de literatura no ambiente escolar. As obras escolhidas são: *Leitura de literatura na escola*, organizada por Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros Leitura, publicada pela editora Parábola, 2013. A segunda *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*, organizada por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, também da editora Parábola, 2021, com textos de Regina Zilberman, Maria Amélia Dalvi, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Ester Calland de Sousa Rosa, Ana Elisa Ribeiro e Patrícia Corsino. A terceira obra *Sobre o ensino de literatura*, de Paulo Franchetti, publicada pela Editora Unesp, de 2021; a quarta obra é *Literatura e ensino: territórios em diálogo*, organizada por Diana Navas, Elizabeth Cardoso e Vera Bastiani, pela Editora Educ: Capes, de 2018, e a quinta é *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*, de Fabio Akcelrud Durão e André Cechinel, publicado pela editora Parábola, 1ª edição, 2022.



LIVRO 1: LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA (São Paulo: Parábola, 2013)

O livro compõe-se, além da Apresentação, escrita pelas autoras Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, de oito capítulos: *Aspectos metodológicos do ensino de literatura*, de Annie Rouxel; *O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino*, de José Hélder Pinheiro Alves; *A leitura literária como experiência*, de Márcia Cabral da Silva; *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*, de Maria Amélia Dalvi; *O ensino de literatura e leitura literária*, de Neide Luzia de Rezende; *Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura*, de Rita Jover-Faleiros; *Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura*, de Robson Coelho Tinoco e *O saldo da leitura*, de Vera Teixeira de Aguiar.

Os autores dos textos são professores e pesquisadores de distintas filiações epistemológicas e institucionais que trazem uma importante contribuição para o ensino de literatura na escola, aproximando literatura e educação.

No capítulo 1, “Aspectos metodológicos do ensino de literatura”, a pesquisadora francesa Annie Rouxel inicia seu texto refletindo sobre três aspectos que, segundo ela, parecem preliminares incontornáveis, antes de se questionar a maneira de ensinar literatura. A primeira preliminar diz respeito às finalidades, às intenções e aos objetivos do ensino de literatura: Ensinar literatura para quê? E o quê determina o

como. Nesse caso, métodos e finalidades estão ligados, ou seja, para que ensinar e como ensinar. A segunda concerne à definição de literatura: que literatura ensinar? Ensinar texto canônico, clássico versus texto contemporâneo; literatura geral, com L maiúsculo, versus literatura juvenil. E o terceiro precedente, apontado por ela, é levar em conta os avanços teóricos que configuram um novo quadro para refletir sobre o ensino de literatura; e sobre esses avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura que a autora inicia a sua reflexão.

Esses avanços afetam as noções de literatura, de leitura literária e de cultura literária. Segundo ela, três mudanças expressivas de paradigmas afetam a concepção de literatura; de uma concepção de literatura como corpus, restrita a os textos legítimos a uma concepção extensiva de literatura; de uma concepção de literatura como corpus a uma concepção de literatura como prática, como atividade, cujo interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e recepção das obras e para os diversos agentes desse campo; e de uma concepção autotélica da literatura a uma concepção transitiva desta como ato de comunicação (ROUXEL. p. 18).

Quanto à leitura literária, salienta sobre as diversas mudanças nesse domínio, ou seja, essa leitura se dirige a leitores reais, plurais, empíricos, ressaltando a necessidade de se valorizar o texto do leitor, a sua leitura singular, de um leitor implicado no texto, contrariando a postura distanciada de leitura. Outro avanço relaciona-se à cultura literária das obras legítimas, consideradas como capital cultural, identificáveis e quantitativas a uma cultura literária interiorizada, concebida como sua “biblioteca interior” apreendida como processo, reconhecida por seus leitores, uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir, opondo-se à cultura literária que visa a uma valorização social do indivíduo.

Ela discorre, então, sobre os aspectos metodológicos do ensino de literatura no ensino básico, considerando três abordagens: como instituir o aluno como sujeito leitor; a constituição do corpus que possa promover essa constituição; e a reflexão sobre o papel do professor, como sujeito leitor, e sobre o lugar de suas leituras, com suas escolhas didáticas e pedagógicas, a qual se reveste de uma importância maior.

Com relação à primeira abordagem, lembra que a leitura deve partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas, fazendo da leitura literária uma relação dialética entre leitura e estudo e adquirindo saberes no

âmbito da leitura. Reforça que os saberes sobre os textos são adquiridos durante a realização da leitura, como o conhecimento dos gêneros, o funcionamento dos discursos de cada texto, etc., por meio do acesso à leitura de obras integrais. Já os saberes sobre si é a afirmação de uma subjetividade no ato da leitura e remetem à expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos.

E essa subjetividade pode ser emergida nas práticas dos diários de leitura, escrita “flutuante”, na prática metacognitiva de autorretrato de leitor (ou autobiografia de leitor, segundo a idade). Mas, quanto à subjetividade, a pesquisadora alerta que se é preciso encorajá-la, é também conveniente ensinar aos alunos a evitarem a subjetividade desenfreada.

Ela também argumenta sobre a escolha das obras a serem ensinadas, de confrontar os alunos com a diversidade do literário: ao lado dos gêneros tradicionais, também os novos gêneros; da diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, obras contemporâneas, literatura viva, sob o olhar de hoje, além da diversidade geográfica, literatura nacional, estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas.

E assinala a importância de propor obras das quais os alunos extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas, ou seja, explorar a literatura popular que tanto agrada aos jovens, leituras privadas, obras que confrontam com as grandes questões existenciais como o amor, a morte, o desejo, o sofrimento. Observando as modalidades de leitura, autônoma e em classe, ressalta que é importante observar o grau de dificuldade da obra proposta. Nesse caso, a aprendizagem de leitura literária e o interesse dispensado à atividade do sujeito leitor levam a privilegiar a obras complexas que não oferecem uma compreensão imediata. Elas impulsionam uma atividade intelectual formadora, suscitando processos interpretativos conscientes e inconscientes, sendo necessário investimento do leitor na leitura, mobilizando suas experiências de literatura e de mundo.

E sobre esse aspecto, reflete sobre o papel do professor durante a abordagem da literatura em classe, da importância deste de conhecer e observar com distanciamento crítico os discursos prontos sobre as obras, principalmente as canônicas, visto que, como um sujeito leitor, tem a sua própria leitura do texto, mas que é preciso também renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal, fazendo acomodações na classe, antecipando as dificuldades dos alunos, guiando-os

no processo interpretativo. Para isso, é preciso vislumbrar, a partir de diferentes parâmetros, como idade dos alunos, expectativas institucionais, que leitura do texto poderá ser realizada em classe, dentro de cada etapa escolar. Ela enfatiza que a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura e que o campo das emoções é ainda pouco explorado, na abordagem didática da literatura e este se constitui inegavelmente uma via para as pesquisas futuras.

O segundo capítulo *O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino* pertence a José Hélder Pinheiro Alves. A proposta desse texto, segundo o autor, está diretamente ligada à discussão de cânone aliada à metodologia do ensino de literatura. Sua defesa é de que o cânone precisa ser ampliado, incluindo em seu corpus, entre outras manifestações, parte significativa da literatura de origem popular, mais especificamente a presença da denominada literatura de cordel no rol das vertentes que deveriam ser levadas a escola, espaço canônico por natureza (ALVES, 2013, p. 36). Como resposta ao título, o autor afirma que se deve “ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes - oral ou escrito” (p. 36). E por que se deve fazer isso? “Porque toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente” (idem, p. 36).

O pesquisador discute sobre o contexto da literatura de cordel na escola e, na sequência, aponta “algumas possibilidades de abordagem da literatura de folhetos, aliada à literatura dita canônica” (p. 36). Lembra que nenhuma história da literatura brasileira trouxe como matéria de estudo a literatura oral, de maneira geral, ou particularmente a literatura de cordel, de maneira que toda literatura que circula no meio do povo ficou à margem dos estudos literários e dos conteúdos escolares, tanto do ensino básico quanto do universitário.

Mas, atualmente, alguns fatos novos estão contribuindo para essa forma de literatura ser lida, como o surgimento de muitas antologias, com poemas de um conjunto de poetas ou com seleção de textos de um único poeta; outro fato é a publicação de folhetos como livros e de antologias de cordel por grandes editoras visando a compras governamentais de livros para a escola (p. 38).

Com isso, salienta que contemporaneamente alguns livros didáticos trazem fragmentos de um ou outro folheto, mas que a abordagem em sala de aula é muito

limitada, de modo que o autor então coloca duas questões em discussão, a primeira sobre que significado essa literatura poderá ter nas diferentes séries do ensino fundamental e médio e que procedimentos metodológicos podem ser articulados quando se deseja trabalhar com a literatura de cordel. Quanto ao primeiro aspecto, o autor enfatiza a importância da literatura de cordel aos leitores, por apresentar uma experiência humana de pessoas simples, mas nem por isso desprovidas de vivências interiores, que trazem percepção sobre a condição humana, sobre as instituições e sobre fenômenos da natureza.

Quanto à segunda questão, afirma tratar-se de uma reflexão mais ampla, atenta aos aspectos históricos a que a literatura de cordel esteve sempre ligada. Dentre eles, a sua ligação profunda com a oralidade. Nesse caso, ressalva que no contexto de ensino é preciso que se dê voz, e que se teste maneiras de realização oral e até de encenação, não sendo recomendável a leitura silenciosa, pontual, pois limita a sua comunicação e enfraquece a sua recepção.

Como sugestões metodológicas, apresenta alguns folhetos que poderão ser objeto de leitura, em sala de aula, agrupando as sugestões em núcleos temáticos que podem ser lidos de modo comparativo ou apenas individualmente. Apresenta vários blocos de folhetos; em cada bloco, o folheto dialoga com outras obras ou com outros folhetos, conforme a temática, mostrando que grandes temas da literatura erudita dialogam com a literatura popular. Para a leitura de todos os blocos, o autor traz possibilidades de abordagem de leitura ao professor.

Reforça que cada vez mais há a necessidade de a universidade, além de formar o leitor crítico, também formar o professor capaz de realizar um trabalho de formação de leitores, na educação básica, sendo imprescindível, para esse ensino, partir sempre do texto literário, seja ele popular ou erudito, e realizar a leitura compartilhada, e estimular os estudantes a se pronunciar sobre o texto. E “para que a literatura de cordel seja uma opção de leitura, é fundamental que professores sejam leitores desta literatura. Leitores dos clássicos, dos contemporâneos” (ALVES, 2013, p. 47).

O capítulo 3 traz o texto *A leitura literária como experiência*, da pesquisadora Márcia Cabral da Silva. Nesse texto, a pesquisadora reflete sobre a pobreza da experiência, na atual modernidade, deslumbrada pelas novidades tecnológicas, e o perigo do esquecimento das histórias que constitui a nossa sociedade, a partir do Ensaio de Walter Benjamin (1933), “Experiência e Pobreza” em que o autor sublinha a pobreza dos homens que retornaram da Primeira Guerra Mundial emudecidos,

depauperados de experiência comunicável, como também questiona a rápida substituição da tradição pela emergência de uma sociedade fundada em meios técnicos, nas invenções.

De modo que o autor convoca pintores, arquitetos, escritores para a tarefa de trazer à tona as lembranças, citando alguns deles, como Paul Klee, pintor suíço; Adolf Loos, arquiteto austríaco; Jules Verne, escritor francês, refletindo sobre a contradição dos anos 1930, marcado pelo desenvolvimento tecnológico, mas cuja pobreza cultural deixava traços inexoráveis na humanidade (SILVA, 2013, p. 53).

Contextualizando a experiência da humanidade por meio do material literário no curso do tempo, das formas de leitura que herdamos, o mito, a poesia, o drama, as narrativas, observando o lugar da literatura na formação dos nossos sentidos mnemônicos e sobre as práticas da literatura ao longo da história. Sobre essa questão da literatura como lugar na nossa formação, a pesquisadora aborda a leitura do livro *Infância*, de Graciliano Ramos em que o autor recupera fragmentos do passado de sua infância, de sua experiência com a literatura e da importância de seus mediadores. Primeiro, de sua prima Emília; depois, com outros mediadores, na vida em sociedade, como a leitura de romances e as reuniões literárias, a mediação entre o narrador e o tabelião Jerônimo Barreto, uma das poucas pessoas possuidoras de biblioteca particular.

A autora assinala que a leitura de ficção exerceu grande importância na formação inicial do leitor nas páginas de *Infância*, demonstrando o papel importante da mediação de qualidade. Ressaltando também que as ideias extraídas do romance poderiam contribuir para a implementação de políticas públicas relacionadas à formação do leitor muito discutidas atualmente. Sublinha que “esses elementos atualizados poderiam resultar em práticas de leitura em meio às quais fossem valorizadas a experiência e a formação de crianças e jovens na sociedade brasileira contemporânea à luz exercício da memória” (SILVA, 2013, p. 64).

O texto do capítulo 4 é da autora Maria Amélia Dalvi, *Literatura na escola: propostas didático-metodológicas*. Ela afirma que o propósito do texto é aproximar literatura e educação, a partir de contribuições para o trabalho com o texto literário nas escolas. Para a pesquisadora, a leitura e a vivência ou experiências literárias são distintas do ensino (planejado e sistemático) de literatura, e não de história da literatura, mas enfatiza que o ensino de literatura não se dá em separado ou à margem da leitura e da vivência ou experiências literárias.

Sendo assim, é necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem com a constituição de sujeitos leitores como inerentes ao ensino de literatura, mas, para isso, ressalta que é preciso aprender e ensinar no âmbito mesmo do movimento da teoria-prática-teoria.

O texto compõe-se de quatro partes. Na primeira e segunda partes, a autora apresenta algumas das razões pelas quais a leitura e a vivência ou experiência de literatura, bem como o seu ensino, hoje, parecem importantes. Na terceira e quarta partes, ela traz algumas contribuições para os professores. Ao falar de Educação e literatura, discorre sobre a defesa da literatura na Educação Infantil. Essa aproximação com o literário constituirão as bases para a apropriação com a escrita, além de complexificar a compreensão em diversos níveis (ético, linguístico, estético).

Sendo assim, ao passar para o Ensino fundamental, a criança demonstra sua evolução no acesso a outras formas, gêneros e suportes de literatura, e passa ser mais autônoma, buscar o que deseja ler. Essa realização de leitura autônoma pelos alunos deve-se às possibilidades de acesso ao livro e pelas táticas de escolarização da literatura desenvolvidas pelos professores, segundo a autora. Já para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, Dalvi sugere que deveriam iniciar a inserção nas “altas literaturas”, mediante a leitura de poemas com relativo teor de sofisticação linguística, textos em prosa mais complexos, mas afirma que isso nem sempre acontece, uma vez que os professores acabam privilegiando textos com ironia, textos jornalísticos, letra de música, em decorrência de um trabalho insuficiente e precário, nas séries anteriores. Outro problema, discutido por ela, é a frequente adoção acrítica do discurso “ler por prazer” que privilegia a função hedonista para a literatura e essa opção tem por consequência

a) o entendimento de que é “errado” que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado e, portanto, continuamente pensado, problematizado, polemizado, discutido, avaliado; b) o falseamento ou mascaramento do papel social, ideológico, histórico, político e cultural da literatura, em seus circuitos, tensões e sistemas. (DALVI, 2013, p. 74)

Nesse caso, enfatiza que é preciso incentivar o estudante a ter contato com textos, estéticas mais sofisticadas, o que está longe de dizer “mais elitizadas”, pois exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, mas sem deixar de lado a compreensão situada da literatura (DALVI, p. 74).

Ao falar do Ensino Médio, salienta que esses estudantes devem ter acesso aos “clássicos”, nacionais ou não e, paralelamente, à literatura que corre à margem do

cânone. No entanto, ela tece uma crítica que devido à não formação pregressa, à aprendizagem engessada das “escolas” literárias e o pouco tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito-leitor, esse aluno é incapaz sequer de perceber os elementos próprios aos primeiros momentos da constituição leitora.

Argumenta também que os textos são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto sócio-econômico-cultural, principalmente para alunos menos favorecidos, para os quais o acesso ao literário é muito restrito. Além disso, a escola esquece de apurar o olhar para a análise das formas literárias populares, buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura. Seria um ponto de partida, longe de defender o “barateamento” estético ou político da literatura (DALVI, p. 75).

A pesquisadora, então, apropria-se, adapta e atualiza o conjunto de dez teses propostas pelo professor Vítor Manuel de Aguiar e Silva (1998) sobre o ensino do texto literário, na aula de Português, afirmando que essas teses ajudam a pensar a literatura na escola, defendendo que ela seja recolocada na centralidade do ensino de língua, no lugar que nunca esteve, mas de onde nunca deveria ter saído (p. 76). A partir dessas teses, ela elabora propostas didático-metodológicas, dividindo-as em 4 eixos que considera fundamentais, referindo-se a alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola; a importância da seleção de textos literários para a leitura; a avaliação do trabalho com a literatura; e considerações sobre o uso do livro didático, nas aulas de literatura. Nesses tópicos, ela enfatiza que é preciso tornar o texto literário “acessível” e “acessável”, promover o maior número possível de eventos de leitura literária; familiarizar os leitores com todos os gêneros; reconhecimento de mudanças de suportes, entre outras sugestões relevantes.

E sobre o eixo: livros didáticos e o trabalho com a literatura, tece algumas considerações sobre a complexidade do “manual escolar”, refletindo sobre sua história no espaço educacional e suas fragilidades com relação ao conteúdo que aborda, na questão do ensino de literatura. Nesse caso, alerta sobre o que o professor deve levar em consideração, quando da sua adoção, com algumas sugestões importantes. Encerrando, ela afirma que se propôs aproximar literatura e educação, a partir de propostas didático-metodológicas para o trabalho na escola, mas lembra que nenhuma proposta, por mais bem-intencionada que esteja está isenta de inadequações, impropriedades, conflitos, entre outras ressalvas (DALVI, p. 93).

O ensaio do capítulo 5, *O ensino de literatura e o leitor literário*, é de autoria da pesquisadora Neide Luzia de Rezende. Ela inicia seu texto com um questionamento “O que se ensina quando se ensina literatura?”. Essa pergunta a levou pelo menos a duas tentativas de respostas, a partir das quais ela faz algumas considerações, tomando como base o ensino de literatura no Ensino Médio.

Faz uma análise sobre a perspectiva ainda dominante no ensino de literatura que tem a história da literatura como perspectiva desse ensino, tendo o livro didático como o maior apoiador dessa abordagem, a partir do qual o professor configura seus trabalhos, por meios de esquemas já propostos por esse material que se configura de fragmentos de textos. Nesse caso, o que se ensina não é literatura, mas história de literatura. Para apoiar essa reflexão, cita os discursos dos estagiários do MELP (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa) que foram à escola pública e se depararam com um quadro cada vez mais problemático com relação ao trabalho com a literatura, cujas aulas são cada vez mais entediantes, com conteúdos que passam longe de ser literatura (REZENDE, 2013, p. 105)

Como contraponto ou para crer que é possível mudar ela lembra que em 2001 os documentos oficiais franceses instituíram a “leitura cursiva”, uma leitura que se configura como autônoma e pessoal, pois autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Ressalta que o nosso sistema educacional, ainda que as práticas de ensino resistam a mudanças, esses exemplos de perspectivas novas têm penetrado os documentos oficiais e pesquisas acadêmicas têm investido em visadas teóricas mais condizentes com a vida contemporânea (REZENDE, p. 105). Questiona, então, a possibilidade dessas mudanças no ensino brasileiro e que isso implicaria na aprendizagem.

No subtítulo *A leitura literária e suas implicações*, argumenta sobre a leitura na prática social, uma leitura com a qual nos identificamos, lemos o que gostamos e essa leituras não obrigatórias promovem, antes de tudo, uma identificação e é geralmente vivida subjetivamente pelos leitores. Entretanto, na escola, a leitura é menos livre, lida com objetivos e conteúdos inseridos no currículo. Mas isso não significa, segundo ela, que a escola não possa mudar, pois teoria e práticas não são imutáveis.

A autora considera como essa dimensão individual e social da leitura pode fecundar no ensino de literatura, na escola contemporânea, ao observar criticamente um dos jargões mais frequentes na escola, que é o de “formar leitores”, mas que leitor, um leitor que não lê literatura. Para finalizar, autora retoma a pergunta inicial “o que

se ensinaria se de fato se “ensinasse literatura”, pressupondo-se ser o texto literário o objeto de ensino de literatura?” Para isso, retoma as cinco dimensões de leitura que Vincent Jouve (2002) que, por sua vez, tomou de Gilles Thérien.

Sendo que essas dimensões apontam para a leitura como um processo neurofisiológico [...]; um processo cognitivo[...]; um processo afetivo [...]; um processo argumentativo [...] e um processo simbólico. A partir disso, ela destaca que essas dimensões são perfeitamente “escolarizáveis”, defendendo que é impossível executar a metaleitura, recorrente nas escolas, sem a leitura das obras que se abordam, como é também impossível se implicar afetivamente na leitura lendo só fragmentos de textos do livro didático.

Ela também alerta que um dos problemas que afetam a leitura literária na escola pode estar relacionado à falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que exige fruição, reflexão e elaboração. Argumenta também que essas questões foram trazidas por ela e outras autoras nas OCNEM, de 2006, do MEC, mas que o texto permanece ignorado em prol dos PCNEM, de 2000, que mobilizam justamente a concepção de ensino de literatura criticada por ela neste texto (REZENDE, p. 111).

O capítulo 6 compõe-se do artigo *Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura*, de Rita Jover-Faleiros. Nesse texto, a autora se propõe a refletir sobre as formas como se discorre a propósito do ensino de literatura, dos leitores e da leitura para discutir como as figurações de leitores apontam para os impasses que se colocam para a área.

Parte de que o ensino de literatura, em princípio, é objeto de metodologia de ensino e, portanto, está circunscrito aos cursos de licenciaturas, mas o que chama a atenção é que justamente a possível crise apontada por pesquisadores dos modelos de ensino dessa disciplina, com queixas generalizadas dos professores universitários quanto à capacidade de leitura dos jovens universitários.

Segundo a autora, “talvez a natureza dessa crise esteja mais relacionada aos modos de ler literatura e de transmitir conhecimentos acumulados pelos estudos literários em contexto didático do que propriamente à literatura” (JOVER-FALEIROS, p. 117)

Recorrendo, então, a Todorov (2007) e Rouxel (2004) traz uma reflexão sobre o leitor compulsório e o leitor lúdico, discorrendo sobre a distância entre esses dois tipos de leitor, afirmando que essa distância passa pela compreensão da maneira como o leitor é percebido pelos estudos literários, de forma que são esses

pressupostos que formam os especialistas no contexto do curso de Letras, os quais serão responsáveis pela formação de leitores (p. 121). Pontua também que a natureza dessa distância está relacionada à discussão sobre o que se ensina e quando se ensina.

Segundo ela, Todorov (2007) “opõe a motivação do leitor lúdico, que lê porque quer, ao uso que a escola faz da literatura, transformando esse leitor em um leitor compulsório, que deve reproduzir certo discurso sobre aquilo que lê” (JOVER-FALEIROS, p. 120). Nesse sentido, o autor sinaliza uma separação entre a experiência individual da leitura literária e sua apropriação pela escola, o que também é apontado por Rouxel (2004), identificado em textos produzidos por alunos- leitores, conforme afirma Jover-Faleiros, havendo uma dicotomia entre leituras escolares e leituras privadas (p. 120).

Ela, então, discorre sobre o romance *Se um viajante numa noite de inverno* (1999), de Ítalo Calvino, cujo tema é a leitura, como exemplo de ilustração sobre leitores lúdicos e compulsórios.

Vê-se nessa oposição um dos temas essenciais para a reflexão sobre o ensino de leitura literária, pois uma oposição de tal ordem implicaria, em última análise, que o prazer de ler do leitor lúdico não pode ser acompanhado pela construção de um saber a partir do que se lê e que esse leitor não poderia, talvez, refletir sobre o prazer gerado pela leitura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 125)

Nesse sentido, argumenta que uma das discussões necessárias para se refletir sobre o papel do leitor literário em contexto escolar deve estar relacionada à consideração da natureza desse suposto antagonismo para se buscar por formas de conciliar os diferentes gestos dos leitores na formação da leitura (p. 126).

Se retomarmos a imagem de gestos de leitores – bem como a noção de clivagem, manifestada por Todorov e Rouxel -, entre duas posturas distintas do ato de ler – uma mais ligada ao universo interno do leitor e à relação individual que estabelece com o que lê, e outra relacionada seja às demandas externas sobre o que lê, seja à busca que esse leitor empreende ao ler um texto literário com o olhar de especialista -, poderíamos entender que o prazer do texto excluiria, obrigatoriamente, a reflexão sobre ele? E ler em contexto didático excluiria, por definição, o prazer na reflexão sobre o que é lido? (JOVER-FALEIROS, p. 129)

Sendo a escola, conforme pontua a autora, uma das mais importantes mediadoras da relação entre livro e leitor e que acredita na importância do estímulo dessa relação, compreendendo também qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, precisa “aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se,

talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentidos no ato da leitura” (JOVER-FALEIROS, p. 129).

A pesquisadora acredita que os gestos de leitura não se excluem, que eles são diferentes momentos de um mesmo leitor, que lê motivados por diferentes razões, em diferentes contextos, com objetivos diferentes para cada projeto de leitura (p. 130). Nesse caso, “o desafio que se coloca reside na forma de se integrarem os conhecimentos teóricos sobre literatura às experiências individuais no processo de construção de sentido por meio da leitura literária” (JOVER-FALEIROS, p. 132).

No ensaio *Percepção do mundo na sala de aula: leitura de literatura*, Robson Coelho Tinoco abre o texto refletindo sobre a sociedade em que vivemos, abordando assuntos relativos aos efeitos de um mundo globalizado, informatizado, cibernético, cada vez mais tecnológico, influenciando as pessoas na maneira de se vestir, de se portar. E os jovens, de maneira geral, são os que estão mais imersos nessa avenida repleta de ofertas (TINOCO, p. 136), de maneira que esses aspectos de redefinições influenciam sobremaneira o contexto escolar.

Nunca tanto quanto hoje à escola brasileira, e nela à prática/ensino de leitura também literária, cumpre o objetivo criativo de reconstruir o novo sobre os escombros cibernizados de uma relação pedagógica professor-aluno rotineiramente desgastada. Relação em que o aluno não ouve a mensagem do professor, não acredita em sua versão de humanidade, de poesia, de vida; em que o aluno sai de uma aula sobre leitura de textos líricos nacionais e se porta como um porta-estandarte multifacetado de modas e trejeitos culturais pretensamente globalizados. (TINOCO, 2013, p. 136)

Diante dessas problemática, o autor traz algumas questões que considera essenciais para se refletir sobre a leitura de literatura na escola.

O que se pretende lendo aleatoriamente textos na escola? Para onde leva essa leitura? Quem somos e o que queremos quando lemos? Por que nos transformamos nessas cibermáquinas, parece, de passividade metodológica mesclada à preguiça embrionariamente macunaímica? Nossos alunos estão sendo orientados, previamente, a leituras de determinados autores canônicos, e não canônicos, sabendo o motivo de tal leitura aplicada a sua realidade de leitor? E “ler bem” literatura é algo que se ensina? Pode-se ensinar alguém a ler entendendo a leitura como fonte dupla informação em prazer? Dupla fonte de esquecimentos e descobertas... (TINOCO, 2013, p. 136)

Sobre essas questões, ele destaca que não tem como imaginar uma escola que fique à margem dos acontecimentos diários, da inundação de informações. Ou essa nova escola se adapta produtivamente à realidade contemporânea ou estará fadada a perder o rumo da história. Essa adaptação produtiva de que fala diz respeito

à renovação da crítica aos costumes, aos valores, aos preconceitos, de modo a redirecionar o olhar do aluno para a função cultural da leitura como veículo de conscientização social e de fonte de prazer estético (idem, p. 137).

Argumenta também que

não é mais possível pensar em uma educação (também ética, também estética) timidamente conservadora, dessas em que o ensinamento é ofertado, a conta-gotas, a alunos desinteressados e alheios à nova realidade contemporânea, plena, por exemplo, de exigências profissionais, realidade que os espera, ou que está “acontecendo” sem a presença/percepção deles [...] (TINOCO, 2013, p. 140).

Desse modo, aponta para a importância de se formar um leitor consciente, que se constrói por meio de uma leitura produtiva e reveladora, ou seja, produzindo conhecimento adquiridos e revelando informações culturais, sociais, políticas etc., antes desconhecidas. Nesse caso, por meio da obra, ele lê o (s) mundo (s) do autor e dele leitor (p. 140). Sobre esse aspecto, Tinoco considera que ler dialogicamente é a boa (e produtiva) leitura, em que o leitor lê o mundo em uma obra escrita; lê as marcas de um homem-sujeito que faz do mundo seu objeto de existência e comunicação (TONOCO, p. 141-142).

Assim, reitera que a leitura produtiva se torna um prazer quando a produtividade do leitor se manifesta, ou seja, quando os textos oferecem a possibilidade de ele exercer suas capacidades, dialógicas de apreensão de mundo (do texto e da sociedade), ampliando a conscientização social da pessoa (TINOCO, 2013, p. 147). Por isso, a importância de as atividades escolares privilegiarem a leitura dialógica, uma vez que “nesse processo, a pessoa se aprimora, enquanto desenvolve a capacidade de refletir, questionar, descobrir [...]” (TINOCO, 2013, p. 148).

O último ensaio do livro é de Vera Teixeira de Aguiar *O saldo da leitura*. A autora inicia reiterando a participação ativa do leitor no processo de leitura, o qual interfere na construção dos sentidos do texto, preenchendo os vazios textuais de acordo com sua experiência de leitura e de vida. Reforça as diferentes leituras realizadas do mesmo texto por diferentes leitores ou pelo mesmo leitor.

Discorre também sobre a noção de textos, alargando o conceito e leitura, concebendo o texto como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não. Discorre sobre a finalidade de cada texto, como os mais pragmáticos, os usuais, os do campo da ficção, os que se abrem para o que pode ser, dando margem à imaginação, à criação (AGUIAR, 2013, p. 155).

Discute sobre a leitura no espaço escolar apontando que

um dos parâmetros para medir a competência das instituições de ensino pode estar ligado à abrangência de leitura que propiciamos aos alunos, tanto em extensão quanto em profundidade, isto é, quanto à variedade de textos, à disposição e à riqueza das alternativas propostas para descobrir-lhes os significados. (AGUIAR, 2013, p. 158)

Para a autora, a variedade refere-se à multiplicidade de códigos em circulação; e a riqueza está relacionada ao aproveitamento dos muitos modos de ler, viabilizando o domínio desses códigos, à capacidade de estabelecer relações com a linguagem, de posicionar-se de forma emocional, criativa e crítica (idem, p. 158).

Reforça que quanto mais intensa for a experiência de leitura, maior serão os benefícios para o leitor, mas para isso é necessário um movimento receptivo do próprio leitor com o texto, isto é, o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor, segundo Aguiar. Amplia sua discussão sobre a leitura ficcional, pontuando que quando “representa atendimento ao gosto imediato do leitor, ela desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, gerando prazer” (AGUIAR, 2013, p. 159).

Enfatiza, portanto, que ler ficção é duplamente gratificante uma vez que

quando entramos em contato com o conhecido, temos a satisfação de encontrar a nós mesmos no próprio texto, num processo rápido de identificação que facilita a acomodação. Na experiência com o desconhecido, acontece a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos, o agradável conhecido e o estranho desconhecido, patrocina a forma mais efetiva e gratificante de leitura. (AGUIAR, 2013, p. 160)

De modo que, no caminho da leitura, conforme pontua, o prazer maior está no fato de “nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem a sua própria humanidade” (AGUIAR, 2013, p. 160-161).

LIVRO 2: A FUNÇÃO DA LITERATURA NA ESCOLA: RESISTÊNCIA, MEDIAÇÃO E FORMAÇÃO LEITORA – (1ª edição/ Parábola: 2021)

O livro é organizado por Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ) e conta cinco capítulos, o Prefácio e a Apresentação. Os ensaios são escritos por cinco pesquisadoras brasileiras no campo da educação literária. O primeiro “*Educação, literatura e resistência*” é de Maria Amélia Dalvi (UFES); o segundo “*Literatura, mediação literária e formação docente*” pertence a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFSJ); o terceiro “*A biblioteca como instância de formação de leitores*” é de Ester Calland de Sousa Rosa (UFPE); o quarto “*O livro, a leitura, o(a) escritor(a) e a escola: cenas e polêmicas contemporâneas da leitura literária*” pertence a Ana Elisa

Ribeiro (CEFET/MG); e o último *“Infância e literatura nas urdinas de palavras e imagens”* é de Patrícia Corsino (UFRJ). O Prefácio *“Ensinar é preciso – resistir também”* foi escrito por Regina Zilberman.

Zilberman abre sua fala dizendo que a literatura faz parte do currículo escolar há séculos, remonta aos Sumérios e em seu percurso, no decorrer da história, o seu pacto com a escola sempre foi gerenciado por senhores diversos, ligados ao poder. A partir dos séculos XVIII e XIX, impulsionada pela Revolução industrial, o letramento deveria chegar a todas as camadas da população cuja pretensão era a preparação para um público consumidor das novas formas de comunicação com o jornal, a revista, o livro e menos a universalização da educação. Visto assim, nem sempre a alfabetização e o conhecimento da literatura andaram juntos, a escola ajustou-se às repartições da sociedade, letramento para todos e literatura elevada para poucos.

Nesse sentido, Zilberman reforça que os ensaios do livro pressupõem que “uma reflexão sobre o ensino da literatura e a formação do leitor deve vir acompanhada da análise dos rumos da sociedade brasileira, examinada em contexto abrangente, vale dizer, internacional” (ZILBERMAN, p. 8).

Argumenta que o ensino público gratuito, no Brasil, é deficitário em todos os níveis e de outra parte, o ensino privado, calcado no lucro e frutos imediatos, espelhados nos resultados de exames, como ENEM, vestibular. De modo que nossa organização educacional reflete a estrutura desigual de nossa sociedade. Sendo assim, a palavra “resistência” é a palavra-chave dos ensaios do livro; é também a palavra de ordem, pois sendo a resistência o ponto de partida da militância com um foco humanista, uma vez que se destina a pessoas que atuam no âmbito do ensino tendo como parceria a literatura, mas uma literatura transgressiva que, como a sociedade e a educação, mudou, especialmente nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, de uma literatura que não se acomoda a propósitos ou situações de fora do campo da arte, não almeja doutrinar, referindo-se a literaturas diversas, principalmente destinadas à infância e à juventude (ZILBERMAN, p. 9-10).

Ela ressalta a importância da parceria entre essa produção literária de outros segmentos sociais, de repertórios de grupos humanos cuja cultura foi julgada irrelevante para as escolas. Não que professores e alunos não leiam ou repudiem produtos da escrita, é que carregam consigo um acervo considerado marginal, folclórico, baixo ou inferior, não alinhado ao saber dito elevado, como também os currículos escolares e programas de provas de concursos ou outros mecanismos de

inserção ao mercado de trabalho desconsideram esse repertório de conhecimento. De modo que a atividade pedagógica pode aproximar esses dois universos que podem ser distintos e até opostos, mas não impermeáveis à interação, é aí que entra a boa ação mediadora (ZILBERMAN, p. 9-10).

Desse modo enfatiza a mediação no ato de educar, pois todas as pessoas envolvidas nesse ato aprendem e ensinam e esse processo pode ser chamado de formação de leitores, desde que a literatura seja escolhida como norte, e também pode ser chamado de resistência, se significar oposição a qualquer modo de opressão, como a censura ou o silenciamento (ZILBERMAN, p. 11).

As ideias abordadas no livro resultam de uma discussão realizada, primeiramente, em 2018, no II Ciclo de Debates do GPEALE/UFSJ, que teve como foco questões relacionadas à literatura na escola, como colocam as autoras, na Apresentação do livro. Sendo que os ensaios têm como pressuposto norteador, a partir da referência a Umberto Eco (1994) de que todo texto é uma máquina preguiçosa e necessita do leitor para fazê-la trabalhar, as questões: a escola tem ou não contribuído para que o leitor faça a sua parte? Como a literatura tem circulado na escola? Qual literatura circula nesse espaço que valores permeiam as práticas de leitura literária? Quais os limites impostos pela cultura escolar na disponibilidade, acesso e apropriação de textos literários?

O livro tem como ponto central o viés da resistência bastante engajada, colocando a literatura não só como forma de conhecimento e de fruição mas também como lugar de resistência. Não de uma literatura que vise a instrumentalizar, mas vise à educação literária. A perspectiva do livro é que não dá para discutir literatura sem discutir a realidade socioeconômica mundial e nacional.

O primeiro texto tem a assinatura de Maria Amélia Dalvi “*Educação, literatura e resistência*”. A autora inicia colocando ao leitor que seu texto foi produzido, após o evento histórico que ficou conhecido na literatura especializada como “Golpe de 2016”, esclarecendo que o tema central a que o livro se dedica: articulação entre educação, literatura e resistência “vem recortado por uma lógica analítica diferente da simples reiteração da importância da educação literária, das práticas culturais atinentes ao campo e da resistência de intelectuais [entre os quais nós, professores] e artistas ao estado geral das coisas” (DALVI, p. 18).

Para cumprir o objetivo central de seu ensaio que é o de politizar a reflexão especializada sobre educação, literatura e resistência, unificando consciência teórica

e prática, ela apresenta dados atinentes à conjuntura socioeconômica e geopolítica brasileira, no contexto imediatamente anterior e posterior ao Golpe de 2016, correlacionando-os com o campo da educação. E, na sequência, discute “como a educação literária pode ou não participar de um movimento intencional e esclarecido contra o desmonte nos campos cultural-artístico e político, com seus rebatimentos e desdobramentos na vida e na experiência das pessoas” (DALVI, p. 18).

Como ponto de partida, elege alguns pressupostos para nortear seus apontamentos: 1: face a um sistema global, não é possível analisar a conjuntura atual apenas de uma perspectiva nacional; 2: não é possível desentranhar a educação das relações econômicas, sociais, políticas e culturais amplas; para entender o que se passa e agir propositivamente, precisaremos de espanto, indignação e revolta, mas isso não basta e nem bastará; 4: precisaremos, desde nosso lugar no mundo, retomar a noção de “intelectual como aquele que coloca questões inconvenientes na praça pública”, propondo “ferramentas conceituais que permitam compreender e intervir na realidade (DALVI, p. 19).

A partir desses pressupostos, traz uma reflexão sobre o ultraliberalismo e ultrarreacionarismo, a partir de conceitos de Daniel Cara (2019), e seu impacto na educação e literatura, discorrendo sobre fatos ligados à redução drástica de políticas públicas que estão ligados a isso, como o desmonte do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) e sua incorporação, ao PNLD, o esvaziamento, os cortes ou o encerramento de projetos importantes de formação de professores de literatura em todos os segmentos educacionais. Isso que a autora revela, demonstra que não há uma política pública de nação, mas sim de governo.

Ela enfatiza que a educação, literatura e resistência devem ser pensadas, não de forma isolada, mas sim a partir da correlação com a atual conjuntura da realidade socioeconômica. Nesse caso, ela aborda dados da realidade socioeconômica e mundial e educação, observando o Brasil em comparação a outros países, com relação à concentração de renda, à desigualdade social, correlacionado riqueza e renda, qualidade de vida e educação humana.

Outra questão, observada por ela, está ligada aos orçamentos públicos e seu rebatimento nas práticas educacionais, questionando a coerência entre os discursos públicos de todos os partidos sobre priorizar a educação, mas que na prática isso não acontece, sendo que o orçamento da União não evidencia essa valorização, como se pode observar nos cortes dos orçamentos das universidades, por exemplo, na

suspensão de programas públicos para o livro e a leitura e outros tantos problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras, demonstrando a vulnerabilidade das políticas de educação, principalmente a partir do “Golpe de 2016”, evidenciando, assim, que as políticas públicas são tratadas como projetos de governo e não de estado (DALVI, p. 28-29).

Diante disso, levanta questionamentos sobre de qual “educação” fala cada projeto de sociedade que os diferentes discursos políticos representam. E se nós temos clareza de que “educação” falamos e se temos clareza do projeto de sociedade a que se relaciona a educação que temos defendido e pela qual temos trabalhado (DALVI, p. 29). Para contextualizar essas questões, lembra que a educação brasileira está condicionada a exigências do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional como também a ingerências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “por isso, os investimentos/gastos são “racionalizados” na lógica da despesa/lucro, e não sob a perspectiva social, ética, política. A meta é fazer “mais com menos”, é maquiar a “contabilidade” educacional” (DALVI, p. 30).

Isso implica na pressão imposta aos professores para evitarem reprovação, mesmo que os alunos não tenham atingido níveis mínimos de aprendizagem, como também argumenta que “o resultado nos testes das avaliações em larga escala é, muitas vezes, fruto de distorções nas práticas educativas, centradas na preparação para testes, e não nos direitos educacionais conectados à perspectiva de uma formação humana plena [...]” (DALVI, p.30).

Todas essas questões refletem em alguns resultados negativos, apontados por ela, sobre o processo educativo, permanência e acesso à escola, na educação básica. Quanto ao ensino superior, os dados são também assustadores, havendo um crescimento bem maior no ensino superior privado em detrimento do público. Boa parte desse crescimento privado, financiado pelo setor público, por incentivos, concessões, isenções, financiamentos e bolsas de estudo parciais e totais, enriquecendo grandes corporações educacionais com o dinheiro público, como o FIES, Prouni, etc, como também o acesso aos melhores centros de pesquisa é desigual no país, acompanhando os índices de pobreza e distribuição do IDH. “É preciso dizer: os mais pobres tendem a ter acesso a cursos em instituições privadas de baixa qualidade e, frequentemente, a distância” (DALVI, p. 31). Isso nos leva a pensar no ensino básico, pois muitos desses profissionais vão atuar como

professores, uma vez que Pedagogia é um dos cursos que mais é oferecido a distância.

Dito isso, a autora reforça que “a defesa de educação pública de qualidade desarticulada da luta pela transformação das condições de vida em sentido mais amplo é, a rigor, vã” (p. 33). E questiona que educação literária é possível (e necessária) nessa conjuntura. Para essa questão, ela apresenta suas ideias, em forma de tópicos, acrescentando que deixa como tarefa coletiva a sua discussão. Entre esses tópicos, ela salienta a busca pela informação, mas uma informação diversificada, desenvolvendo o senso crítico, sobre a situação social, econômica e política do país; ter consciência de classe, historicizar e contextualizar tudo, esforçar-se para pensar dialeticamente; valorizar os estudos especializados, assegurando a multiplicidade de vertentes, de modo a formar os sujeitos com solidez e rigor conceitual; fazer disputas coletivas e não se omitir; apostar na cultura e na educação como importantes elementos de formação e mudança (p. 33-34).

Nesse sentido, uma educação literária e de resistência, proposta pela autora, “precisa ter claro qual é o seu projeto de sociedade e quais são as bases epistemológicas e ontológicas a partir das quais compreende o real, para transformá-lo”. Além disso, “precisa exceder a dimensão meramente discursiva e singularizante – e, por isso mesmo, na minha leitura, desmobilizante – que grassou boa parte de nossos investimentos teórico-práticos” (DALVI, p. 34).

Assim, ela apresenta propostas mais explícitas, como sugestões para se discutir de forma coletiva em diferentes contextos de trabalho e atuação, ressaltando que “uma educação literária de resistência precisa assumir a estreita relação entre a literatura e sociedade. Não é possível continuar supondo que a literatura existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural” (DALVI, p. 35). Para tanto, oferece ao leitor uma série de sugestões para o trabalho pedagógico com a literatura na escola, propostas que complementam as que já foram sugeridas em Dalvi (2013). Seleccionamos, de forma reduzida, as principais propostas da autora, como levar em conta a formação teórica tanto educacional quanto literária do professor; o seu lugar como aquele que ensina, oriente, forma; compreender as políticas públicas; conhecer a vida e a realidade dos sujeitos e articular as aulas de literaturas a elas; situar histórica e socialmente os textos; incentivar a formação do gosto; permitir que as aulas de literatura sejam um espaço dialético de pensamento [...], entre outras sugestões relevantes (DALVI, p. 36-40).

Nesse sentido, a educação literária, conforme defende, implica em um ensino que tenha a literatura como centro desse processo, por meio de aulas que favoreçam o questionamento, a reflexão, de forma dialética, situado na realidade, como também de sensibilidade, fruição.

O capítulo dois “*Literatura, mediação e formação docente*”, de Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) discute “a formação do leitor de textos literários, especialmente o professor da educação básica, e os processos de mediação aí implicados” (MACEDO, p. 45). Para contextualizar sua reflexão traz dados estatísticos sobre número de bibliotecas públicas existentes, e a porcentagem grande de escolas que não possuem bibliotecas ou salas de leitura, havendo uma grande disparidade entre as regiões do país, cujos dados indicam que o acesso ao livro não é igual para todos, seja na escola ou fora dela, e esse cenário social e político não pode ser ignorado quando se fala em mediação de leitura e formação do professor-leitor.

Na sequência, elenca alguns pressupostos sobre literatura e mediação, apoiados em Candido (1995) e Todorov (2009), principalmente, que tratam da importância da literatura como formação humana, como forma de ampliar nosso universo, sendo, por isso, direito incompressível. Sua defesa é de que a literatura deva ocupar o centro “nos processos de formação e fora dela, por meio de processos e formas de mediação dialógicos que incluam o debate e a conversa acerca da obra como princípio fundante” (MACEDO, p. 47).

Reforça a importância de se discutir o papel do mediador, porque não basta formular e implementar políticas de acesso ao livro, mas não criar processos de formação e de mediação que possibilitem o acesso a e apropriação das obras pelos leitores. E isso passa pela formação docente em literatura, do professor-leitor de livros literários, cujos dados apontados pela pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2014), trazidos pela autora, indicam que grande parte dos professores da educação básica não lê textos literários. Diante desses dados, ela questiona como esse professor poderá ser mediador de leitura.

Refletindo sobre essa falta de leitura do professor, a autora pontua estas podem ser atreladas às condições de acesso ao livro, à falta de tempo, devido à carga horária excessiva de trabalho, ou por que não foram influenciados à leitura, como também à formação acadêmica desse professor “sabemos que a leitura literária não faz parte dos currículos dos cursos de pedagogia nem de licenciaturas. Os cursos ignoram a

dimensão estética da formação docente a partir da leitura literária”, e essa carência não é sanada na formação continuada, como lembra a autora “da mesma forma, os cursos de formação continuada, quando ocorrem, investem nas pedagogias para com o trabalho com o livro literário infanto-juvenil, sem que os professores tenham acesso ao livro” (MACEDO, p.52).

Para ampliar a importância da mediação no espaço escolar, mostra uma experiência bem-sucedida de leitura literária, trazendo dados de uma pesquisa já concluída, de 2018, sobre uma professora da educação básica, anos finais, que indica uma forma alternativa de trabalho com o livro literário nos processos de escolarização, tendo como estratégia de mediação a formação de um clube de leitura numa das escolas em que atua.

Com essa experiência, podemos especular sobre a possibilidade de as aulas de leitura não serem focadas na análise da estrutura dos textos literários avulso ou mesmo dos que constam nos livros didáticos, embora isso possa ocorrer, mas, fundamentalmente, no contato permanente com obras autênticas e integrais. (MACEDO, 2021, p.55)

Nesse sentido, a autora argumenta que são muitos os desafios a serem enfrentados no que se refere à formação do leitor literário no Brasil, devido às muitas deficiências, tanto nas políticas públicas do livro e da leitura como também na formação dos mediadores, mas que é preciso não nos acomodarmos e reivindicarmos a formulação e implementação de políticas públicas que realmente se preocupem com a formação do leitor de literatura, garantindo esse direito inalienável. E reforça que experiências positivas de leitura como a relatada são um alento em meio a condições adversas (MACEDO, p. 56).

“*A biblioteca como instância de formação de leitores*”, de Ester Calland de Sousa Rosa (CELL-UFPE), é o terceiro ensaio do livro. A ideia central do texto da autora é discutir o papel das bibliotecas na formação de leitores, entendendo que são necessárias determinadas condições para a biblioteca se tornar uma instância de formação de leitores, com destaque para as mediações e para os mediadores que atuam nesses espaços (ROSA, p. 59).

Inicia discutindo concepções de biblioteca e em que condições ela passa a se constituir como lugar de formação de leitores. Em seguida, ela apresenta resultados de duas pesquisas, uma sobre a mediação em uma biblioteca escolar e outra de uma biblioteca pública. Discorrendo sobre a questão da biblioteca na formação de leitores, que está ligada à sua identidade e a seu acesso, ela apresenta alguns modelos de

biblioteca, como o de conservação da cultura escrita, que não necessariamente se exige o fomento da literatura ou formação de leitores, cuja função desse espaço seria a conservação patrimonial.

O segundo modelo, ligado à contemporaneidade, a biblioteca é vista como espaço de difusão da informação, cujo papel socializador ganha destaque. Esse modelo é identificado, segundo a autora em documentos norteadores, como é caso do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL/2011), que define a biblioteca como “equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo”, cabendo nesse modelo o papel educativo da biblioteca, que pode propiciar aprendizagens por meio de mediações.

Estudos mostram que a biblioteca escolar, quando dispõe de condições como equipe especializada, acervo diversificado e atualizado, em diferentes suportes como também disponibilidade de tempo ao atendimento dos alunos, pode repercutir positivamente na formação de leitores (p. 62-63). O terceiro modelo, trazido por ela, convive com as duas perspectivas anteriores, agregando às práticas já consolidadas nesses espaços, outras que fomentam também a apropriação e o protagonismo cultural e a educação literária, com referências a estudos de Perroti (2008) e de Colomer (2007). Nesse sentido, a biblioteca passa a ser entendida como um lugar de interações e mediações cujo papel precípua é atuar na formação de leitores para que se apropriem da cultura escrita, ajudando as pessoas a se constituírem como sujeitos autônomos, donos de seu destino, mesmo em contextos sociais desfavorecidos, como propõe Petit (2013) (ROSA, p. 63).

Assim, a biblioteca como espaço de educação literária, a formação de leitores ganha um sentido mais dialético e político, uma vez que esses espaços precisam colocar entre seus objetivos a oferta das condições adequadas para seu funcionamento. No entanto, como apresenta a autora, a realidade brasileira não oferece a garantia do direito ao acesso universal às bibliotecas. Para isso, ela apresenta alguns dados sobre o número de bibliotecas públicas, sendo que em média existe uma biblioteca para cada 33 mil habitantes, o que evidencia que o acesso a esse bem não constitui um direito efetivado na nossa realidade. Quanto às bibliotecas escolares, segundo dados do Censo Escola de 2016, coletados por ela, indicava que 21% das escolas públicas contavam com bibliotecas em funcionamento e 38% da rede privada, e mesmo que o PNBE de 1997 e 2014 tenha disponibilizado livros às escolas públicas, “um levantamento do próprio Ministério da Educação indicou que, em geral,

a biblioteca escolar é um espaço vulnerável, desorganizado, sem profissionais qualificados ou projetos de leitura integrados à sala de aula” (ROSA, p. 65).

De modo que argumenta que há um duplo desafio para se efetivar a formação de leitores. “Por um lado, a conquista de uma compreensão de que a biblioteca inclua, efetivamente, a centralidade da mediação de leitura como meta; e por outro, a garantia do acesso democrático e universal a esses equipamentos” (p. 66).

Na sequência, a autora discute os resultados de duas pesquisas empíricas, uma com professoras que atuam em bibliotecas escolares e outra com mediadores de bibliotecas comunitárias, com o intuito de oferecer exemplos positivos sobre o trabalho nas bibliotecas direcionando para a formação de leitores. Pontua que o se verificou nessas intervenções pedagógicas, cuja atuação em bibliotecas escolares, podem ser dispostas em três grandes áreas de atuação: letramento literário, conexões com circuitos de mediação do livro e espaço para autoria e produção de informação (ROSA, p. 70).

Quanto à pesquisa com mediadores em bibliotecas comunitárias e o papel da formação de leitores, os resultados apontados por ela, que justificam a contribuição para essa formação, situam-se em pelo menos três campos: intersubjetivo, político-social e cultural. As mudanças no comportamento dos leitores, como desenvolvimento de habilidades e competências, atitudes motivações, maior autonomia desenvolvimento de habilidades expressivas, repercussões no letramento literário. Também os depoimentos revelam o papel político e social da biblioteca comunitária. Nesse sentido, todas essas ações ocorrem quando as bibliotecas “promovem o acesso diversificado à literatura, num ambiente acolhedor em que leitores se sintam à vontade entre os livros. [Também formam] comunidades de leitores que leem juntos, conversam sobre o que leem, indicam leituras [...]” (ROSA, p. 74).

O quarto ensaio do livro *O livro, a leitura, o (a) escritor (a) e a escola: cenas e polêmicas contemporâneas da leitura literária* pertence à Ana Elisa Ribeiro (CEFET – MG). A autora inicia seu texto considerando que não é simples tratar da formação de leitores como também não é simples abordar o texto literário em suas nuances e em seu consumo. E, a partir da concepção de Andruetto (2012) sobre literatura, inicia sua reflexão concordando com o que autora propõe sobre a literatura como sendo a forma como as palavras se entrelaçam e dá textura à língua, afirmando que é essa textura que lhe interessa, “essa textura inexplicada e que fala à nossa sensibilidade. Que crê “na textura que faz de um texto uma peça literária e, ainda mais, na formação

do leitor de todos os textos, inclusive esses de textura artística, que resistem na e à escola, a um só tempo” (RIBEIRO, p. 77). Questionando essa ambiguidade do espaço escolar, uma vez que o texto literário precisa da escola como agência de letramento para que sobreviva às décadas, aos séculos, ele também ali é rechaçado, silenciado, especialmente quando incomoda e quando espanta (p. 77). Sua crença é na “leitura como reduto da liberdade”, que desejaria que fosse assim, “que toda leitura fosse livre, que todos fossem livres para ler e, antes, para escrever” (RIBEIRO, p.78).

Os rumos que sua discussão toma é justamente sobre a interdição que as obras sofrem, principalmente nos espaços escolares. Enquanto a “literatura light” (ANDRUETTO, 2012), aquela feita para ensinar valores ou para divertir ou a literatura politicamente correta difunde-se no mercado editorial, “a literatura (sem adjetivos) resiste às investidas de instituições e mecanismos que pretendem interdita-la ou silenciá-la, muito embora um aspecto do texto literário seja exatamente sua resiliência” (RIBEIRO, p. 79).

A autora então discorre sobre alguns casos recentes “que relacionam a leitura, a literatura e o leitor, em embates que mesclam os espaços da escola e da mídia, restringindo não apenas a liberdade de ler, mas também de escrever” (p. 79). Casos em que obras foram consideradas inadequadas para a leitura na escola, inclusive a censura que a própria autora sofreu, impulsionada pela mídia, por um jornalismo, muitas vezes, despreparado, que desconhece sobre literatura e pouco habituado com a literatura recente, que presta um desserviço ao julgar e condenar os escritores, que criam novas texturas, trabalham novos enredos com a linguagem, tirando-a do comum, promovendo o deslocamento, o espanto, a reflexão (RIBEIRO, p. 86).

Esses episódios levantam muitos questionamentos sobre o ensino de literatura na escola e a formação de leitores e um deles, questionado pela autora, é sobre o letramento literário, será que este leva em consideração situações como essas. Nesse caso, para evitar polêmicas, a opção de muitas instituições é indicar a leitura de autores mortos e/ou consagrados e evitar a literatura contemporânea, viva. “Assume-se, então, que o papel da escola seja calar a literatura da sujidade, do ruído, da violência, do mundano? E que papel é esse? Formar que leitores, leitores de quê?” (RIBEIRO, p. 85).

Ela amplia sua discussão retomando pesquisas que apontam que o período em que mais se lê na vida é na época escolar, mas o que seria formar leitores, se eles não se mantêm depois da escola e de que vale formar um leitor pouco diligente?

Nesses casos, ela argumenta que a escola se mantém como um espaço sacralizado, avesso à impureza e ao debate honesto, tampouco a sociedade está preparada para a palavra e sua força fora de parágrafos insípidos ou inofensivos e o poder público, incluindo a escola assume uma posição medrosa, quase pedindo desculpas por deixar passar leituras consideradas inapropriadas, que não devem ler. “Ou deveriam, mas não poderão” (RIBEIRO, p. 86).

Mas se na escola não pode levar essa leitura, ela se encontra à disposição de quase todos, por meio dos novos dispositivos digitais, com o acesso à internet e sem escola, sem pais e sem professor. E aí vem mais um questionamento se não pode ler sem mediação e se a mediação não está quando é solicitado, o que estamos fazendo. E, nesse caso, ressalta a importância da mediação que abarca não só os professores de escola básica, mas todos que somos leitores desde que tenhamos sido leitores com senso de exploração e abertura ao conhecimento. E a mediação bem-feita pode transformar o transtorno em transbordamento.

Foi o que ela relata que aconteceu com a mesma obra dela que, em outra escola foi vítima de censura, nessa outra escola, visitada por ela, foi devidamente lida, analisada e discutida com os estudantes, devolvendo a esperança de que a literatura possa ser abordada em sala de aula. Isso revela a importância da boa mediação. É a escola o espaço legítimo para a sistematização do saber, para se discutir se um texto é bom ou ruim, se tem qualidade literária ou não. E se a escola não faz, em outros espaços muito menos haverá discussão.

Minhas palavras duras vão bater contra paredes. Talvez não se quebrem, porque podem, espertamente, se amortecer na hora do baque. Mas terão sido escritas, o que é um grande perigo para todos nós, envolvidos na educação de um país capaz de distrair leitores de suas leituras mais exigentes em troca de garantir concordância e ignorância por muitas gerações. Minha sala de aula ideal não teria paredes, nem pessoas de costas umas para as outras e muito menos passaria por elas o medo das palavras (RIBEIRO, p. 90).

O último ensaio *“Infância e literatura nas urdinas de palavras e imagens”* foi escrito por Patrícia Corsino (UFRJ). A autora parte de algumas indagações: o que a infância e a literatura têm a ver uma com a outra? Como a infância e literatura se relacionam? O que as crianças fazem com a literatura e vice-versa? Afirma que o objetivo não é responder essas perguntas na íntegra, mas deixá-las ecoar e abrir mais questões para pensar a leitura literária na escola.

Para abrir sua discussão, ela parte da definição ampliada de literatura de Antonio Candido, que concebe a literatura tanto como atendimento da nossa

necessidade de ficção e fantasia, como da nossa formação, instituindo-a como direito, como necessidade de todos, atribuída como bem incompressível. Nesse caso, a autora levanta questionamentos sobre se a literatura estaria no rol dos direitos de todos, “diante de projeto político de sociedade contraditório e excludente em que os contextos são ora mais, ora menos favoráveis à democratização do acesso de todas as culturas”. Sendo que a literatura, segundo ela, “assim como outras manifestações artístico-culturais, além de ter pouco espaço nas agendas políticas, é alvo de restrições, controle e até mesmo censura” (CORSINO, p. 95), como foi abordado por Elisa Ribeiro, e continua acontecendo, conforme casos recentes, como a censura à obra do escritor Jeferson Tenório.

Nesse caso, a escola, conforme aponta a autora, tem importante participação na garantia do direito à literatura, uma vez que seu tempo de suspensão pode ser dado também à fruição, à reflexão, à experiência, à formação, acolhendo a literatura no sentido ampliado por Candido, respeitando as diferenças de manifestações, registros, gêneros e estilos (p. 97), ou seja, democratizando a literatura.

Argumenta que nesse processo democrático, a escola precisa ofertar obras de qualidade, considerando “como qualidade da/na literatura infantil tanto a complexidade das relações interdiscursivas que se estabelecem entre as três artes que compõem a obra: a arte da palavra, as artes visuais e a arte do design gráfico-editorial” (CORSINO, p. 98). Nesse caso, é importante a qualidade estética tanto do verbal quanto das imagens das obras.

Na sequência, a autora discorre sobre Infância e literatura, a partir de pressupostos de Vygotsky, Bakhtin e outros autores, postulando sobre a relação da criança com a linguagem desde muito cedo e sua interação com o mundo a sua volta, em que sempre nessas interações com adultos, em diferentes culturas, as narrativas, canções e brincadeiras com palavras, não apenas participam, mas também potencializam as interações (CORSINO, p. 99).

Argumenta que a presença da literatura na infância amplia a possibilidade de a criança ver, sentir e pensar sobre si própria, no outro e no mundo. Que a interlocução com muitas vozes a criança tem a oportunidade de experimentar sensações, sentimentos e de se interrogar. Discute sobre a literatura infantil com a função de educar e moralizar a criança, que ainda está muito presente entre as escolhas de pais e educadores, ressaltando sobre a perspectiva mais recente da reivindicação de um deslocamento na forma de pensar a infância impulsionado pelos estudos

contemporâneos, especialmente, os da sociologia da infância, cuja noção de competência concebe uma nova posição da criança no mundo. De modo que esse paradigma da competência que faz das crianças sujeitos sociais plenos implica pensar a literatura infantil “como possibilidade de provocar, ousar experimentar novos caminhos e de ampliar os referenciais do mundo dessa criança competente” (CORSINO, p. 103).

Ela também levanta questões entre o livro infantil e o livro de literatura infantil, como também sobre a voz interlocutória das narrativas para as crianças, ou seja, entra aqui o papel do mediador, que como a autora salienta, acaba muitas vezes não tendo muito conhecimento do que é literatura, como também quem são as crianças e do objetivo de sua proposta interlocutória, sendo muito comum livros propostos como literatura, mas que são informativos, ou com o objetivo de ensinar alguma coisa. De modo que a autora pontua que na relação entre literatura e infância, é preciso refletir sobre qual é a leitura literária que se deve levar à escola, desde a creche. Pensar que “garantir o direito à literatura na escola significa ter livros de literatura de qualidade, tempo e espaço para a leitura literária e um professor capaz de pensar a leitura literária com e para as crianças” (CORSINO, p. 105).

E esse ensino de literatura para as crianças está intimamente ligado à presença dos livros e de seu acesso, na escola. Assim, a autora conclui o capítulo discorrendo sobre as políticas públicas voltadas ao livro e à leitura no Brasil, colocando que nos últimos anos várias ações desenvolvidas no âmbito do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foram desarticuladas e/ou desmontadas. Em 2017, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) incorporou o Programa Nacional de Bibliotecas na Escola (PNBE), modificando o formato das obras e a sua qualidade, com alteração dos processos de seleção de obras literárias cuja escolha, anteriormente, no PNBE, seguia critérios rigorosos quanto à qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico-editorial, seleção essa realizada por especialista. A partir já do Edital do PNLD-2018-Literatura, as obras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deixaram de seguir esse padrão, perdendo a sua qualidade. “Todo o edital cerceia a produção, suprime a liberdade de escolha dos autores e editores, exigindo adaptações constrangedoras e, sobretudo, subtrai do aluno a possibilidade de ter em mãos obras de qualidade, como aquelas disponíveis na livraria” (CORSINO, p.106).

LIVRO 3: SOBRE O ENSINO DE LITERATURA, DE PAULO FRANCHETTI (São Paulo: Editora Unesp, 2021)

O autor inicia seu livro com uma “Nota prévia”, na qual expõe ao leitor que ao reunir os textos que compõem o livro se deu conta que havia escrito pouco sobre o ensino de literatura, porque passou “a vida ensinando e [se] preocupando com o que ensinar e como ensinar” (FRANCHETTI, 2021, p. 7), embora sua principal preocupação sempre foi, ao longo de sua carreira acadêmica, pensar sobre por que motivo ensinamos literatura no ensino médio e na universidade. De modo que reflete sobre suas práticas de ensino numa escola de Química, de Ensino Médio, e num curso de literatura para estudantes de ensino médio, referindo-se ao programa da Unicamp para a inclusão de alunos na Universidade, o ProFIS. O autor menciona a maneira como abordava o texto literário, em sala de aula, destacando a leitura das obras e a reação positiva dos alunos.

O livro, então, tem uma grande importância para educadores e pesquisadores, uma vez que seus textos são resultados de sua atuação como professor, buscando responder questões sobre o tema do ensino da literatura, ao trazer uma reflexão crítica sobre a área de Linguística e Literatura, tanto da educação básica como da universitária, refletindo sobre vários aspectos relacionados aos estudos literários e ao ensino de literatura, incluindo seu próprio percurso na área.

O livro reúne seis textos distintos, escritos para diferentes finalidades, como artigos de periódicos, relato de experiência, um curso ministrado no Exterior e uma entrevista. No primeiro ensaio: “O que fica do que passa: sobre o estudo e o ensino da literatura” descreve o panorama das principais tendências teóricas e críticas mobilizadas, nas aulas de literatura, no meio universitário, principalmente, na segunda metade de século XX, período que compreende sua própria formação, as influências teóricas recebidas e sua entrada na universidade, a partir de meados da década de 1980, como professor, depois de uma longa carreira no ensino médio. Destaca a sua apropriação do paradigma eclético, herdado de Antonio Candido, referindo-se ao livro *Na sala de aula* em que Candido expõe seus pressupostos teóricos no trato com a obra literária, lembrando como explicitação do seu ecletismo a frase “ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista, como sempre preconizou a velha *explication de texte* dos franceses. A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício” (FRANCHETTI, 2021, p. 21).

Aproximando do tempo presente, o autor refere-se à notável perda do lugar central ocupado pela literatura nos estudos das humanidades, em todos os níveis, citando vários fatores, como a implacável crítica ao caráter ideológico dos cânones, as alterações na forma de produção da cultura e de sociabilidades, derivadas do enorme desenvolvimento da indústria cultural das redes sociais e ainda, mesmo que houvesse um enorme desenvolvimento dos cursos de graduação e de pós-graduação, esses mestres e doutores são preparados para a desconstrução dos cânones ou para o trabalho especializado com arquivos, autores e temas, como também não encontram campo de atuação, no ensino básico, no qual a literatura ocupa espaço cada vez menor, a não ser pela permanência de obras canônicas nos vestibulares.

Reflete, então, que é preciso buscar um lugar novo para a literatura, no âmbito de uma formação humanística ampla, cuja preocupação central não fosse a formação de professores de Português ou de Literatura e que, para essa conquista as características mais importantes seriam a erudição do professor e do crítico, a multiplicidade de interesses e o ecletismo de perspectivas de aproximação com o texto. De modo “que o professor e o crítico seriam, antes de tudo, um professor de leitura, um profissional capaz de obter o maior rendimento da leitura de um texto literário com vistas a formação de um público culto [...]” (FRANCHETTI, p. 25).

No segundo, “Ensinar literatura para quê?”, apresenta uma discussão mais aprofundada sobre a natureza da literatura e o seu ensino, partindo de duas questões norteadoras: “O que se ensina quando se ensina literatura?” e “O que se aprende quando se estuda literatura?”, refletindo sobre a “singularidade da literatura” e seu “diferencial enquanto forma de conhecimento”, como também a importância de sua inserção nos currículos. O texto seguinte, “O cânone em língua portuguesa: algumas reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil”, originalmente publicado na revista *Voz Lusíada*, de 2002, foi produzido no âmbito dos debates ocorridos na Unicamp que levaram à reformulação de sua licenciatura em Letras, a partir de 2006. Discute sobre vários aspectos concernentes à historiografia literária, propondo que se estude no Brasil não apenas a literatura nacional, mas também a literatura de língua portuguesa, enfatizando a importância do jovem estudante formar um repertório de leituras valorizadas pelo tempo “parece-me que um dos papéis fundamentais da escola é tornar as novas gerações capazes de compor vínculos com o passado, isto é, dotá-las de instrumentos de apropriação do

passado no que ele encerra de outro, de diferente em relação à contemporaneidade” (p. 44).

O texto “Na sala de aula”, conforme pontua o autor, foi redigido especialmente para o livro. Nesse texto, o autor aborda questões inerentes à sua prática de ensino de literatura em sala de aula, observando a particularidade de uma aula de literatura, que, a rigor, não há conteúdo objetivo a ser ensinado, opondo, segundo ele, a uma aula de Matemática, por exemplo, reforçando, assim que seu método sempre foi o mesmo, leitura amplamente comentada.

E, em seguida, traz um longo trabalho intitulado “Avaliação do mérito e crise das humanidades”, que nos parece ser um discurso ministrado em algum curso, o autor apresenta uma discussão bastante enfática sobre a crise do lugar das humanidades na estrutura universitária, não só no Brasil. Para essa discussão, tratando da especificidade brasileira, aborda questões ligadas ao ensino público básico, trazendo um histórico das políticas públicas, programas de governo e documentos curriculares oficiais, discutindo também sobre os critérios de avaliação da área de Linguística e Literatura no âmbito da pós-graduação.

O último texto “Passado em revista” é uma entrevista concedida a Mirhiane Mendes de Abreu, publicada de forma reduzida em Pessoa – A Revista que fala a Sua Língua, de maio de 2015. Nessa entrevista, ele aborda questões que conversam com o texto 4 “Na sala de aula”, ao abordar a sua formação como leitor, sua formação acadêmica, sobre seu trabalho como editor, de sua obra crítica e literária, e do ensino de literatura.

Pontuamos aqui questões discutidas pelo autor que consideramos relevantes sobre a literatura e seu ensino, visto que seu conceito e especificidade estão intimamente ligados à sua prática, à sua experiência como professor de nível médio e universitário. Para o autor, “literatura é competência de leitura” (FRANCHETTI, 2021, p. 8), uma vez que sua preocupação sempre foi o trabalho com o texto, com sua leitura, “com o cuidado de fazer o texto falar em vez de falar dele e por ele”, ressaltando que a leitura em voz alta constituiu um ponto central de qualquer aula, concebendo “que a força da literatura está nela mesma” (p. 10-11). Nesse sentido, o aprendizado se dá pela leitura de literatura, ou seja, trata-se da “leitura produtiva do texto” (FRANCHETTI, 2021, p. 17). Escolha que advém de métodos de professores que ele procurou imitar, “a partir da análise, eles buscavam mostrar as articulações

linguísticas genéricas e sua inserção no que então se denominava “movimento literário” ou “estilos de época” (idem, p, 17).

Assim, “uma vez posta a leitura analítica como principal função do estudo da literatura, era o objeto que determinava o tipo de informação e de estratégia interpretativa que deveria ser utilizado” (FRANCHETTI, 2021, p. 17). Segundo o autor, essa perspectiva se apoiava na crença “de que a literatura é relevante socialmente e merece ser estudada não apenas pelo que pode valer hoje como objeto de prazer ou conhecimento, mas também pelo que valeu [...] em seu próprio tempo” (FRANCHETTI, 2021, p. 18). Visto assim, “a literatura é um conjunto de textos produzidos em épocas (e línguas) diversas, que merece o esforço de aproximação, entendimento e mobilização de todo o arsenal disponível para compreender as obras do ponto de vista mais complexo e abrangente possível” (FRANCHETTI, 2021, p. 18), ressaltando que isso pressupõe a escolha dos textos que merecem maior investimento em leitura, análise e interpretação (idem, p. 18).

Nesse caso, entendemos a defesa do autor nos estudos das obras clássicas, cujo valor se perpetua no tempo, embora não discorra sobre isso, ressalta que a literatura merece ser estudada, não apenas pelo que pode valer hoje como objeto de conhecimento ou de prazer, mas pelo que valeu em seu próprio tempo (p. 18).

Ao trazer a pergunta norteadora do segundo capítulo “Ensinar literatura para quê? O autor enfatiza a literatura

como forma de conhecimento de outra coisa: estudo das paixões e dos movimentos do espírito; veículo de educação e de difusão de modos de comportamento adequados; cristalização de modelos de língua culta; acesso ao diferente (a outros ambientes sociais; a outros tempos [...]); a outras formas de o homem se relacionar com a palavra; enfim, a outros costumes). (FRANCHETTI, 2021, p. 27-28).

Acrescentando que, com ela “se ensinaria e se aprenderia história, filosofia [...], arte [...], formas da língua culta ao longo do tempo, psicologia [...] etc.” (FRANCHETTI, 2021, p. 28). Nesse postulado “se apresentaria uma singularidade da literatura: ela reuniria vários conhecimentos, uniria vários feixes de sentido que são objetos de ciências e disciplinas autônomas, como a história, a filosofia, a psicologia, a sociologia” (FRANCHETTI, 2021, p. 28). Entretanto, afirma que esse poder da literatura não garante por si só o interesse de mantê-la como matéria curricular, ressaltando que o que justificaria o seu ensino, decorre de seu “diferencial enquanto forma de conhecimento ou elemento formador do cidadão” (FRANCHETTI, 2021, p. 28). Reforçando que “é preciso acreditar que uma pessoa educada na literatura

obtenha uma perspectiva e uma formação que não seja dada integralmente pelo estudo de outras disciplinas [...]” (p. 28), de modo que o diferencial da literatura entre as outras artes combinadas é abrir “um espaço enorme para a projeção do leitor” (FRANCHETTI, p. 30).

Nesse sentido, deriva a sua importância, no currículo escolar, uma vez que a literatura, dentre todas as artes, é a que mais se identificou com os conceitos de cultura, civilização e nacionalidade (p. 33). Assim, “ensinar literatura, em sentido amplo, é criar condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele também um herdeiro desse manancial. Isso não tem uma implicação simples, mas muitas e complexas (p. 33). De modo que “tornar-se herdeiro significa não só poder compreender, mas também vivenciar em si mesmo o passado” (p. 33). E por meio da literatura aprendemos muitas coisas, a relativizar certezas, a contemplar possibilidades (e limitações) de realização humana ao longo do tempo e espaço, e muitas outros aprendizados.

É por isso que a literatura merece ser estudada e ensinada, julgando ser muito relevante “a nossa função de ensinar literatura, especialmente aos jovens. Já o apelo é que tenhamos em mente a grandeza da tarefa e a complexidade do que precisa ser feito para construir uma verdadeira educação literária”, enfatizando que o professor precisa ser exemplo de leitor, que a literatura é fonte de conhecimento e de prazer, mas que o trabalho não deve ser barateado, fazendo da literatura um veículo para outros conhecimentos, ou de definições e classificações vazias que substituem ou anulam a vivência e a complexidade da leitura (p. 35).

Ao relatar sobre sua experiência concreta, em sala de aula, defende, como já pontuamos, no início, duas atividades: a leitura em voz alta; e a explicação do texto. Conta que costumava interromper as aulas para ler textos para os estudantes. Lia “contos de Machado de Assis, de Guimarães Rosa, de Clarice Lispector, de Ernest Hemingway, crônicas de Rubem Braga, Fernando Sabino e de tantos outros, [...] também poemas, lidos ou reproduzidos a partir de gravações de poetas” (FRANCHETTI, 2021, p. 9). Na universidade, ele diz que manteve o que pode essa forma de trabalho, evidenciando que a abordagem para esse público era mais especializada, a leitura comentada era feita com mais profundidade. Mas a leitura em voz alta constituiu o “ponto central de qualquer aula: mesmo quando o objeto era um texto crítico” (FRANCHETTI, 2021, p. 10),

Para o autor, a aula de literatura tem a sua especificidade, uma vez que “não há conteúdo objetivo a ser transmitido” (FRANCHETTI, 2021, p. 45), o que difere de aulas de outras disciplinas, como de Matemática, por exemplo, em que “há um conteúdo objetivo, sobre o qual há um esforço comum de transmissão e que será exigido de modo mais ou menos unívoco” (FRANCHETTI, 2021, p. 45-46). Já numa aula de literatura, “o que importa é a leitura, a construção do repertório e a reflexão, que, no melhor dos casos, pode levar à descoberta de um caminho próprio de pensamento a partir das indicações do docente” (FRANCHETTI, 2021, p. 46). Por isso, o autor acredita “que a aula tenha a forma do ensaio ou da monografia, nas ciências humanas, nos melhores casos: uma exposição do pensamento em progresso, dos caminhos percorridos até uma determinada produção ou conclusão” (FRANCHETTI, 2021, p. 46-47).

Entretanto, como pontua o autor, a aula difere da monografia, por apresentar “um desafio maior, sendo uma monografia que se processa em tempo real, para um público que não só não partilha das referências, mas ainda pode ou contestá-las, ou pedir que sejam atualizadas” (p. 47). Nesse caso, a aula é mais exigente do que a monografia, porque é mais difícil, mas não limitadora, pois, afirma o autor, “foi quase sempre em aulas ou em debates que as intuições mais interessantes se cristalizaram em conceitos ou diretamente em palavras” (FRANCHETTI, 2021, p. 47).

O autor não traz metodologias prontas, roteiros fechados de ensino. Sua prática encontra-se na abordagem do texto, na sua leitura analítica, comentada, na reflexão em voz alta. Sublinha que as aulas constituem espaço da melhor aprendizagem, por absorção de uma forma de pensar e construir os argumentos, reforçando que o aluno aprende por imitação, que foi a experiência dele, ao imitar o que de mais interessante encontrou em cada professor que teve, sendo, para ele, a imitação constitutiva do processo de aprendizagem (FRANCHETTI, p. 50-51).

Essa especificidade da aula de literatura, postulada pelo autor, implica na boa formação do professor, embora o autor não traga uma análise mais aprofundada sobre a formação do professor de literatura. Tece algumas considerações, como a ênfase dada ao pesquisador em detrimento do professor, em que compromete “a atividade propriamente formativa que se espera de um professor universitário que atue nas humanidades” (FRANCHETTI, 2021, p. 69). Isso se deve à “proeminência da pesquisa, avaliada pelos resultados objetivos e sua distribuição ao longo de um eixo temporal”, entre outros fatores relacionados às exigências dos programas de pós-

graduação. Dessa forma, “a figura do professor se apaga diante da do pesquisador, [e] a atividade em sala de aula, por exemplo, é cada vez mais uma espécie de mal necessário, um tipo de pedágio que se paga para ter acesso à atividade mais decisiva, que é a de pesquisa” (FRANCHETTI, 2021, p. 69).

LIVRO 4: LITERATURA E ENSINO: TERRITÓRIOS EM DIÁLOGO – (São Paulo: EDUC: Capes, 2018)

Os textos que compõem esse livro, organizado por Diana Navas, Elizabeth Cardoso e Vera Bastazin, são resultado de um conjunto de palestras e conferências preparadas para um encontro de especialistas da área de Literatura e Ensino, o Evento Literatura & Ensino – Territórios em Diálogo, proposto pelo Programa de Estudos Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP, em 2018, que reuniu pesquisadores, professores e profissionais do mercado editorial para a discussão de questões ligadas ao fenômeno literário e seu ensino nos mais diversos níveis.

No primeiro texto do livro, *Meu amigo, o leitor: marcas para o leitor que eu imagino*, Jorge Miguel Marinho propõe uma reflexão sobre ser leitor, a partir do leitor que ele imagina que deveria ser. É uma espécie de desafio, de projetar o leitor para leituras, para a experimentação literária. O texto vai sendo construído de forma poética, em que cada pensamento se articula ao outro.

*O leitor que eu imagino é como o escritor que faz de cada livro a promessa do livro posterior;

*Ele sempre termina a leitura de um livro com o sentimento, calmo e voraz, de recomeço; [...]

*O leitor que eu imagino quer que o livro seja ele, o próprio leitor, e escreve nas beiradas da página o que o livro quis dizer e sobretudo o que não quis dizer [...]. (MARINHO, p. 13-14)

No segundo ensaio do livro *O que é qualidade no ensino de literatura?*, Tania Rösing traz uma reflexão sobre o ensino de literatura escolar, em que questiona a desarticulação entre a formação e a ação docentes e interesses, preferências e necessidades dos alunos. De modo que, segundo a pesquisadora, é preciso um entendimento da leitura literária em seus novos suportes e modalidades, numa perspectiva interdisciplinar, de forma a garantir um ensino que seja facilitador da aproximação entre professores, alunos e dirigentes educacionais, construindo uma harmonização de interesses e promovendo o gosto pela leitura.

Ela parte da constatação de um questionamento sobre a ação docente, no ensino de literatura, quanto ao desafio enfrentado para fazer com que seus alunos leiam textos literários de qualidade. Nessa dimensão, o acervo que os professores defendem, para o ensino de literatura, em sala de aula, pressupondo que seus alunos sejam leitores experientes, estão ligados à sua formação universitária, com a defesa da leitura de obras clássicas, de obras que fazem parte de um cânone literário. De modo que essa dimensão se amplia para os docentes do ensino superior, dos quais também se espera a preparação desses profissionais para atuarem de forma competente, em sala de aula, com o objetivo da formação de leitores.

Nesse sentido, a professora, afirma que a leitura se desenvolve ao longo da escolaridade e, portanto, ao longo da vida, de modo que o esperado é que, com a chegada dos estudantes ao ensino superior, haja um encontro de leitores de diferentes níveis, qual seja, de um lado os docentes, leitores experientes; de outro os mais ou menos experientes. Assim, em tese, acredita-se que os alunos egressos do ensino médio estejam providos de experiências de leitura dos clássicos, como também os licenciandos sejam leitores de texto de qualidade.

Essa inferência pode ser elaborada pelo ponto de vista do professor, considerando, entre os critérios de textualidade ou mesmo de literariedade preconizados pelos estudos linguísticos e literários. Nesse caso, professores e estudantes têm a oportunidade de ler esteticamente textos bem estruturados, singulares em determinada temática, a partir de uma leitura passiva silenciosa, profunda e crítica. Mas essa literatura, defendida por vários séculos na escola, tem sido questionada, nos estudos sobre literatura contemporânea, como provocadora de um comportamento passivo do leitor, condicionado às orientações de um professor submisso a critérios canônicos (RÖSING, p. 18).

A autora discute então que os jovens do século XXI têm um perfil diferente de leitor, que combinam traços tradicionais com outros novos, é um leitor multimídia, acostumado a uma pluralidade de linguagens. E essa nova perspectiva de leitura difere da leitura escolar, uma vez que se encontram no espaço escolar “estudantes que leem materiais diferentes, textos diferentes, muito além das propostas da escola, preferindo outras leituras, outros livros [...], frequentam a escola, mas que não estão ligados às propostas da escola” (p. 19).

Nesse caso, contrapõe-se dois universos distintos, o da professora cuja formação se deu em outro tempo, com objetivos e metas distantes da realidade e o

desses jovens que representam uma nova geração, nascida em meio a tecnologia com perspectivas distintas da tradição, com liberdade de escolha. Embora o professor pretenda capacitar esses jovens para que possam ter acesso a uma forma de comunicação com linguagem estética, não consegue pelo desencontro que inicia desde a seleção de materiais de leitura até a realização de outro modo de ler (p. 19).

A autora argumenta que a realidade da escola que se apresenta não é só do Brasil, que os novos modos de ler, de escrever, de selecionar obras, de se apropriar do conhecimento, do conteúdo dos textos, da leitura literária é um fenômeno mundial. De modo que se faz necessário a escola se aproximar desses jovens e observar seu comportamento leitor, conhecendo mais de perto suas preferências de leitura. Assim, os professores poderão entender por que estão distantes dos alunos e por que não se constituem como influenciadores em suas leituras. É preciso, segundo ela, “olhar para a escola e, em seu contexto, tentar descrever o que faz o professor de Literatura, cujas ações deveriam transformá-lo em exemplo de leitor” (RÖSING, p. 21).

Ela aponta que as leituras do professor deveriam ser divulgadas entre os alunos de forma entusiasmada incentivando-os a se envolver com esses textos em diferentes tipos de leitura e em diferentes suportes. Mas reforça que ante a essa realidade digital, não se pode deixar de valorizar o livro como suporte importante de leitura (RÖSING, p. 21).

Nesse novo contexto, “talvez, hoje, mais do que em qualquer outro tempo histórico, faça-se necessário ensinar literatura para conseguir aproximar pessoas de textos literários e, desse modo, desenvolver o gosto pela leitura literária entre crianças, jovens e até entre adultos” (RÖSING, p. 24). Sendo preciso, para isso, democratizar o acesso à produção literária existente como parte significativa do patrimônio cultural de um povo, demonstrando que em textos literários distintos, o valor da linguagem com finalidade estética, sugere múltiplos sentidos e amplia o conhecimento, “ler literatura [...] é sem dúvida, uma prática humanizante” (p. 25).

Amplia sua discussão afirmando que ensinar literatura consiste numa ação conjunta entre professor e aluno, que ambos são leitores em formação. O ensino de literatura, conforme a autora, estaria ligado à seleção dos textos a partir da temática de interesses dos estudantes, identificação dos gêneros, das espécies literárias que tratem da temática selecionada, como também é necessária a identificação do autor, o contexto da produção da obra, relações do autor com outros textos. Nesse caso, é durante a leitura, por meio da sua compreensão e interpretação, que a avaliação da

estrutura do texto, em níveis formais e conteudísticos e outros conhecimentos sobre o texto vão emergindo. Assim, como pontua, nessa dimensão, o ensino de literatura não apresenta espaços para estudo literário baseado em períodos literários, como propõem os livros didáticos. “O que é preciso é a disposição do leitor para se aproximar do texto, para adentrar na linguagem que o constitui, observando-a, apreciando-a, apropriando-se dessa experiência estética. O texto literário vale por si só” (RÖSING, p. 26).

Visto assim, a professora ressalta que o texto não pode ser visto como pretexto para outros assuntos, como de gramática, ensinamentos de princípios éticos ou morais. A leitura de literatura constitui-se como prática humanizante que forma o homem autônomo e livre ao mesmo tempo em que contribui para a sua formação profissional.

Assim, a autora enfatiza que o ensino de literatura na escola frente a essa nova configuração da realidade tecnológica, midiática, do poder emergente do mercado editorial no estabelecimento do gosto dos jovens, “pode promover avanços significativos na promoção humana, desde que observe o novo perfil do público jovem, suas preferências, suas necessidades, seus interesses, a abordagem que fazem sobre temas inusitados [...]” (RÖSING, p. 29), de modo que essa abrangência permite que se avaliem aproximações e distanciamentos entre as propostas docentes e reações discentes na construção da qualidade do ensino de literatura (RÖSING, p. 29).

“Encontro sensível e visível no estatuto da literatura infantil e juvenil” de Maria José Palo, é o terceiro ensaio do livro. A pesquisadora traz uma proposta reflexiva à luz do fenômeno da percepção, retomando a ludicidade do fazer e do ato de ler o livro, em que defende os efeitos ético-sensoriais. O “modo de olhar que pensa” o real privilegia uma nova metodologia propícia ao verdadeiro estatuto da literatura infantil e juvenil.

A autora argumenta que voltar-se para o livro infantil ou para uma imagem é mais do que buscar informação ou produzir comunicação, uma vez que na modernidade dos jogos lúdicos, o trabalho artístico está a serviço da visão funcionalizada pelo olhar. “Ao priorizar a visibilidade, a ilustração tem oferecido ao olhar do leitor um conjunto mais vivo e verdadeiro do que seria qualquer exposição sistemática ou da didática do ensino da leitura”. Nesse sentido, ela esclarece que no livro infantil, ilustrações lidas e vistas narram histórias, em que palavras vestem

disfarces e máscaras, razão pela qual cobram do ato da leitura a ação perceptiva educadora dos verbos “ver/parecer”, referindo-se, como educação perceptiva, o ato que faz “do virar da página do livro o seu território de criação e descrição, seu lugar de discurso, lugar de enunciação” (p. 36-37), de modo que essa ação se inscreve pela mediação cognitiva.

Amplia assim que “o estatuto genuíno da literatura infantil deve preservar a coexistência de inocência e racionalidade entre as zonas mais sombrias da representação mimética do real, no limiar sensível e visível” (PALO, p. 37). Desse modo, conforme postula, entendemos que sua defesa está nas obras de literatura infantil com qualidade estética, tanto do verbal quanto das imagens, que favoreçam o exercício do pensamento do leitor, negando as produções que visem ao pedagogismo ou psicologismo. Como ela bem esclarece, deve-se buscar a linguagem no ensino de leitura, “rejeitar as formas de dominação sobre o leitor, constante e insistente, sob pressões exercidas pela sociedade de consumo e por esta preconcebidas, falsamente, como suas fantasias” (PALO, p. 38).

Ela defende que o modo de aprender a ler e escrever é caracterizado pelo reconhecimento de fenômenos, experiência sensível e prazerosa que põe em convivência a mente e o imaginário, ludicamente formado da autenticidade do “contar de novo” (p. 40). Lembrando que a tríade cognição, percepção e representação privilegia o verdadeiro ato de ler e escrever.

Discorre também sobre a sua investigação a respeito do livro infantil e juvenil ilustrado, o que chama “novos campos da figurabilidade”, como também descreve sobre a experiência perceptiva de leitura, no processo cognitivo de leitura defendido por ela, registrando que “construir uma leitura perceptiva significa olhar e escutar os demais, pessoas e vozes ressoam em nós, enquanto lemos suas pulsações nas narrativas [...]” (PALO, p. 43), argumentando que caberia à escola “reeditar suas relações pedagógicas tornando-se mais abertas e relacionais, intertextuais, metaliterárias, metacognitivas”, e ao professor o de “ensinar a arte de decifrar ou deslindar, por meio do pensamento hipotético expansivo”, com uma aprendizagem voltada para “ler os porquês e os para quês”, uma vez que, segundo a autora, a escola é a única instituição oficial que tem competência para executar essa tarefa por meio da apropriação dos métodos (PALO, p.44).

O quarto ensaio do livro *“Literatura infantojuvenil e ensino: convergências e paradoxos”* é da pesquisadora Regina Michelli. O texto dela situa-se também numa

discussão sobre os desafios atuais sobre ensino de literatura na escola. Ela parte da defesa da literatura na formação de todo ser humano, conforme Antonio Candido, discutindo sobre duas abordagens do literário, uma relacionada ao conhecimento acadêmico-científico e outra nas perspectivas educacionais e no consequente processo de escolarização ou, como chega a chamar, didatização da literatura. Nesse processo, traz importantes questionamentos sobre os agentes envolvidos nas relações entre literatura e ensino, aluno e professor, como também o entorno histórico. Oferece um mapa detalhado dos grupos de pesquisas atuantes no tema da literatura infantojuvenil e perspectivas atuais que direcionam a prática.

Ao iniciar seu texto, retoma as ideias de Antonio Candido sobre a relevância da literatura para todos nós, não somente como necessidade, mas também como direito. Amplia também com as concepções de Tzvetan Todorov e Walter Benjamin. Adentrando na literatura infantojuvenil, a qual concebe como literatura “que adere a toda e qualquer produção que mereça ser chamada de literatura, refutando características de subliteratura ou literatura menor, relativizando-se o destinatário infantil ou juvenil” (MICHELLI, p. 50). Mas ressalva que nem tudo que se escreve para criança é literatura, resgatando a distinção entre literatura e livro para crianças e jovens, sendo que o segundo tem compromisso de atender às exigências do mercado, tanto editorial como escolar, seguindo orientações de editoras e de outros órgãos, como também, como afirma a autora, pode vincular uma visão pedagógica, com a preocupação de transmitir valores, conhecimentos, ou como brinquedo para as crianças.

Já a obra literária, tanto a infantil quanto a juvenil, tem outra especificidade, cuja linguagem não direciona para o lugar-comum, para a história previsível ou tem função didático-moralizante, como propõe Marina Colasanti. Ela apresenta possibilidades de interpretação.

Dito isso, a autora apresenta uma lista de estudos e pesquisas sobre a literatura infantojuvenil, afirmando que essa categoria literária possui um acervo de publicações acadêmicas de relevo, mas ressalva que não tem a intenção de oferecer uma lista conclusiva, analítica ou valorativa, mas de apontar alguns estudos importantes que estabeleçam leituras vinculadas a um corpus de literatura infantojuvenil, com incidência maior nos contos de fadas (MICHELLI, p. 52).

Após trazer esse mapa, a autora passa a discutir sobre as perspectivas educacionais, no campo da literatura infantojuvenil. Salienta, com base em uma

pesquisa apresentada por ela em 2008, que constatou a inexistência da disciplina de Literatura Infantojuvenil no ensino superior, especialmente no curso de Letras do município do Rio de Janeiro. De modo que ela afirma que “o curso de Letras não forma profissionais com conhecimento e fundamentação teórica na área de literatura direcionada a crianças e jovens, disciplina relegada à exclusão ou à margem”. Assim, a partir de Chevallard (1998) sobre a teoria da transposição didática “todo conhecimento exige uma adequação ao meio educacional, àquilo a que vários autores se referem como a escolarização ou didatização da literatura” (p. 56).

Referindo-se a Magda Sores, discorre sobre o processo da escolarização da literatura, na escola, que, muitas vezes, acontece de modo inadequado, salientando que esse percurso de transformação da literatura em matéria de ensino, como também o conceito de letramento literário ou letramentos já foram alvos de atenção de muitos estudos, como de Rido Cosson (MICHELLI, p. 58).

Nesse sentido, traz alguns questionamentos acerca da relação da literatura e seu ensino que, segundo ela, “implica a existência de um saber, de agentes envolvidos nesse processo – especialmente professores e alunos -, além de um encontro histórico-social” (MICHELLI, p. 58). Com relação ao professor, como princípio básico, reafirma o que outros pesquisadores dizem, sobre a importância de o professor ser leitor de obras literárias. Ampliando esses questionamentos, ela considera relevante o que o professor pensa sobre literatura, a que conceitos e funções se liga e por que ensinar literatura, uma vez que a orientação teórica do professor conduzirá a sua prática (MICHELLI, p. 58).

Tudo isso vai implicar em sua postura, na sala de aula, nas suas percepções com relação aos alunos, nas estratégias de leitura, e nas suas escolhas literárias, o que ensinar e como ensinar. Sobre a metodologia ou como ensinar literatura ou formar o leitor literário, a autora discorre sobre a busca do prazer imediato que se insere em nossos dias, de não ter o trabalho de construir, que de certa forma contamina as relações com a literatura, pela busca da leitura fácil dos textos digeríveis, sem grandes desafios. Enquanto que a literatura exige empenho e esforço para a sua interpretação. Sobre isso, busca pela pesquisadora francesa Anne-Marie Chartier “que opõe leituras de formação a leituras de prazer imediato” (MICHELLI, p. 62).

Discorrendo sobre essa oposição, Michelli considera que o prazer deve ser o primeiro estágio na conquista do aluno para a leitura, incentivando-o a ler o que deseja e para o que tem competência linguística, mas é preciso evoluir para outras novidades,

porque a paixão esgota-se ao fixar no mesmo. E esse segundo estágio, segundo ela, é a proposição de literatura, com maiores desafios à compreensão, a leituras interpretativas. “Se o primeiro tipo de leitura alimenta, o segundo nutre a alma” (MICHELLI, p. 63).

De modo que agora entra a questão que também perpassa as discussões, ou seja, a função do professor: ensinar ou mediar a leitura? Para isso, ela recorre às reflexões de Rildo Cosson e Anne-Marie Chartier. Segundo Michelli, as considerações do primeiro autor voltam-se para a mediação que se aproxima da ênfase no prazer e que envolve uma série de atividades marcadamente festivas, como a Hora do conto, Feira Literária, Oficinas de leitura, dentre outras. “Pode-se dizer que a mediação prioriza aspectos de desenvolvimento socioemocionais, embora exija que o professor planeje e oriente as práticas leitoras” (MICHELLI, p. 63).

Segundo ela, diante do questionamento entre ensinar e mediar a literatura, o autor sugere “desfazer as polarizações que residem em possíveis imagens dicotômicas de professor, bem como as simplificações que envolvem uma e outra postura, o que nos parece uma visão aglutinadora do que há de melhor em cada posição” (MICHELLI, p. 63). Nesse caso, conforme o autor, ao professor cabe o lugar de conhecimento, planejamento e execução do ensinar, sem ignorar a condição de sujeito do aluno e o processo de interação em sala de aula.

Por outro lado, Anne-Marie Chartier, ao se referir às escolhas do que ler em sala de aula, defende que na instituição escolar, a transmissão deve ser de referências exigentes. Em seu ponto de vista, segundo Michelli, “é desejável que os livros lidos sejam comuns a professores e alunos, mas o referencial é formado pela bibliografia literária que o professor concebe, ou seja, os clássicos em detrimento da novidade trazida pelo aluno” (MICHELLI, p. 64).

Diante desses paradoxos à contemporaneidade, como pontua a autora, “instala-se a necessidade de convergência entre os saberes, aqueles produzidos academicamente e os que envolvem o ensino. Por sua vez, entre a literatura, o ensino e a mediação há um elemento integrador que é o educar” e essa “convergência deve coroar ainda a convivência de professores e alunos, estabelecendo partilhas e aprendizagens” (MICHELLI, p. 65).

Pontua também que “nesse contexto, a literatura brilha com obras de qualidade, com escritores premiados, sucessos editoriais, salões específicos, feiras literárias, eventos e pesquisas acadêmicas, ao lado da exclusão de um estudo

sistematizado nas grades dos cursos de Letras”. Mas reforça que, apesar disso, “os estudos teóricos e direcionados à prática docente que envolve leitura e a literatura infantojuvenil, persistem [...] (MICHELLI, p. 65).

O ensaio *“Da mobilidade do olhar à plasticidade das ideias: uma trilha pela literatura infantil”* pertence a Vera Bastazin. A autora afirma que o ponto de partida de seu texto “é o universo literário enquanto espaço no qual se cultiva a diversidade, a ausência de fronteiras, o inventivo e o universal”. Sendo possível afirmar que a literatura como forma de conhecimento e de prazer, faz parte da cultura humana desde os primórdios das civilizações.

Ela direciona sua discussão para a literatura infantil, com a ideia de que a articulação entre a arte e a vida podem e devem ser princípios fundamentais para a constituição do sujeito como ser social. De modo que a literatura ensina pelo prazer da descoberta de que o homem é um ser que precisa do outro, de que toda a constituição de seu eu depende da interação com o outro. Portanto, “a prática do literário [...] é um caminho essencial para a formação dos indivíduos; é um território de exploração necessária para abrir espaços à produção do prazer e do conhecimento”; e deve ser uma prática “a ser exercida desde muito cedo pela família, pela escola e pela sociedade como instituições corresponsáveis pela formação integral do ser” (BASTAZIN, p. 72).

Nesse sentido, ela defende que o primeiro contato da criança com a leitura deve ser na família, desde a mais tenra idade, já a partir do ventre da mãe, depois com os bebês, nesse ambiente de afeto. O livro infantil, as narrativas familiares são fundamentais para o início das experiências da criança com o mundo. O papel da família, desde o nascimento da criança, na oferta de livro de imagens, no ato de contar histórias e nos relatos que reconstituem as tradições, entremeados de fatos que vazam a realidade objetiva, é, hoje, segundo a autora, referência e parceria indispensáveis para uma outra vertente institucional que é a escola (BASTAZIN, p.73).

Assim, o ideal seria que a família e a escola caminhassem juntas. No entanto, como argumenta, isso nem sempre é possível. As famílias, na maioria das vezes, têm muitas fragilidades sociais, como a falta de formação escolar, limitações financeiras e, às vezes, nem sequer conhecem a própria história. As instituições, como a escola, a biblioteca e outros espaços culturais também apresentam muitas fragilidades, também não têm muito a oferecer. Nesse caso, os caminhos não se integram, mas

bifurcam-se, a escola, que deveria sanar a carência que a criança traz da família, quase sempre não o faz.

E, nesse contexto de impasse de responsabilidades, o livro infantil parece ser uma alternativa valiosa para unir e articular esses dois elos institucionais (p. BASTAZIN, 74). A autora afirma que não havendo essa articulação as instituições passam a enfrentar isoladamente os desafios e a tarefa torna-se muito mais trabalhosa, recaindo a responsabilidade maior sempre da escola que é considerada o espaço onde efetivamente deve acontecer o aprendizado da leitura, como também de outras atividades que antecedem a leitura, como desenhos, artes plásticas, contação de histórias, e jogos lúdicos que poderiam ser realizados com a família, mas que nem sempre acontece. Nesse caso, já nos primeiros anos de iniciação escolar, a instituição precisa preencher essa lacuna.

Outro fator importante, considerando as atenções que a literatura infantil exige, diz respeito à formação do professor “assumir os cuidados da primeira infância, na pré-escola e no período de letramento exigem do professor um conjunto de habilidades e comportamentos especiais, começando inclusive, com o fato de que esse profissional deverá ter, necessariamente, aprendido a gostar de ler” (BASTAZIN, p. 75), ou seja, se o professor não tem gosto pela leitura, dificilmente, conseguirá transmiti-lo à criança.

A autora reforça que o livro infantil é um grande aliado para despertar a percepção sensível da criança, como também é um dos maiores responsáveis pelo estímulo à construção cognitiva. Salaria que o livro infantil na contemporaneidade é um objeto composto por palavras e imagens figurativas, plásticas, sonoras que trazem um conjunto de características isoladas ou integradas e em diálogo entre si, propondo à criança uma dança com os olhos, em que palavra e imagem entram em interação sem exigir necessariamente vínculos de significado (p.76-77). “A cada obra, uma experiência única estimula a percepção infantil a criar imagens que se deslocam do sensível para o cognitivo sem o compromisso de produzir verdades ou significados preestabelecidos” (BASTAZIN, p. 76).

Na sequência, a autora traz como exemplo uma leitura analítica, observando como o nível lexical, sonoro e semântico do poema “Colar de Carolina”, de Cecília Meireles, que é uma referência poética não só para crianças como também para adultos, pois “permite a ambos partilhar a experiência leitura como objeto de leitura e prazer” (p. 77). Sua leitura mostra que num poema os níveis lexicais, sonoros,

sensoriais e semânticos se entrelaçam dando significação ao texto. É preciso ler e fazer ouvir o poema para lhe dar concretude e densidade sensorial” (BASTAZIN, p. 79). E finaliza o ensaio reforçando que professores e pais têm o dever de despertar o leitor infantil.

Ensino de literatura: desafios ontem e hoje, de Marisa Lajolo é um texto que traz uma discussão, bastante antiga, sobre a leitura ou a falta de leitura dos brasileiros, o que chamamos de crise da leitura. Ela levanta alguns dados do século XIX em que já se registrava a preocupação com a falta de leitura dos brasileiros; também traz alguns dados sobre o número de leitores registrados, na última edição da pesquisa do Instituto Pró-livro (2015), ou seja, a edição que antecede o seu texto, em que mostra que 57% dos entrevistados afirmam ser leitores. Ela faz um comparativo com duas edições anteriores e afirma que esse número de leitores vem crescendo, demonstrando que o Brasil do século XXI consome livros, sim, mas levanta o questionamento sobre quais livros consome (LAJOLO, p. 84).

Também levanta dados de outra pesquisa Produção e venda do setor editorial brasileiro (ano base 2015), produção por área temática 2014/2015, demonstrando que se produzem mais de dois livros para cada brasileiro, demonstrando, assim, que os desafios enfrentados no passado, sobre a falta de livros foi superado, e quais seriam, então, os desafios de hoje. Sobre essa questão, ela passa a discorrer.

A autora declara que precisamos aprender como é que se formam formadores de leitores. E essa formação se faz por meio da prática da leitura, lendo e discutindo literatura, toda e qualquer literatura, até a que achamos ruim. Argumenta que foi muito positivo o relativo abandono de um ensino de literatura pautado na historiografia literária, mas que seu lugar, no entanto, não foi preenchido pela leitura e discussão de obras, nem de canônicas, nem de não canônicas. Esse lugar parece ter sido preenchido por um trabalho com textos, ainda que literários e canônicos, mas que prescinde da leitura das obras das quais foram extraídos (LAJOLO, p. 87).

Como exemplo dessa perspectiva contemporânea, ela traz uma questão proposta no ENEM sobre um excerto retirado do livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, em que não exige do leitor a leitura integral da obra, uma vez que a pergunta se relaciona ao narrador do texto, cuja resposta o estudante encontra facilmente, sem muito esforço e mesmo sem ter lido a obra. Diante disso, Lajolo questiona “que saberes e que leituras subjazem à formulação da questão? E que leituras e que saberes fundamentam respostas a ela?” (LAJOLO, 2018, p. 88).

A autora também abre uma discussão sobre o número de programas de pós-graduação na área de Letras e Linguística, que apresentam um número grande de linhas de pesquisa, mas que desse número uma porcentagem menor nomeia literatura e menor ainda se refere ao ensino de literatura. Ela questiona se o problema estaria aí, e se estiver ela pensa que tenha chegado a hora de uma revisão radical do currículo de Letras, graduação e pós-graduação. E que é urgente que haja um exame criterioso do conteúdo das disciplinas que se ocupam da literatura, uma vez que “salvo raríssimas exceções, disciplinas de literatura trabalham com uma visão da história literária, e com igualmente esclerosadas categorias de leitura/análise textual” (LAJOLO, p. 89).

Reforça que talvez seja a hora de propor novos formatos para cursos de Letras, para que eles voltem a encontrar significados no mundo em que vivemos hoje, trazendo “para área de letras – além de muitos textos literários, de todas e quaisquer literaturas, altas e baixas, para adultos e para crianças – as diferentes materialidades e contextos do mundo letrado de nossos dias pode ser um caminho para formar formadores de leitores” (LAJOLO, p. 89).

No texto *Desencontros da palavra com a imagem*, Stela Barbieri e Fernando Vilela, escritores e ilustradores do universo literário infantil brasileiros, apresentam ilustrações de obras e exposição de imagens, dando concretude às teorias, debates e experimentos literários sobre as obras infantis. Nesse sentido, oferecem ao leitor formas de repensar a relação entre livro, leitor e leitura com textos e imagens que inspiram e educam o olhar, propondo a vivência lúdica do leitor e da leitura.

Nas palavras de Fernando Vilela, o livro ilustrado é como o encontro do rio com o mar, “as águas dos rios (as palavras) e as águas dos mares (as imagens)”. Esse encontro as imagens e palavras se misturam. Essa ideia é exemplificada com as ilustrações do livro *Simbá, o marujo* em que o leitor pode observar esse encontro. Stela Barbieri presenteia o leitor com imagens de sua *Exposição Aguadas*, 2005, e *Sem título*, de 1999, propondo ao leitor o exercício da imaginação e ludicidade.

Em “*Literatura e educação: o lugar do leitor*”, Maria Rosa Duarte de Oliveira elabora uma discussão na qual reivindica por métodos de ensino que respeitem, privilegiem e ampliem o imaginário do leitor, a partir de um paradigma que se define pela lógica das semelhanças, visando uma educação para as artes e para a literatura, por meio do exercício do imaginário.

A pesquisadora inicia pontuando o desafio que é o de pensar estas três variáveis, na atualidade, quais sejam, a literatura, educação e leitor, afirmando que é preciso buscar o lugar dessa passagem, que seja o de traçar um campo de flutuações e contaminações entre elas, ao invés de fronteiras. Dessa forma, a perspectiva da qual ela parte, tendo como referência os estudos literários, é aquela que “entende a educação como um processo que envolve a faculdade imaginativa” (OLIVEIRA, p. 103). Sendo que essa imaginação se refere, para a autora, “a um tipo de cognição que se configura pela lógica das semelhanças ou analógica” (p. 103).

Sobre esse paradigma das semelhanças, ela busca referenciais em alguns autores, como Paul Valery (1991), Walter Benjamin (1985), nos estudos de Paul Zumthor (1915-1995) sobre a escrita caligráfica e voz, “na qual a palavra é uma presença corporal com peso, tons e odores que criam uma corrente subjacente de sentido por sincronias e correspondências” (OLIVEIRA, p. 106), como também se referindo à Poética de Aristóteles. De modo que, a partir dessa perspectiva, ela afirma que o leitor “ não apenas lê com os olhos e decodifica símbolos pelo intelecto, mas orchestra toda uma sinfonia feita de toques, sabores, odores, sons e silêncios, inventando ambientações e traçados de mundos possíveis”, é a leitura como “performance imaginativa” (OLIVEIRA, p. 106-107).

Para a autora, então, formar um leitor para a literatura é mais do que lhe dar condições para a decifração dos códigos da língua, “mas, além disso, habilitá-lo para des-ler, isto é, ler na contramão do sentido previsto, ler aquilo que não está explícito, mas cujo poder sugestivo invade a sua percepção num instante do tempo” (p. 107). Diante da consideração desse paradigma, ela questiona: como formar esse “leitor de semelhanças”? Como educar pelo exercício do imaginário? Por quais métodos?” (p. 107).

Ela acredita que para isso, é necessário o investimento em novos métodos que contrariem a leitura-padrão, aquela que busca informações sobre o contexto social, a biografia, a mensagem, a ideia principal etc., que podemos chamar de uma leitura mais direcionada, esquemática, muito comum nas aulas de literatura. Em seu lugar, ela pontua uma leitura inscrita no modo como o texto se enuncia, nos silêncios, no entredito no espaço intervalar daquilo que ficou por dizer, que “significa ler a escrita caligráfica, aquela que traz a voz para dentro do escrito, isto é, toda uma cena na qual a palavra é também canto, ritmo respiratório, imagem gráfica, sensação de toque de um corpo fluido, entrevisto, por entre os vazios de sua passagem” (OLIVEIRA, p. 107).

Para ampliar a sua discussão, ela traz dois exercícios de des-leitura, ou seja, uma leitura que instiga o leitor a ler o que não está lá, leitor de vazios e de ausências. O primeiro texto lido é “*Um poema & (não) poema*”, de Manoel de Barros, que, como a autora afirma, é um texto rebelde aos padrões de separação entre prosa e poesia. O segundo é *Lampião & Lancelote*, de Fernando Vilela, de 2006, que foi ganhador de vários prêmios daquele ano, sendo também um texto que deflagra um experimento desafiador ao leitor, uma vez que reúne dois heróis de universos literários distintos (p. 109-111).

Assim, uma possibilidade, para instigar a formação do des-leitor seria a de inventar exercícios de provocação desse espanto no leitor, seja ele criança ou adulto, por meio de experimentos de des-leitura ou de des-aprender a leitura padrão informativo-denotativa (OLIVEIRA, p. 108).

Em *Literatura para crianças e jovens no universo escolar: da estética à humanística*, Isabel Lopes Coelho inicia discorrendo sobre a herança da produção literária infantil escolar, refletindo sobre as polêmicas interpretações da presença da literatura infantil e juvenil no processo de aprendizagem escolar que ora ganha ares de utilitarismo, sendo adotada como função para um meio, ora representa uma mera formalidade sob o argumento de que ler faz bem. Nesse embate, a própria literatura e seus elementos estéticos ficam em segundo plano. A redescoberta da literatura em sua potencialidade artística e humanista é apontada, no ensaio, como um ganho não apenas para o leitor, mas também para toda a rede de mediadores envolvida no processo.

A autora começa discorrendo sobre a herança da produção literária infantil escolar, recorrendo aos estudos de John Locke visto como um dos grandes defensores da escolarização da literatura, transformando-se em um grande editor, revolucionando, de certa maneira a edição literária. Na visão desse escritor, segundo a pesquisadora, “a literatura, portanto, exerce uma função de suporte para o discurso pedagógico em narrativas estruturadas de tal maneira a servirem de conexão entre o ambiente (a vida em si) e o leitor criança”. Assim, conforme pontua, a criança nunca poderia protagonizar um a história, pois a infância era encarada muito mais como momento de receber experiências do que de vivê-las” (COELHO, p.117).

Sendo assim, segundo a autora, a solução encontrada pelos escritores para validar a teoria de Locke foi transformar todo e qualquer objeto em potenciais elementos educativos, ou seja, como uma função utilitária. Além desses livros de

cunho pedagógico, e não para a fruição literária, “Locke trouxe uma outra inovação editorial [...] que perduraria por anos a fio: associar o texto narrativo da tradição literária clássica a um conteúdo informativo [...]” (COELHO, p. 119). O exemplo desse movimento são as fábulas de Esopo, editadas por Locke.

A pesquisadora, então, argumenta que, passados três séculos desde as edições de Locke, algumas questões relacionadas à produção literária e ao seu “uso” em sala de aula ainda permanecem latentes. “Fato é que a literatura para crianças e jovens se diversificou e foi capaz de aproximar-se de uma estética literária mais autônoma” (p. 120). E acrescenta que essa literatura contribuiu para o surgimento de um novo leitor mais exigente e comprometido, como também ganhou a autonomia de “literatura”, destacando-se também das rotulações de “adulto” e “juvenil” (COELHO, p. 120).

Ao falar sobre os dias de hoje, a autora levanta a questão que, para ela, é uma questão sensível, uma vez que une as duas pontas do processo (da concepção do livro ao seu leitor) que seria: “como manter o caráter artístico e autoral da criação literária e da concepção estética do texto e das ilustrações e, ainda assim, atender às expectativas do público escolar?” (COELHO, p. 120). De modo que a essa pergunta surgem outras relacionadas à seleção das obras de qualidade; a opção do formato do livro; ao tipo de obra mais adequada a cada leitor; à avaliação e pertinência do tema tratado; se é preciso fazer alguma adequação de linguagem (COELHO, p. 120-121).

Esses questionamentos apontam, segundo ela, para uma relação entre uma necessidade pontual do professor, na sala de aula, e a fruição literária, cuja tendência é a de supor que as obras adequadas carregam em si uma característica mais de aprendizado do que de leitura estética. Nesse caso, um conflito é instaurado, ou seja, se a proposta é atender o leitor, como também deixar livres os autores para criarem, “como atender às expectativas do professor em sala de aula num país de necessidades escolares tão diversas?” (COELHO, p. 121).

Para discutir essa questão, ela busca referência ao professor inglês Peter Hunt, que discute sobre o caráter da literatura com sentido de educar. Conforme o autor, “as obras literárias de forte caráter assertivo criadas exclusivamente para as crianças e tão somente para elas são um retrato do desejo adulto de como a sociedade deveria ser, daquilo que o adulto deseja que a criança incorpore como valor” (COELHO, p. 121).

A autora argumenta que esse tópico é bastante sensível, uma vez que “há de haver uma distinção entre as obras que se propõem a dar todas as respostas, [...] e aquelas que, por meio dos recursos literários e artísticos, propõem-se a apresentar questões complexas [...] para o leitor infantil” (COELHO, p.121-122). De modo que ela afirma que definir o que é uma boa obra de literatura para crianças é um assunto frágil. E que supor que a criança não teria capacidade para compreender o texto devido a sua pouca experiência de vida, a leitura do texto caminhará para respostas certas e erradas e não para seus elementos estéticos e humanistas.

Para reforçar a importância do leitor na recepção do texto, recorre a Iser, observando que a falta de percepção de que a criança leitora já é crítica leva a uma outra consequência frequente, especialmente no contexto escolar, que é a não abordagem de determinados temas que possam gerar desconforto entre os pais dos alunos, os chamados “temas polêmicos”. Acrescentando que “a necessidade de explicar a obra tira o próprio prazer da fruição literária, sua função primária” (COELHO, p. 123).

Finaliza argumentando que a mediação da leitura ficcional, “se feita a partir da procura de um significado, não contribuirá para a formação do leitor literário, mas, sim, para o afastamento de um potencial amante da literatura” (COELHO, p. 124).

“*Nós que ensinamos literatura*”, de Rildo Cosson oferece uma descrição analítica do ensino de literatura contemporâneo, fazendo uma incursão aos paradigmas tradicionais de ensino para refletir sobre novos paradigmas conceituais e metodológicos. Ele aponta as principais transformações ocorridas no estudo acadêmico da literatura, realizando contrapontos com a área de língua portuguesa. Segundo o pesquisador, o ensino de literatura na escola, hoje, caminha entre abordagens múltiplas e não raro conflitantes.

O autor traz uma descrição analítica dos principais paradigmas tradicionais de ensino até chegar aos paradigmas contemporâneos. Coloca que até a metade do século XX o ensino escolar possuía dois paradigmas irmanados: o gramatical e o histórico em que o ensino da literatura confundia-se com o ensino da língua, sendo aquela o material preferencial desta; o segundo paradigma, denominado histórico, mas que pode ser chamado de cultural, uma vez que está baseado na ideia de literatura como tradição cultural de um país. Ressalta que esse paradigma ainda está presente nos livros didáticos travestido na periodização dos estilos literários, contexto da época, biografia do autor etc. (COSSON, p. 126-127).

Segundo o pesquisador, a erosão desse paradigma inicia-se na segunda metade do século XX, principalmente a partir dos anos 1970, momento da “abertura do ensino da língua portuguesa aos textos da área de comunicação e o questionamento do ensino da gramática descontextualizada começam a ganhar corpo na academia e na formação de professores” (COSSON, p. 127). Além de contribuir para isso o desprestígio dos conhecimentos literários junto à sociedade, outro fator relevante que conta “é a explosão da literatura infantil, [...] que adquire autonomia e passa a ocupar progressivamente, com a qualidade e reconhecimento nacional e internacional de seus principais autores [...], um lugar proeminente no nosso sistema literário” (COSSON, p. 127).

Também afirma a relevância das reflexões no campo acadêmico, com vários estudos críticos com apresentação de propostas diferenciadas para o ensino de literatura, como o trabalho de Nelly Novaes Coelho; Maria Thereza Fraga Rocco; Lígia Chiappini Leite; as propostas metodológicas de Aguiar e Bordini; Maria do Rosário Magnani; a intensa produção bibliográfica de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, como também de Magda Soares, Eliana Yunes, Ligia Cadermatori e Graça Paulino. Entretanto, como postula o autor, esse movimento direcionado para mudanças, não conseguiu romper com as práticas dos paradigmas tradicionais de ensino nem congregar as várias alternativas que a elas se opõem em um único paradigma. O resultado é que o campo atual de ensino escolar de literatura, segundo o autor, encontra-se fragmentado e disperso em propostas e práticas que não conseguem se apresentar como um todo coerente, consistente em termos de organização curricular (COSSON, p. 129).

Afirma então que, na tentativa de cartografar os vários caminhos que ora se apresentam para o professor e literatura, ele identifica três paradigmas contemporâneos, que ao lado dos tradicionais, se fazem presente para o ensino escolar de literatura. Como coordenadas desse mapa, ele adota seis pontos de identificação dos paradigmas: conceito de literatura; o objetivo do ensino da literatura, ou seja, para que se ensina; conteúdo ou o que se ensina; metodologia ou como se ensina; o papel do professor; a seleção de textos (COSSON, p. 129-130).

Segue, então, a discorrer sobre os três paradigmas. Como primeiro, ele traz o analítico ou textual, inspirado nas abordagens críticas imanentistas do Formalismo Russo, do *New Criticism* e do Estruturalismo. Esse paradigma tem como características mais significativa, segundo ao autor, a leitura minuciosa do texto, *close*

Reading para revelar os seus elementos composicionais. Para o autor, uma das limitações desse paradigma, é que a leitura do professor fica muito distante daquela que o aluno consegue realizar, afastando o aluno do texto literário; como também transforma a leitura numa tarefa meramente classificatória, cujo sentido do texto escapa ao aluno. Outra limitação, dado o esforço analítico, é a preferência por textos curtos. Com isso, o horizonte da literatura, já limitado pelo trabalho estético, reduz-se ainda mais pelo critério de extensão. Assim, o resultado é uma percepção da literatura como linguagem complicada, muito distante da leitura de identificação e descoberta que realizam fora da escola (COSSON, p.130-131).

Nesse caso, o autor postula que, parcialmente, como reação aos excessos e limitações desse paradigma analítico, como também a partir de resultados de estudos sobre a história da leitura, entre outros fatores, surge o paradigma da formação do leitor ou da fruição, que é mais presente na educação infantil e ensino fundamental, e no ensino médio, costuma ser combinado com o paradigma histórico, sendo o mais difundido na escola atualmente, como afirma o autor, cuja disseminação se deve, “certamente, à concepção da literatura em sentido bastante amplo, incorporando à escola diversos textos, sobretudo de massa e populares, que dificilmente figurariam não paradigmas tradicionais e no analítico”(COSSON, p. 131).

Esse paradigma da formação do leitor, segundo o pesquisador, compõe-se de uma diversidade de propostas, sendo algumas delas nem consideradas parte de um paradigma pedagógico, como as propostas de ler por ler ou leitura deleite. Outra vertente, citada por ele, é a da criação do hábito da leitura, com o intuito de proporcionar uma leitura de prazer, com a apresentação de textos atraentes ao leitor, como forma de incentivo à leitura. Também pontua sobre a correlação ente o ensino da literatura e o ensino da leitura, que pode usar a leitura literária desde a expansão do vocabulário até a humanização do leitor. Nesse caso, as obras escolhidas são variadas e vale até as que se propõem a ensinar alguma coisa (COSSON, p. 132).

Ampliando essa discussão, o autor pontua que não se nega as relações necessárias ante a formação do leitor e ensino de leitura literária, nem que essas ações demandam necessariamente um amplo acesso aos textos literários desde a infância, como também, dedicação e tempo à leitura, dentro e fora da escola, que a leitura precisa ser cultivada como forma de lazer, mas que nas propostas que compõem esse paradigma há premissas que raramente são discutidas.

A primeira, segundo o autor, reside na crença de que a literatura não precisa ser ensinada, que basta a oferta de obras adequadas, mas reforça que ninguém nasce leitor, o leitor é formado, inclusive em seu gosto, num processo que envolve muito mais que ao acesso ao livro, uma vez que a leitura envolve uma série de protocolos. Além disso, essa premissa leva ao apagamento do papel pedagógico do professor, que recusa um papel ativo no processo formativo do leitor.

Uma outra premissa, apontada por Cosson, é de que o texto literário é apenas fonte de prazer, levando ao apagamento das relações sociais inscritas nos textos e no ato da leitura. Também outra premissa questionada por ele, é a que se vincula à abertura dos diversos textos para a formação do gosto e do hábito da leitura, que são as leituras que a escola promove não porque as considere de qualidade, mas com a ideia de que por meio delas o aluno poderá chegar às de qualidade, como a aceitação da literatura de massa como meio para chegar à canônica. Para ele “trata-se [...] tanto de uma leitura eticamente questionável do ponto de vista do ensino, porque trapaceia o aluno leitor ao dizer que aceita a sua leitura quando ela é apenas um trampolim [...], uma leitura equivocada” (COSSON, p. 133).

Por fim, ele questiona a identidade que se estabelece entre formação do leitor e formação do leitor literário, que leva a uma dupla restrição, ou seja, a literatura se fecha no horizonte da escrita que mesmo sendo esse o seu veículo principal, não é o único; como também vale para o ato de ler que deixa de ser plural para ser uma relação entre leitor e texto impresso. Ele, então, argumenta que o paradigma social ou identitário, diferentemente do analítico ou de formação do leitor, caracteriza-se por incluir nessa relação a sociedade, quer na forma de questões emblemáticas de uma sociedade, quer por meio da representação de minorias ou grupos sociais. Nesse caso, a seleção das obras tem um critério mais amplo do que aquele presente nos tradicionais, porém mais restrito do que no da formação do leitor e mais próximo do paradigma analítico, ao adotar a lógica da inclusão e exclusão de certas leituras escolares pelas representações sócias que contemplam (COSSON, p. 134).

Nesse paradigma abrigam-se duas propostas metodológicas, segundo o autor, uma centrada no conteúdo e outra no leitor, sendo que ambas possuem a mesma base conceitual da literatura como representação social, mas o trabalho em sala de aula é distinto. Quanto à primeira, a do conteúdo, os alunos são requisitados a ler juntamente com o professor, por meio de debates, seminários, discutindo as questões sociais que a obra aborda; é uma abordagem, muitas vezes, temática. Já a proposta

centrada no leitor, que é a mais recente, tende a uma leitura a partir das premissas do multiculturalismo, mais especificamente, como as minorias são representadas nas obras (COSSON, p. 134).

Diante da discussão, apresentada pelo autor, desses três paradigmas, mesmo que estes apresentam novas abordagens para a sala de aula, como também a sua oposição a vários níveis dos tradicionais, eles não parecem segundo ele, apresentar condições necessárias para ocupar um lugar hegemônico no ensino de literatura na escola. Entre seus argumentos, afirma serem descontínuos e localizados, por aplicarem-se em alguns níveis do ensino, com discussões que atendem apenas um ou outro segmento; também porque são, no mínimo, grafocêntricos, identificando a literatura exclusivamente com a escrita.

Além disso, porque apresentam dificuldade de trabalhar com um constructo teórico-metodológico coerente e coeso com as demandas do leitor e do texto e da sociedade que compõem o sistema literário; como também porque não foi feita uma sistematização curricular de suas propostas, restando ao professor fazer uma junção de conceitos e de atividades que hoje são observadas em sala de aula e nas próprias orientações curriculares oficiais do ensino médio (COSSON, p. 135).

Como alternativa, como uma possível saída para a fragmentação e dispersão no ensino de literatura na escola, ele oferece o paradigma experiencial ou do letramento literário o qual, segundo ele, pode orientar “os procedimentos dos professores, tanto no nível conceitual e metodológico, permitindo uma organização curricular coerente e consistente com o lugar da literatura dentro e fora da escola” (COSSON, p.136). Esse paradigma, segundo ele, “deve ter como norte uma concepção sistêmica da literatura como uma linguagem que se manifesta não apenas em textos, mas também em práticas sociais de leitura e produção de textos” (p. 136). Nesse caso, ele postula que “precisamos pensar a literatura para além do impresso, tanto para recuperar o seu passado oral e imagético quanto para avançar em direção ao digital[...]” (COSSON, p. 136).

Afirma que na escola, onde o letramento literário adquire certa formalidade, a literatura precisa ser vista como um repertório de textos e práticas literárias, que os alunos conheçam os textos e os modos de ler e esse repertório precisa ser ensinado, com a oferta da experiência literária efetiva, a partir do encontro pessoal entre leitor e obra. “Trata-se, assim, de não perder de vista que o ensino escolar da literatura faz

parte do letramento literário e continua depois dele e é preciso respeitá-lo, renovando-se a ampliando-se a cada nova experiência” (COSSON, p. 136).

O pesquisador afirma que o leitor literário precisa ter competência para manipular o repertório da literatura, apropriando-se dos textos, como também interagindo com as instituições que regulam esse repertório, a escola, a crítica especializada, e com o mercado editorial. Para a formação do leitor literário, o professor, além de textos plurais e significativos para a experiência literária do leitor, tem a função de guiar essa experiência, constituindo comunidades de leitores, em sala de aula. “Em outras palavras, o leitor literário só o é porque pertence a uma comunidade de leitores que, por sua vez, é responsável pelo repertório que define a literatura dentro do seu processo de letramento” (COSSON, p. 137).

Defende, então, que “o paradigma existencial ou do letramento literário demanda, de um lado, a leitura responsiva e de outro, a leitura como prática interpretativa” (COSSON, p. 137). A primeira estaria ligada às diversas formas de registro de “resposta” que a leitura literária, o encontro leitor e obra, suscita, as interações em sala de aula e fora dela, com a obra ou obras, como também a produção de outros textos, inclusive literários. E essa forma de resposta pode vir de diversas maneiras, não só pelo registro escrito, mas que contemple outras linguagens e meios (COSSON, p.137).

Quanto à prática da leitura interpretativa, ele propõe que esta contemple pelo menos três níveis de leitura, ou seja, o texto e seu contexto. O primeiro estaria ligado à sua composição temática e estilística da obra, ou seja, quais recursos ele utiliza para dizer o que diz; já o contexto refere-se à análise de como o mundo foi inserido na obra pelo autor e como também a obra se insere no mundo dos leitores, as suas relações de significado com outras obras, textos. Por fim, o autor reforça que seus “breves apontamentos não são suficientes para enfrentar os desafios que estão postos atualmente para o ensino escolar da literatura”, mas acredita “que podem ser lidos como alguns princípios que ajudam a pensar uma proposta de ensino escolar de literatura [...]”. E acrescenta que “a construção do paradigma existencial ou do letramento literário é uma tarefa para nós que ensinamos literatura” (COSSON, p. 138).

O ensaio “*Literatura infantil digital e impressa: possibilidades não excludentes na formação do leitor*”, de Elizabeth Cardoso, traz uma discussão sobre os desafios que o *e-book* e o livro-aplicativo colocam para a formação de leitores literários. Para

tanto, a professora e pesquisadora apresenta resultados de pesquisas recentes sobre o tema e questiona a posição excludente entre literatura digital e literatura em livro impresso

A pesquisadora inicia seu texto com alguns questionamentos sobre a presença do livro digital (e-book), na realidade do leitor infantil, levantando algumas questões que geram desconfiança e até condenação antecipada sobre o uso dessa nova mídia. Para isso, ela parte abordando sobre a diferença entre o *e-book* e o livro-aplicativo (*book app*), apresentando suas características principais, como também tece uma descrição sobre quem lê o livro digital, dados coletados por ela em Retratos da Leitura no Brasil (2016). Entre os dados apontados por ela, destacamos que entre os leitores, 87% são usuários da internet e os mais assíduos vão de 5 a 24 anos, ou seja, os mais jovens. Porém, o que ela ressalta, quando perguntados sobre as atividades realizadas na rede, só 15% dizem ler livros, e 53% declararam que nunca ouviram falar de *e-books* ou livros digitais. Também aponta que 41% dizem já ter ouvido falar do livro digital e desse grupo, 26% já leram *e-book* (CARDOSO, p. 143).

Na sequência, ela discute a relação entre literatura digital e formação de leitores, a partir de pesquisas de Chiong (2012) e Morgan (2013). Afirma que duas conclusões dos estudos de Chiong interessam a ela, a saber “e-books melhorados são valiosos pela sua capacidade de estimular leitores menos motivados, no entanto, eles dispersam a leitura - os leitores ficam interessados em conteúdos não relacionados ao texto”. E ainda, “tal fato melhora a interação entre pais e filhos, mas quem lê o livro digital multimídia lembra menos dos detalhes narrativos, na comparação com as duplas leitoras do livro impresso ou do *e-book* com o mínimo de recurso interativo” (CARDOSO, p. 144).

Já no estudo de Morgan (2013), conforme a pesquisadora aponta, “o livro digital multimídia aparece claramente como uma ferramenta de aproximação ente o leitor e o livro”. Segundo ela, o pressuposto do pesquisador é de que a falta de motivação para a leitura vem de experiências não prazerosas com essa prática, e a ainda afirma que quanto mais a criança lê, mais ela quer. Então, para ele, vale tudo, quando se trata de iniciar leitores ou reconciliá-los com os livros, “pois durante esse processo as habilidades de leitura e concentração aumentarão, levando o leitor a textos literariamente mais complexos [...]. Acrescente que o autor esclarece a dimensão da leitura via livro digital: “melhor interpretação de texto; melhor pronúncia e capacidade de narração e melhora no entendimento do vocabulário [...]” (CARDOSO, p. 144-145).

Mas ressalta que o pesquisador recomenda uma seleção cuidadosa dos *e-books* e a que haja forte acompanhamento pelos mediadores de leitura. Na verdade, as mesmas recomendações de quando lidamos com livros impressos, o cuidado com a seleção, e a importância da mediação. E a pesquisadora completa “se a criança resistente à leitura aproxima-se da literatura por meio desses aplicativos (as pesquisas comprovam que sim), devem-se adicionar aí ofertas de leituras tradicionais (impressas), de modo a favorecer a concentração e a fruição do texto literário” (CARDOSO, p. 145).

E acrescenta que o livro digital pode colaborar para a formação do leitor, como uma forma de aproximação entre leitor e livro. No entanto, argumenta que deve ser uma fase de transição até a resistência ser quebrada, uma vez que “não podemos esquecer de problematizar a elitização da internet que replica a dificuldade de acesso ao livro impresso no digital, e o duplo despreparo do professor, sem recursos para lidar tanto com o digital quanto com o literário”. Deste modo, “novas tecnologias, problemas antigos” (CARDOSO, p. 145).

A autora, então, traz ao leitor, uma reflexão, com o intuito de conciliar esses vários pontos, propondo a leitura conjunta de três versões do conto *Os três porquinhos*: a versão clássica de Joseph Jacobs, o reconto *Os 33 porquinhos* (2012), de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta, e o aplicativo de *Os três porquinhos* (2011), construído pela Itbook Editorial. Conforme a autora, “a proposta é atender para as nuances que cada versão e mídia trazem para a história e perceber quanto a fruição literária ganha com a concepção de combinações, somatórias e ampliações de repertórios textuais, visuais e tecnológicos” (CARDOSO, p. 145-146).

Diante dessa leitura analítica, a pesquisadora conclui que “as leituras do conto clássico, do livro de Torero e do aplicativo da Itbook evidenciam que, hoje, a interatividade, tendo em vista, o livro infantil, não é exclusividade do mundo digital. O livro infantil ilustrado pode ser tão ou até mais interativo” (p. 153). De modo que a autora argumenta que a questão não é a de apontar o melhor ou pior, o que serve ou que não serve, mas de indicar a necessidade de confluências das várias linguagens e tecnologias com o objetivo da formação de leitores (CARDOSO, p. 153)

No texto de Carlos Roberto Jamil Cury, “*Qualificação, financiamento e gestão: as políticas públicas e o ensino da literatura*”, várias mediações são articuladas para se pensar o ensino de literatura em face de políticas públicas. Ele faz em seu texto uma incursão histórica da legislação sobre a temática, refletindo no centro da

concepção de educação básica e de seus objetivos, como se inserem a literatura e seu ensino.

Ele inicia seu texto trazendo alguns apontamentos preliminares de caráter geral e assegurados no Plano Nacional de Educação sobre a literatura e seu ensino, afirmando a importância da articulação entre as políticas públicas e o ensino de literatura, a partir de várias mediações, uma vez que a educação escolar é objeto das políticas públicas, tanto da educação básica como a educação superior. Como concebe “as políticas públicas para as diferentes formas de escolaridade visam a fazer do acesso a bens fundamentais da pessoa um caminho de redução das desigualdades” (CURY, p. 155), como propõe a Constituição de 1988, garantindo também a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Ao citar o Plano Nacional de Educação (2014) discorre sobre algumas de suas principais metas.

Em seguida, ele faz uma incursão nos espaços de legislação federal e no modo como a disciplina de literatura foi tematizada ao longo do tempo, na organização pedagógico-curricular, tomando como referência inicial a lei de 15 de outubro de 1827 que, segundo ele, é a primeira referência oficial curricular do Brasil independente. Passando pela criação do Colégio Pedro II, em 1937, que servia como referência para outras escolas, e por muitas outras reformas, chegando à Revolução de 30, em que se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação. Esclarece que com a Constituição de 1934, a educação conhece a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário para todo o país e outras regulamentações. Discorre sobre as alterações por que passa a educação, após o golpe de 1964, e chega à Constituição de 1988, cerne da redemocratização que amplia o capítulo da educação.

De maneira que o autor afirma que com esse pequeno e limitado itinerário legal com enfoque no ensino de literatura, pode-se inferir que a literatura “esteve presente de um modo ou de outro em nossa história, ressaltando-se contextos diferenciados, ora ela é incluída em língua portuguesa, ora é literatura, ora é abrigada sob o conceito de texto literário” (p. 169). Acrescenta, ainda, que de algum modo, a literatura está presente como direito fundamental, como propõe Candido, em nosso ordenamento jurídico nacional.

Nesse caso, válida que assumir a literatura como direito humano é reconhecer a sua presença no ser humano, independentemente de sua vinculação com uma determinada ordem jurídica nacional (CURY, p. 170). Lembra, então, que “a essas

realidades que se nos afiguram como promessas legais, ter como base a qualificação dos docentes, sua valorização profissional em uma formação inicial sólida e continuada [...]” (CURY, p. 170), para a qual se faz necessária uma gestão democrática e um financiamento de acordo com o que está previsto no atual Plano Nacional da Educação.

No ensaio “*Literatura e leitura subjetiva: dilemas do ensino ou ensino de dilemas?*”, a pesquisadora Juliana Loyola aborda em seu texto a relação entre ensino de literatura e subjetividade do leitor como um aspecto relevante para os estudos atuais da área de literatura e educação. Buscando referências em alguns estudiosos dessa perspectiva, a autora busca refletir sobre o lugar da leitura subjetiva na constituição do literário e na formação do leitor. Seu pressuposto é de que a ausência dessa experiência subjetiva nas práticas escolares de leitura literária aliena o leitor, tornando a leitura de literatura mais distante dos alunos.

Para iniciar a sua reflexão sobre o ensino de literatura sob a perspectiva da subjetividade do leitor e de seu papel na constituição das experiências de leitura literária no contexto escolar, ela busca como luz e inspiração o conto *Nós chorámos pelo cão Tinhoso* (2007) do escritor angolano Ondjaki. O conto traz lembranças de uma aula de português, “no tempo da oitava classe”, em que o narrador fora selecionado, junto com outros colegas para fazer a leitura de *Nós matámos o Cão Tinhoso* (1964), do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana. A autora afirma que esse conto “traz em forma de enredo uma situação flagrante de leitura subjetiva e de seus reflexos futuros no leitor formado, se consideramos que o conto narra uma lembrança” (LOYOLA, p.175-176). De modo que a autora discorre sobre como o narrador relata sua experiência de leitura.

A partir dessa análise, ela passa a refletir sobre os dilemas do ensino de literatura e leitura subjetiva, observando algumas questões, esclarecendo inicialmente que o ponto de contato entre ela e o texto de Ondjaki e de seu interesse pela leitura subjetiva se deu por conta da preparação de uma aula para a graduação no curso de Letras, cujo foco da reflexão era a perspectiva da leitura subjetiva, a atuação do leitor real em situação em sala e aula, e a forma como esse leitor se apropria ou não do texto literário também a partir de suas próprias experiências. Ela comenta também que essas reflexões eram cotejadas com outras instâncias conceituais como letramento literário, concepção de literatura, ensino de literatura, o lugar do leitor nos estudos literários (p.180).

Acrescenta ainda que a unidade curricular Língua, literatura e ensino: fundamentos pertence ao eixo específico de formação de professores e acompanha o estágio supervisionado, ou seja, enquanto o estudante reflete sobre esses fundamentos ele também frequenta escolas públicas de educação básica. De modo que o programa da unidade curricular focalizava naquele ponto a questão da subjetividade do leitor, a qual suscitava muitos questionamentos. Por isso, segundo ela, que o texto de Ondjaki lhe voltou à memória (LOYOLA, p. 180).

Em seguida, então, ela traz uma reflexão importante sobre essa perspectiva da leitura literária a partir de fundamentos de vários autores, observando inicialmente que o lugar do leitor parece há muito tempo garantido, uma vez que são várias as designações conceituais para ele e que elas trouxeram avanços inegáveis aos estudos literários, mas, segundo ela, “em todas essas designações o leitor ocupa um lugar virtual, abstrato, programado no e pelo texto” (LOYOLA, p. 181). Sendo assim, o leitor como instância constitutiva da obra, corresponde a uma função, e nessa perspectiva, o ensino da literatura corresponderia a instrumentalizar o estudante para perceber os índices marcadores desse lugar-função, ocupá-lo e realizar a leitura (ou a negação dela), ou seja, o protocolo estabelecido pelo texto já indica o percurso (p. 181).

Ressalta que não é uma crítica ao aprendizado, ao exercício da apropriação do texto literário a partir das suas próprias regras, dos seus limites e de seu protocolo, que entende que não é possível formar leitores sem esse conhecimento, mas que a constatação da falta de interesses dos estudantes pela leitura literária na educação básica, leva a pensar sobre a metodologia usada pelo mediador, que não tem conseguido convencer os estudantes sobre a importância de ler literatura (p. 182)

Nesse sentido, ela argumenta que a valorização da subjetividade do leitor tem marcado fortemente as produções acadêmicas voltadas ao ensino de literatura, recorrendo sobre os principais pressupostos dessa perspectiva a partir de estudos de pesquisadores franceses, como Annie Rouxel, Gérard Langlade e Vincent Jouve. Nesse sentido, ela tece algumas considerações que ela chama de “dilemas “pendurados””, já que essa questão de se “admitir ou não, acolher (ou não) a subjetividade do leitor é, sem dúvida, um dilema do ensino de literatura que, infelizmente, parece ainda se afinar mais com um ensino de dilemas” (p. 186).

Afirma que dar o passo na direção do compromisso com a subjetividade do leitor não apenas na prática didática, mas no âmbito da pesquisa implica revisitar

velhas questões e tentar respondê-las de forma diferente. Retoma as ideias de Annie Rouxel (2013) em que essa autora considera avanços teóricos nessa direção, “a autora defende uma metodologia que contemple, necessariamente, o sujeito leitor, a literatura ensinada e o papel do professor mediador” (p. 187).

No ensaio *“Literatura e ensino: do colo às licenciaturas”* Renata Junqueira de Souza faz uma defesa do ensino de leitura literária desde a primeira infância, que se prolonga em todas as etapas, chegando às licenciaturas. Nesse sentido, seu texto se propõe a discutir atividades possíveis do berço às licenciaturas, “ênfatizando estratégias de compreensão leitoras capazes de ajudar sujeitos de todas as idades a compreender o texto e, conseqüentemente, entender as “gostosuras” da literatura” (SOUZA, p. 191).

Ela parte de pressuposto de que os bebês (a partir de 4 meses) e as crianças pequenas são capazes de estabelecer relações interativas com pessoas e objetos da cultura humana. Assim, ela argumenta que é necessário “rever a nossa compreensão acerca da educação literária na infância, com vistas a repensar a oferta e a mediação com livros para essa faixa etária, sem que nela esteja implicada a ideia de antecipação da escolarização” (SOUZA, p. 191). Para fundamentar essa concepção, autora discorre sobre estudos e pesquisas realizadas sobre os bebês e pequenos, a partir de autores como Bajard (2014), Nodelman (1996) e de Bodmer (1992); como também apresenta resultados de uma pesquisa interventiva desenvolvida por ela em uma bebeteca de Presidente Prudente.

Segundo a autora, para que bons resultados sejam alcançados diante do processo de aproximação dos pequenos com o livro, há necessidade da interação entre professor/mediador, a criança, o livro e a escuta, com ações que coloquem os bebês na posição de leitores, mesmo que em formação, uma vez que nessa fase “o leitor é constituído por atos, gestos, como folhear, apontar, atenção, percorrer ilustrações com os olhos, sinais que demonstram compreensão do narrado e das relações entre o texto verbal e o texto visual” (p. 193).

Quanto à literatura no ensino fundamental, autora afirma que pressupomos que nos anos iniciais os alunos já sabem ler, no entanto, sentem muita dificuldade de compreender o que leem, porque de modo geral, a escola enfatiza mais na decodificação e menos na compreensão do texto. Assim, ela pontua a sua defesa na perspectiva de que um trabalho efetivo em sala de aula pode possibilitar a formação de leitores que tenham prazer na leitura literária.

Sobre esse postulado, a autora discorre sobre os projetos de extensão universitária desenvolvidos no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), projetos esses que “são levados às escolas de ensino fundamental que priorizam a compreensão do texto, a partir do ensino de estratégias de leitura, seja ele informativo ou literário”. Essas ações, segundo ela, são pautadas em práticas que visem ao desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação dos alunos, “através da tomada de consciência de seus processos de pensamento, caracterizados pela metacognição” (SOUZA, p. 194).

Ela ressalva que os trabalhos nos projetos do CELLIJ são em grande parte literários, pois considera a relevância do ensino de literatura na formação do ser humano. Dessa forma, descreve como se estabelece o ensino por meio de estratégias de leitura, recorrendo a um grupo de estudiosos norte-americanos (Afflerbach; Pearson; Paris, 2008; Keene; Zimmermann, 1997; Harvey; Goudvis, 2007), como também em pesquisadores brasileiros, Girotto e Sousa (2010) que trazem como proposta o uso de estratégias metacognitivas de compreensão leitora (p. 195).

Esse trabalho de formação de leitores, em sala de aula, requer a boa formação do professor. É o que a pesquisadora discute em *Literatura e a formação dos futuros professores*, apresentando outra pesquisa orientada no CELLIJ, a qual verificou que tipo de leitor é o aluno da Licenciatura em Pedagogia e Letras, já que serão os futuros formadores de leitor, da creche ao Ensino médio. Entre as competências desse professor, ela ressalta a importância do seu repertório de leitura e de mundo, ele precisa, antes de tudo, ser leitor, uma vez que não basta ter um discurso formado sobre a importância da leitura de literatura, se ele não lê, não se constitui como leitor.

Conforme a pesquisa, desenvolvida por ela, com alunos iniciantes e egressos, 100 e 99 sujeitos, dos cursos de Pedagogia e de Letras, os dados são alarmantes, segundo a autora, “pois tanto os alunos do primeiro ano das licenciaturas quanto dos concluintes mostraram-se não leitores” (p. 198). Ela faz um comparativo com a Pesquisa Retratos da leitura no Brasil, referente a 2011, que também mostra um quadro preocupante, ao revelar que apenas 30% dos professores gostam de ler (SOUZA, p. 200).

Nesse sentido, ela aponta algumas considerações, entre elas, que o professor que não é leitor e não possui um repertório variado de leitura acaba estagnando a língua nos aspectos linguísticos, como também, desconsidera a dialogia que poderia ser construída durante a leitura, de modo que terá muitas dificuldades em formar

alunos leitores. Aponta também que os estudos realizados evidenciam que a maioria dos futuros professores dos cursos de Pedagogia e de Letras das instituições pesquisadas não reconhece o papel da mediação no ensino de leitura na escola. E acrescenta que a realidade do exposto mostra que a formação de leitores nos cursos mencionados por si só não tem favorecido a constituição de leitores plenos. De forma que argumenta sobre a urgência da conscientização dos educadores sobre a importância de seu papel social na formação de leitores (SOUZA, p. 200-201).

Reafirma, nesse sentido, que o percurso desenvolvido por ela, do berço à universidade reforça a necessidade do ensino desde a primeira infância, mas também denuncia a fragilidade da formação daqueles que serão os professores de literatura. Salaria que mesmo que o ensino de estratégias de leitura não seja o único modo para a formação do leitor, é uma possibilidade para a construção de alunos mais conscientes sobre seus processos mentais para compreensão leitora. Enfatizando a formação leitora ampla do professor, leitor de textos e de mundo, para que possa, em sala de aula, promover o diálogo, compartilhar ideias, construir conhecimentos. “Os alunos podem compreender o sentido de um texto dado pelo outro através do diálogo, que amplia a compreensão de todos” (SOUZA, p. 202).

O último ensaio *Literatura juvenil brasileira contemporânea: breve panorama* pertence a Diana Navas. Nesse texto, a pesquisadora inicia trazendo algumas considerações a respeito do conceito de literatura juvenil, que diferente da literatura infantil que já conquistou seu espaço, com a juvenil isso ainda não aconteceu, ao menos de forma plena, em razão de ser ainda um conceito recente, implicando num questionamento de sua especificidade e de suas diferenças em relação à literatura infantil e à literatura adulta, conforme pontua a autora (NAVAS, p. 205).

Ela, então, afirma que essa complexidade em relação a sua definição não impede de apontar alguns traços distintivos. Nesse sentido, o centro do estudo dela é “a produção contemporânea endereçada preferencialmente aos jovens leitores, mais especificamente nas obras produzidas neste início do século XXI”, optando pelo “romance juvenil brasileiro e em alguns dos mais importantes autores que destinam suas produções aos jovens [...] obras publicadas entre 2000 e 2015 e que receberam o prêmio de melhor obra juvenil pela FNLIJ” (NAVAS, p. 206).

Ela faz uma abordagem sobre a temática que constitui parte da atual ficção juvenil brasileira, observando as duas principais tendências: a realista e a fantástica, conforme apontada por Teresa Colomer, em *A formação do leitor literário* (2003),

concernente à produção espanhola, mas que também se evidenciam na brasileira. Navas discorre sobre as principais características da literatura juvenil realista, exemplificando com algumas obras, como *Todos contra D@nte*, de Luís Dill, *O rapaz que não era de Liverpool* e *Meu pai não mora mais aqui*, ambos de Caio Ritter, e obras de Lygia Bojunga. Ela tece uma leitura analítica dessas produções.

Com relação à segunda tendência, a fantástica, ela também oferece ao leitor suas principais características, observadas nas obras *A moça tecelã* e *A mão na massa*, ambas de Marina Colasanti, como também diz ser válida de menção a incidência da fantasia em obras, como a coleção de *Harry Potter*.

A pesquisadora segue observando que, em se tratando de inovações na atual produção juvenil, essas não se esgotam em sua temática, elas também são marcadas pelo experimentalismo, pelo humor e pela provocação, cujos recursos, como a intertextualidade e a paródia, são frequentemente encontrados (p. 210). Essas inovações podem ser encontradas em obras, como *A distância das coisas*, de Flavio Carneiro, *O fazedor de velhos*, de Rodrigo Lacerda, *Lis no peito – um livro que pede perdão*, de Jorge Miguel Marinho, *Fazendo Ana Paz* e *Retratos de Carolina*, as duas de Lygia Bojunga, *A audácia dessa mulher*, de Ana Maria Machado. Também analisa a obra *Aos 7 e aos 40*, de João Anzanello Carrascoza, *Luna Clara & Apolo Onze*, de Adriana Falcão.

Conforme aponta a autora, “seja em termos temáticos ou estruturais, as narrativas destinadas ao jovem leitor na contemporaneidade revelam-se inovadoras, valendo-se do experimentalismo e de recursos característicos da pós-modernidade” (NAVAS, p. 215). Esclarece que as tendências, apresentadas por ela, representam uma tentativa de estabelecer um breve panorama da produção contemporânea juvenil brasileira, não definitivo e completo, mas ainda em construção. E, mais ainda, que se “trata de um conjunto de obras que rompe com uma tradição de narrativas pedagogizantes e previsíveis, [revelando-se] como um subsistema literários que não deixa a desejar em relação à literatura adulta”, de modo que merece ocupar seu lugar no campo dos estudos literários (NAVAS, p. 216).

Os ensaios que compõem esse livro, embora com diferentes abordagens, e filiações epistemológicas distintas, todos têm em comum a relação entre literatura e seu ensino, com a preocupação da formação do leitor contemporâneo, desde a infância. Essa formação que se apresenta com muitos desafios, tanto para os estudantes da educação básica quanto para o ensino superior, uma vez que uma

implica na outra, como abordada em alguns dos ensaios, visto que os licenciandos em Pedagogia e Letras serão os futuros formadores de leitores.

Outras reflexões relevantes vinculam-se ao campo da literatura infantil, oferecendo ao leitor novas abordagens e perspectivas teóricas importantes para se pensar esse ensino, numa defesa da qualidade das obras, com discussões que privilegiam tanto o livro impresso quanto o digital, promovendo debates acerca da composição desse livro, de sua articulação entre palavra e imagem, como também num trabalho, em sala de aula, que valorize a autonomia da criança no processo da leitura, por meio do imaginário.

Nesse mesmo caminho, há discussões relevantes sobre a literatura juvenil contemporânea, com apontamentos importantes sobre as tendências temáticas e estruturais, presentes na literatura juvenil brasileira, como também há alguns ensaios que discutem sobre algumas perspectivas contemporâneas, no campo da didática de ensino de literatura, como o letramento literário, estratégias de leitura e leitura subjetiva.

LIVRO 5: ENSINANDO LITERATURA: A SALA DE AULA COMO ACONTECIMENTO (1ª edição/ Parábola: 2022)

O livro *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*, de Fabio Akcelrud Durão e André Cechinel está dividido em 6 capítulos. Os autores já antecipam, na Apresentação, que o impulso ao escrever o livro veio da convicção de que a sala de aula é um dos locais mais propícios para o exercício da literatura e que a tarefa a que o livro se propõe é traduzir para o ensino uma visão da literatura calcada numa objetividade enfática, não inerte, mas processual “ela surge como resultado da interpretação entendida como ato”. Nesse caso, o literário não se configura, nem como repositório de um conteúdo estanque, nem como vazio a ser preenchido por disposições subjetivas. Mas como acontecimento, considerado como aquilo que ocorre quando o processo interpretativo é bem-sucedido (DURÃO; CECHINEL, p. 10). Assim, os autores reforçam a literatura como materialidade enfática que solicita do leitor um movimento particular e produtivo para a elaboração dos sentidos do texto, colocando como procedimento de leitura, para essa concepção enfática de objetividade literária, a imediaticidade que pressupõe um tipo de leitura que procura remover os entraves e empecilhos para uma abordagem direta com as obras.

No primeiro capítulo, “explorando uma concepção de literatura” os autores explicitam esse entendimento da literatura com objetividade processual. Afirmam que nenhuma aula de literatura é igual a outra, pois cada professor tem seu modo próprio de ensinar, e esse modo está determinado por suas características pessoais, como suas inclinações retóricas, o seu talento teatral, as preferências por obras, etc., mas a própria concepção subjacente ao que é a literatura. Afirmam que nos estudos literários, diferentemente de outras disciplinas, o seu objeto não é evidente, não é dado de antemão, mas deriva de uma compreensão específica, e em cada tipo de abordagem a literatura se configura de uma maneira própria.

Enfatizam a posição de que não faz sentido falar de discurso literário porque a literatura só acontece em relação a obras singulares: ela decorre da fatura exitosa do artefato, de uma articulação interna consistente, isso é a prova de que o artefato existe como algo que se sustenta. A singularidade da obra é o que eles chamam de sua produtividade, ou seja, um texto baseado em fórmulas prontas dificilmente terá algo relevante a que dizer, já uma obra consistente convida a uma exploração de sentido, o que a obra suscita, a presença de um discurso sobre o objeto é determinante para a constituição do literário, segundo eles.

Assim, o argumento dos autores é de que não existe um discurso literário, porque a literatura é indissociável de uma atividade interpretativa. O literário deixa de ser um predicado a priori do texto para se converter em resultados de experiência de leitura, a literatura só adquire sentido em ato.

Na perspectiva dos autores, “não se trata nem de defender valores supostamente eternos, nem de subordinar o texto a alguma vivência que o antecede ou valida-o, mas de avaliá-lo em ato, segundo aquilo que ele é capaz de produzir como descoberta de algo novo, o literário não é atribuído de antemão a qualquer artefato nem mesmo Shakespeare, nem Machado de Assis. Defendem que a neutralização de um relacionamento com a literatura pelo filtro do capital simbólico acarrete uma saudável dessacralização da obra literária.

Os autores defendem uma concepção de literatura que não tem ligação com a moral e que a literatura não humaniza o homem, por mais que se diga o contrário, ela não faz de alguém uma pessoa melhor, contrariando uma tendência geral dessa concepção de literatura. A tese que defendem é de que a literatura não se baseia na transmissão de um conteúdo específico, mas de uma postura interpretativa, um modo específico de se relacionar com os textos que favorece a sua interpretação, uma

espécie de sensibilidade ou sintoma em relação à língua e à forma da obra (DURÃO; CECHINEL, p. 22).

Nesse sentido, tecem uma crítica ao ensino que os livros didáticos trazem, ao introduzirem os estilos de época, antes de os alunos entrarem em contato com o texto. Os autores, então, sugerem um movimento oposto, começar pelo texto e sua interpretação que necessariamente chegarão a aspectos específicos de sua época. A postura interpretativa combina dois elementos: a inventividade como exercício da imaginação e a erudição como conhecimento sedimentado. A postura favorecida pelo ensino de literatura pode ser inserida no horizonte mais amplo de um fazer sentido do mundo a partir da materialidade da linguagem, tanto de um ponto de vista individual quanto coletivo.

No segundo capítulo, eles abordam sobre a importância da própria corporeidade em ação do professor, seus gestos, sua voz e o tipo de linguagem utilizada. A singularidade do corpo mistura-se como o modo pessoal de lidar com material a ser ensinado, tanto do ponto de vista do recorte, quanto da exposição. De modo que o capítulo vai tratar sobre a intervenção do professor, em sala de aula, enfatizando a ideia de se construir na sala de aula um espaço de horizontalidade em que todos devem ser inclinados a manifestar suas opiniões, sempre pautadas na materialidade do objeto. Analisa o cuidado do professor em conduzir essa intervenção. Destacam alguns pontos como a leitura prévia do professor, dedicar tempo na aula para a leitura (se os alunos não leem em casa).

Tecem críticas à prática do ensino pré-vestibular como não sendo consideradas como ensino de literatura, ao abordar as obras decompostas e sugeridas prescindindo da leitura. Nesse capítulo ainda sugerem dois procedimentos de leitura: enquadramento da obra e leitura atenta (*close Reading*). O primeiro é o exercício analítico de identificação e compreensão de como os elementos (a caracterização, a ambientação, estrutura espaço/temporal, etc) costumeiramente tratados como dados dissociados se cruzam em diferentes combinações e formas nos objetos literários, combinando mobilidade à produção de sentido. Quanto ao segundo procedimento, afirmam que o traço mais importante do *Close Reading* diz respeito ao vínculo entre a primazia do objeto e atenção profunda que ele requer, a fim de revelar as diferentes dimensões de sua constituição específicas e os sentidos que ele pode produzir (DURÃO; CECHINEL, p.42).

No capítulo 3, discutem sobre a imensa fortuna crítica acumulada e em constante atualização sobre ensinar literatura, como livros, ensaios, produções acadêmicas, artigos, questionando as maneiras recorrentes de configurar o debate, com discussões que ocorrem num terreno mais ou menos previsível e reiterativo, sem avanços em suas contribuições para os impasses teóricos, críticos, metodológicos ou mesmo didáticos mais importantes e constitutivos dos estudos literários. Para os autores, há um esgotamento de determinados modelos de curricularização do literário quanto à incapacidade da área de propor caminhos novos.

Apresentam alguns dos problemas e inconsistências recorrentes que podem ser identificados em momentos decisivos da bibliografia da área, hoje, a partir da análise crítica de algumas obras, como a *Literatura em perigo*, de Todorov, o ensaio de *Candido*, *O direito à literatura*, *Literatura para quê?*, de Compagnon. Discorrem sobre a relevância dessas obras para o ensino de literatura, no Brasil, mas que elas, segundo Durão e Cechinel, incorrem no argumento de que o literário tem relevância na defesa de um espírito formativo genérico e humanista, na boa conduta e expansão dos sentidos, deixando de lado o debate do que realmente importa, de uma ideia de literatura capaz de responder produtivamente ao espaço da sala de aula, de conceber o literário a partir de contato do leitor como materialidades específicas, de uma postura interpretativa diante dos objetos, encenado pela construção da imediaticidade como método.

Trazem também uma análise dos documentos oficiais, PCNEM, OCEM E BNCC pontuando que apresentam divergências e incompatibilidades significativas, a depender de fatores relacionados, entre outros, ao contexto político de sua composição, ao campo teórico a que se filiam os consultores responsáveis pelo material, à presença ou não de autonomia conceitual para a área, etc. também trazem questões sobre o ensino de literatura proposto nos manuais didáticos.

Fecham o capítulo apontando questões sobre o letramento literário, tendência em curso, nas últimas décadas, e sua inserção nos documentos oficiais, discutindo especificamente os conceitos de letramento literário de Rildo Cosson e de Mírian Zappone, apontando para diferentes variações de duas configurações teóricas antagônicas e, em certa medida, irreconciliáveis. Enfatizam que a polêmica do letramento literário “acaba por nos reenviar, uma vez mais, não ao campo estrito da educação e das metodologias de ensino, mas às discussões mais caras à teoria

literária, à necessidade da teorização específica da área e do exame de suas implicações para o ensino de literatura” (DURÃO, CECHINEL, p. 93).

No capítulo seguinte, os autores oferecem ao leitor práticas de leitura pensando nos modos concretos de trabalhar a literatura, em sala de aula, a partir da concepção por eles defendida, e tendo a imediaticidade como método, ressaltando sobre o perigo das propostas prontas, fechadas, reproduzíveis para o processo formativo que, muitas vezes, prejudicam a experiência com o texto.

Por fim, no cap. 5, “À guisa de conclusão”, os autores reiteram sua posição teórica inicial de não encararem a literatura como sendo dotada de uma substância própria, imutável, ao mesmo tempo em que rebatem um relativismo que, para eles, abala as bases conceituais e institucionais do ensino de literatura. Ainda que aceitem que a literatura possa oferecer outras formas de formação, afirmam que extrair, do literário, conteúdos específicos, pode parecer uma postura metodológica mais razoável e eficaz para justificar a presença da literatura como disciplina a e como objeto a ser ensinado, oferecendo resultados pragmáticos, aproximando a área da lógica de meios e fins, características do mundo e do mercado das profissões (DURÃO, CECHINEL, p. 119).

O livro ainda traz, no capítulo 6, como apêndice a palestra “Sobre a irrelevância da literatura hoje”, proferida por Fábio Durão, em 2004, no Colóquio Filosofia, Arte e Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara. Ele parte da hipótese de que o conceito fundamental da filosofia alemã, o conceito Bildung, de formação não tem nenhuma utilidade hoje, afirmando que tudo aquilo que a formação indica (conhecimento, uma subjetividade forte para poder discernir e criticar, instituições capazes de transmitir uma tradição educativa viva), tudo isso já está fora de questão. Durão argumenta que a literatura se encontraria também sem função nenhuma, e é justamente nessa inutilidade que pode vir a sua utilidade “quando você reconhece que a literatura é inútil, que seu papel é meramente negativo [...] quando você se reconcilia com essa ideia, então tudo aquilo, todas aquelas funções que a literatura não tem passam a valer” como “a visibilidade de sistemas morais, a singularidade das experiências nacionais, o prazer no livre funcionamento das faculdades imaginativas, o conhecimento de mundos autônomos e autárquicos” (DURÃO, CECHINEL, p.134-135).

Ensinando Literatura: A sala de aula como acontecimento é uma obra que aborda questões relevantes sobre concepções de literatura, bem como de sua

abordagem em documentos oficiais, como também abre reflexões sobre metodologias de ensino que são muito utilizadas na área do ensino e também questões sobre o livro didático. Além de oferecer mais uma possibilidade de trabalho, em sala de aula, uma vez que apresentam uma alternativa prática a partir da análise de três obras literárias (“A cavalgada”, de Raimundo Correia; A mulher sem pecado, de Nelson Rodrigues e “Os três nomes de Godofredo”, de Murilo Rubião).

A concepção de aula como acontecimento implica na leitura interativa entre o professor e os alunos, de entender a leitura em um sentido concreto, extraindo do literário conteúdos específicos, numa postura teórico-conceitual-analítica, ou seja, colocando em prática o conhecimento teórico, os elementos literários sobre os gêneros a partir do texto, é ensinar literatura a partir do que o texto propõe, como os autores postulam, que seria um encontro aberto, crítico e imprevisível como os objetos literários, de leitura como “enquadramento”, num processo analítico e de leitura atenta “close reading”, por meio do desenvolvimento de sua interpretação.

Ainda que discordem da importância da literatura como fator de humanização, de gerar conhecimentos específicos, ou importante para a sensibilização ético-moral dos indivíduos, é uma obra que conta com discussões relevantes no campo do ensino, para os educadores refletirem sobre suas concepções e práticas educativas.

5. 3.1 O objeto de ensino como experiência de leitura literária e reflexão dialógica

Dos cinco livros analisados, somente um tem uma única autoria, o de Paulo Franchetti (2021); o segundo foi escrito por dois autores, (DURÃO; CECHINEL, 2022) e os outros três são formados por vários ensaios, de diferentes pesquisadores, com filiações teórico-epistemológicas distintas, embora todos partem de um mesmo fio condutor, que é refletir sobre a literatura e seu ensino escolar.

Percebemos nessas obras o recrudescimento do interesse dos autores (professores-pesquisadores universitários) em correlacionar os estudos literários e o contexto educacional, no sentido de ampliar os debates sobre perspectivas teóricas e metodológicas neste campo.

Nesse sentido, notamos que não há uma homogeneidade das propostas metodológicas, com sugestões de abordagens, como a da leitura literária analítica, atenta “close reading”, de estratégias metacognitivas de leitura, do ensino de literatura sob a perspectiva da subjetividade do leitor, como também do paradigma do

letramento literário, embora haja uma adesão de que a obra ou o texto literário deva ser o centro das aulas de literatura, ou seja, o objeto de ensino deva ser sempre a experiência da leitura literária e sua reflexão dialógica, num processo de recepção real do texto pelo leitor. Essa dimensão implica na boa formação do professor, assunto também bastante enfatizado pelos autores, como principal mediador na formação do leitor, como aquele que ensina, orienta, escolhe, forma, como propõe Dalvi (2021), por meio de uma mediação planejada, sistematizada.

Formação que se vincula às reflexões, também apontadas nos livros, sobre o currículo acadêmico dos cursos de licenciatura de Pedagogia e de Letras, que precisam formar profissionais com conhecimento teórico amplo, mas leitores literários, antes de tudo. Franchetti (2021) assinala a aproximação do professor e do crítico, que seriam, antes de tudo, um professor de leitura, que precisa ter interesses múltiplos e ecletismo de perspectivas de aproximação com o texto, que resulta nas escolhas literárias, nas propostas metodológicas, na avaliação de seu ensino.

Os ensaios também apontam discussões relevantes sobre a literatura infantil e juvenil, enfatizando a importância de seu ensino, desde a primeira infância, cuja abordagem, em sala de aula, deva priorizar a qualidade estética das obras infantis. Nesse caso, novamente se põe em xeque a formação do professor, que envolve o conhecimento sobre a diferença entre o livro infantil e a literatura infantil, destacado pelas autoras dos ensaios. A literatura infantil é vista com a função dupla de conhecimento e prazer, ampliando a percepção da criança por meio do imaginário, conduzindo para a educação literária, desde a infância.

Essa discussão aponta para o debate acerca do cânone, cujos textos analisados, de maneira geral, aderem à ampliação do cânone, de sua aproximação com outras literaturas, acolhimento de obras juvenis, contemporâneas, da literatura popular, embora, como defende Dalvi (2013), essas formas de literatura populares devem ser vistas como pontos de contato com a dita alta literatura, a escola deve priorizar estéticas mais sofisticadas, o clássico deve fazer parte das leituras, principalmente no Ensino Médio.

Essa questão implica a concepção de literatura como origem das orientações didáticas, ponto enfatizado nos textos, que deriva para o que ensinar e como ensinar. Nesse caso, o que vemos contemporaneamente é uma concepção de literatura como prática, mas isso demanda do professor uma ideia de Literatura (e de literaturas), e de seu conhecimento sobre a dimensão histórica, como fator de civilização de

tradição, como também a estética, que literatura é relevante socialmente e merece ser estudada, tanto como objeto de prazer ou de conhecimento (FRANCHETTI, 2021).

Outra dimensão, abordada nas obras, relaciona-se ao leitor de literatura, de se considerar a sua implicação na leitura, de se valorizar a dimensão individual, subjetiva, de apropriação do texto, no processo de leitura. Essa perspectiva tem se manifestada de maneira relevante nas pesquisas acadêmicas direcionadas ao ensino de literatura, influenciada, principalmente, pela obra *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (2013), organizada por Annie Rouxel, Gérard Langlade (pesquisadores franceses) e Neide Luzia de Rezende (pesquisadora da USP). Os ensaios da obra foram apresentados originalmente no Colóquio ‘Sujeitos leitores e ensino da literatura’, na cidade de Rennes, França, em 2004. Segundo Rouxel (2012, p. 276), “a introdução da leitura cursiva e da escritura de invenção nos programas dos liceus em 2001 pode ser analisada como uma resposta institucional à falência do modelo de leitura analítica em vigor”.

Essa perspectiva de leitura é discutida em alguns ensaios do primeiro livro analisado *Leitura de literatura na escola* (2013), como também no ensaio de Juliana Loyola, no livro *Literatura e ensino: territórios em Diálogo* (2018). Outra dimensão relacionada ao leitor é considerada no ensaio de Rita Jover-Faleiros (2013), em que discute as figurações de leitores e seus modos de ler, como a do leitor “lúdico” e leitor “compulsório”. O primeiro lê porque quer e o segundo porque deve, clivagem manifestada por Todorov (2007), como também por Rouxel (2013), em que observa uma divisão entre o leitor escolar e o leitor privado. Para Jover-Faleiros, a escola precisa aproximar esses dois leitores em suas práticas de leitura literárias.

Por outro lado, outros autores destacam que a função do ensino de literatura, na escola, deva ser o de formar leitores autônomos, críticos, reflexivos, por meio de uma experiência de leitura que estimule os estudantes a analisar, refletir a realidade. Por meio da literatura, aprendemos muitas coisas, a relativizar certezas, a contemplar possibilidades (e limitações) de realização humana ao longo do tempo e espaço, e muitas outros aprendizados (FRANCHETTI, 2021). O autor considera relevante que a literatura mereça ser estudada e ensinada, especialmente aos jovens, mas é preciso ter em mente a grandeza da tarefa e a complexidade do que precisa ser feito para construir uma verdadeira educação literária.

Esse mesmo caminho é percorrido por Dalvi (2013; 2021) a qual defende, em suas pesquisas, um ensino de literatura voltado para uma educação literária, no

sentido de que a literatura seja abordada, em sala de aula, como forma de conhecimento, de reflexão sobre o outro, sobre a realidade, que as “aulas de literatura assumam o risco de ser um espaço de esperança, de aprofundamento crítico na realidade, de identificação entre os seres humanos [...]” (DALVI, 2021, p. 36).

Nesse sentido, a educação literária não se limita a metodologias prontas, roteiros fechados de ensino, uma vez que, como aponta Franchetti, as aulas de literatura tem a sua especificidade, “não há conteúdo objetivo a ser transmitido [...], “o que importa é a leitura, a construção do repertório e a reflexão [...]” (2021, p. 45). A educação literária vai além de um saber sobre o texto, ela insere o texto em diálogo com a sociedade, com seu tempo histórico, ou seja, a literatura não existe fora de um sistema político, social e cultural (idem, p. 35).

Na obra *A função da literatura na escola, resistência, mediação e formação leitora* (2021), são também trazidos ao debate a interdição da literatura nos espaços escolares, a crescente censura que alguns textos literários vêm sofrendo, de modo que é um assunto que está relacionado à educação literária, de a escola e seus agentes buscarem sempre por conhecimentos teórico-metodológicos sólidos, do campo educacional quanto do literário, de estabelecer um constante diálogo com esses estudos, com seus pares, como também a reflexão da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou a discussão promovida acerca do ensino de literatura, em programas de Pós-Graduação de Letras e de Educação de instituições públicas e privadas, das cinco macrorregiões do país, como também em artigos, publicados em diferentes periódicos, e em obras teóricas, entre 2010-2021. Para que isso fosse possível, recorreremos ao procedimento teórico-metodológico à luz do estado da arte, o que nos permitiu mapear, organizar e analisar as produções acadêmicas (dissertações, teses, artigos e obras teóricas), relacionadas a nossa temática pretendida: ensino de literatura.

Para a busca das pesquisas acadêmicas, realizamos o nosso mapeamento, inserindo as palavras-chave: “ensino de literatura”, em duas fontes de pesquisa distintas: Banco de Teses e Dissertações do Portal de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e pelo Banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada

ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Com relação aos artigos, iniciamos nossa busca no Portal de periódicos da Capes, inserindo o descritor “ensino de literatura” e aplicando os filtros, no item “personalizar meus resultados”: marcando ano (2010-2021); artigos; assunto: educação, literatura, ensino, linguagem/ letras e artes. Com essa busca avançada, apareceram 892 resultados. Ao observar que havia uma maior recorrência de alguns periódicos, como a *Revista Entreletras*, *Linha D’Água*, *Gragoatá*, *Fronteira Z*, *Educar em Revista*, *Educação em Revista*, entre outras, em que esses artigos foram publicados, decidimos selecionar, então, algumas dessas revistas que mais divulgaram artigos sobre o ensino de literatura, e verificamos, em algumas delas, a publicação de mais de um dossiê temático, no período de 2010 a 2021.

Como critério de escolha das obras teóricas, buscamos por autores cujas pesquisas se voltam para o campo dos estudos literários e ensino de literatura, no contexto escolar.

Com relação às pesquisas acadêmicas, após várias buscas, e em vários momentos distintos, com a finalidade de atender ao tema de nosso interesse, chegamos ao total de 531 dissertações de mestrado e 98 teses de doutorado. Em posse desse acervo, realizamos uma análise quali-quantitativa, contemplando e discutindo as seguintes unidades de análise: Lugares da produção; Distribuição das produções selecionadas por ano; Distribuição das produções por região; Distribuição selecionada por instituição e distribuição selecionada por Programas de Pós-Graduação. E os resultados dessa análise apontam para uma tendência de produções advindas de programas de pós-graduação de instituições públicas da região nordeste do país, compostas, em sua maioria, por dissertações de mestrado, vindo em segundo lugar a região sudeste. Quanto aos períodos com mais produções publicadas, os anos de 2018, 2019 e 2020 lideram. Com relação aos Programas de que fazem parte as pesquisas, a maioria das dissertações advém do Programa de Pós-Graduação em Rede, Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) com 264 produções; em segundo lugar, aparecem pesquisas do Programa em Letras, com 99 trabalhos e, em terceiro lugar, pesquisas do Programa em Educação, com 78 produções. Já a maior parte das teses vem do Programa de Pós-Graduação em Letras, com 45 pesquisas e, em segundo lugar, com um número também expressivo, produções do programa em Educação, com 39 teses.

Aprofundando um pouco mais o nosso estudo, buscamos investigar o que Ferreira (1999) chama de foco de interesse, a partir dos títulos dessas produções, uma vez que se trata de um número expressivo de produções, quais são as intenções dos pesquisadores, como o espaço das pesquisas, o público-alvo, a metodologia e a finalidade dessas pesquisas. Feito esse estudo, a partir dos títulos, selecionamos um corpus de 5 dissertações e 5 teses para a leitura do texto integral, observando algumas categorias de análise, como objetivo; metodologia da pesquisa; fundamentação teórica e problemática discutida.

Quanto aos periódicos, escolhemos, para a nossa análise, cinco periódicos que tiveram mais de um dossiê temático, no recorte de 2010-2021, e que tiveram como foco e escopo pesquisas vinculadas a Programas de Pós-graduação em Letras, Educação, Linguística e Literatura, com estudos de língua portuguesa, literatura e ensino, estudos literários, leitura e formação do leitor. A partir da leitura dos resumos e palavras-chave desses artigos, pontuamos alguns encaminhamentos para análise, como as principais tendências teórico-metodológicas utilizadas, bem como o seu referencial teórico. Em seguida, selecionamos cinco artigos, referentes a cinco periódicos diferentes, para leitura integral do texto e análise, observando temática, objetivos e abordagem teórico-metodológica.

No primeiro momento de análise, das dissertações e teses, a partir dos títulos, percebemos que grande parte dessas pesquisas tem como propósito questões relacionadas às práticas de professores da Educação Básica. Quanto aos espaços sociais, nos quais as pesquisas foram desenvolvidas ou direcionadas, o contexto escolar ocupou a maioria delas, não só a sala de aula, como também a biblioteca escolar. As pesquisas tiveram como público-alvo estudantes do Ensino Fundamental, principalmente o Ensino Fundamental II, anos finais, Ensino Médio, com algumas direcionadas à Educação Infantil.

Após a leitura desses títulos, assumimos a ideia de uma possível categorização dessa produção acadêmica levantada, na tentativa de aproximar essas pesquisas, por meio de seus títulos, conforme o propósito/intenção de cada uma delas. Num primeiro momento, pensamos em organizar por temáticas, mas observando as produções, cujos títulos trazem uma diversidade de abordagens, alguns com reflexões sobre um objeto de ensino; outros com discussões sobre livro didático, documentos oficiais, currículos, e a maioria com apresentação de uma prática metodológica sobre a literatura, em sala de aula.

Nesse caso, categorizar por temáticas, não nos pareceu o mais adequado, diante dessa variedade de tendências. Entendemos, então, que seria mais pertinente organizar os títulos pelo propósito que cada pesquisador teve com sua produção, buscando compreender o que procurou com a realização dela, se essa pesquisa esteve mais voltada para uma proposta de trabalho e seus resultados ou para a discussão/reflexão de uma problemática, e seus apontamentos. Apesar do esforço de construir essa aproximação, há alguns títulos que se distanciam da categorização que realizamos, compondo um total de 9 títulos.

Organizamos, então, as 531 dissertações e 98 teses em 15 proposições diferentes: *A leitura literária e sua prática em sala de aula (174 trabalhos)*; *Letramento literário e formação leitora (117 trabalhos)*; *Propostas didáticas de leitura literária visando à formação leitora (73)*; *A formação do leitor literário na escola (66)*; *Ensino de literatura (42)*; *Formação acadêmica de estudantes de Letras e de Pedagogia e formação e prática docente (21)*; *Experiências/estratégias, em sala de aula, com a literatura do meio digital (19)*; *Mediação literária na escola e na biblioteca (18)*; *Representações leitoras de docentes e suas escolhas literárias (16)*; *Representações e práticas literárias juvenis (16)*; *Literatura e Programas governamentais, avaliações externas e BNCC (18)*; *Sobre o livro didático e literatura (14)*; *Educação literária (10)*; *Literatura e educação infantil (9)*; *Literaturas juvenis e leitura em sala de aula (7)*.

Realizada essa categorização, buscamos aproximá-las com as pesquisas, artigos acadêmicos e obras teóricas, analisados integralmente, de forma a perceber se essas proposições dialogavam com as intenções e metodologias do corpus estudado. Verificamos, desse modo, um diálogo entre as propostas dos pesquisadores das produções acadêmicas (dissertações e teses), bem como dos artigos e das obras teóricas, com as intenções dos pesquisadores, averiguadas nos títulos das pesquisas elencadas. Dessa maneira, empreendemos esse ponto de contato entre os títulos e as produções lidas integralmente.

A leitura integral das pesquisas (dissertações e teses), e dos artigos foi realizada, observando as categorias de análise: objetivos; procedimentos metodológicos; Fundamentação teórica e apontamentos. Destacamos que a maioria das pesquisas tem como objetivos o desenvolvimento de propostas metodológicas de leitura literária, visando à formação do leitor, dividindo-se em pesquisas qualitativo-interventivas, bibliográfico-propositivas, bibliográfico-documentais, bibliográfico-qualitativa e qualitativo-etnográfica.

No corpus das dez pesquisas analisadas (dissertações e teses), entre as qualitativo-interventivas e bibliográfico-propositivas, as abordagens metodológicas realizadas foram: Método Recepcional; Rota didática - proposta de Sequência Básica (Rildo Cosson), incluindo o reconto; Práticas de mediação de leitura - observação de eventos de letramento (leitura individual, leitura de contos canônicos, clube de leitura, feira de leitura, sarau poético e poesia de lombada); O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de letramento literário, na perspectiva interacionista de Bakhtin; Proposta de letramento literário, por meio de Sequência didática, para o trabalho com o poema lírico, e outra que discute a educação literária no Ensino Médio, alinhada à Pedagogia histórico-crítica, apresentando uma proposta de leitura temática em sala de aula, distanciando-se das metodologias. Entre as bibliográfico-qualitativa e qualitativo-etnográfica, apareceram mais duas pesquisas que evidenciaram a educação literária no Ensino Médio como temática central, com discussões sobre a BNCC e o ensino de literatura, e sobre os mediadores de leitura.

No estudo dos cinco artigos analisados, novamente se repetem as abordagens metodológicas: proposta de abordagem do letramento literário; leitura subjetiva e leitura rigorosa, Cantinho da leitura como uma proposta de letramento literário e Método Recepcional e Sequência Expandida do Letramento literário.

Quanto às obras teóricas, os autores trazem um debate importante sobre Literatura e ensino, no contexto atual. Entre as suas discussões e apontamentos, apresentam diferentes perspectivas metodológicas de ensino de literatura, como as já mencionadas nas pesquisas e artigos acadêmicos, uma vez que esses autores são referência a esses pesquisadores. Há uma adesão por parte dos autores de que a obra ou o texto literário deva ser o centro das aulas de literatura, ou seja, o objeto de ensino deva ser sempre a experiência da leitura literária e sua reflexão dialógica, num processo de recepção real do texto pelo leitor. Essa dimensão implica na boa formação do professor, assunto também bastante enfatizado pelos autores, como principal mediador na formação do leitor, cuja mediação não pode ser confundida com a prática do “ler por ler” ou “ler por prazer”, mas como a que ensina, orienta, escolhe, forma, como propõe Dalvi (2021), por meio de uma mediação planejada, sistematizada.

Formação que se vincula às reflexões, também apontadas nos livros, sobre o currículo acadêmico dos cursos de licenciatura de Pedagogia e de Letras, que precisam formar profissionais com conhecimento teórico amplo, mas leitores literários,

antes de tudo. Os ensaios também apontam discussões relevantes sobre a literatura infantil e juvenil, enfatizando a importância de seu ensino, desde a primeira infância, cuja abordagem, em sala de aula, deva priorizar a qualidade estética das obras infantis. Nesse caso, novamente se põe em xeque a formação do professor, que envolve o seu conhecimento sobre a diferença entre o livro infantil e a literatura infantil.

Nesse sentido, o acervo das pesquisas mostra que há um debate efetivo sobre literatura e o contexto escolar, com a valorização da tradição epistemológica do campo literário e linguístico, a partir de autores, como Candido, Todorov, Compagnon, Eco, Barthes, Jauss, Iser e Bakhtin; como também de pesquisadoras relacionadas ao ensino de literatura, como Lajolo, Zilberman, Kleiman, Soares, por exemplo. A esses autores, somam-se pesquisadores contemporâneos, concernentes às propostas didático-metodológicas de ensino de literatura, como a leitura subjetiva, com os pesquisadores Rezende, Rouxel, Jouve e Langlade; o método recepcional, com Bordini e Aguiar; o letramento literário, principalmente com Cosson, como também as pesquisadoras Colomer, Leahy-Dios e Dalvi, que defendem a ideia de uma educação literária mais ampla.

Todavia esse debate revela uma certa fragilidade desse ensino, denunciando muitas carências, na escolarização adequada da literatura. Uma dessas fragilidades, apontadas pelos pesquisadores, encontra-se no papel do professor como mediador, cuja formação literária e de leitor de literatura, na graduação, é considerada aquém do esperado, delegando à prática docente o aprendizado de aspectos que deveriam ter sido vistos na sua formação acadêmica. Essa lacuna vai refletir nas escolhas didáticas desse professor, na sala de aula, com relação à seleção de textos que será lida e à metodologia utilizada.

Outra questão discutida diz respeito ao livro didático como balizador do ensino de literatura que, geralmente, apresenta uma didatização inadequada do texto literário e que isso não contribui para a formação do leitor literário, além disso, revelam que, no Ensino Médio, a leitura literária é mais pautada na preparação do estudante para as avaliações externas, e indicam que tirar boas notas nesses exames, não significa boas práticas de leitura literária. Pontuam também a dificuldade dos alunos com relação à leitura dos textos canônicos, como também a sua hostilidade em relação a eles.

As pesquisas que abordaram a BNCC, entre as suas discussões, mencionam que o documento não tem um discurso claro, com relação ao ensino de literatura, que

apresenta ecos de muitas teorias que dificultam a presença efetiva da literatura, em sala de aula; que defende a leitura de fruição, mas com um ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades, de modo que o texto literário é visto como um gênero entre os demais, em que se prioriza sua abordagem linguística, desenhando mais um quadro pedagógico utilitário da leitura literária. Além do que, ao propor muitos gêneros a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o professor não consegue dar conta, e o objeto literário se mantém distante do aluno.

Com relação às escolhas teórico-metodológicas das pesquisas, quando se cruza o acervo das pesquisas lidas integralmente com o acervo das produções selecionadas, apenas pelos seus títulos, há uma consonância entre as suas abordagens. A categorização realizada mostrou que a maioria dos títulos das produções se enquadra nestas três proposições “A leitura literária e sua prática em sala de aula”; “Letramento literário e formação leitora” e “Propostas didáticas de leitura literária visando à formação leitora”. A primeira agrupa pesquisas que trazem em seus títulos várias formas de leitura do texto literário, como a leitura subjetiva, leitura dialógica, círculos de leitura, rodas de leitura, recepção do texto literário, entre tantas outras. Na segunda proposição, o letramento literário aparece como uma abordagem metodológica para o ensino de literatura, em sala de aula, como verificado nos títulos das pesquisas, nos quais se observam expressões como, proposta para o letramento literário; perspectivas do letramento literário; práticas do letramento literário, entre outras abordagens. Já a terceira proposição traz as pesquisas que pontuam perspectivas metodológicas de ensino, como oficinas de leitura literária; método recepcional, sequência didática, protocolos de leitura, estratégias de leitura, entre outras.

Dessa forma, o acervo aponta que não há um paradigma hegemônico de ensino de literatura, o que se mostra, de modo geral, é a recorrência de algumas tendências contemporâneas de ensino de literatura na escola, como também aparecem pesquisas que apontam a presença de paradigmas tradicionais de ensino, como o histórico e o analítico. Sendo assim, o que entendemos é que o ensino de literatura, na escola, se vale de diversas abordagens, mas que reforçam, de certa forma, os mesmos paradigmas, a partir dos avanços, no início dos anos 2000, principalmente, com relação às pesquisas em didática da literatura, de ensino de literatura pautado na prática de leitura literária. Concepção já disseminada há algumas

décadas, principalmente, a partir das teorias da Estética da Recepção que lançou luz à questão da recepção do texto pelo leitor, da sua relação ativa. E, na esteira desses estudos, vieram perspectivas, centradas na prática da leitura literária, visando à formação do leitor literário, como a do paradigma do letramento literário (COSSON, 2007), e do ensino de literatura sob a perspectiva da subjetividade do leitor, a partir de estudos de autores franceses (ROUXEL, LANGLADE, JOUVE (2013), ampliando para a questão de se levar em conta a implicação do leitor na leitura, como também de se valorizar os seus modos de ler e o seu gosto literário, na escolha da obra.

Para isso, há um certo consenso por parte dos pesquisadores de uma concepção extensiva da literatura (ROUXEL, 2013), ao abordar, em sala de aula, a diversidade de textos literários, não só o considerado legítimo, mas um corpus composto por diversos gêneros, os contemporâneos, a literatura infantojuvenil, a literatura de massa, ou seja, a literatura com as quais os estudantes se identificam, no intuito de aproximá-los da literatura canônica. Além disso, as pesquisas mostram uma defesa em aliar a literatura a outras formas de linguagem próprias do mundo do jovem leitor, como o espaço digital, como uma forma de articular as linguagens contemporâneas à leitura literária.

Por outro lado, há também pesquisadores que defendem a presença do clássico no trabalho pedagógico de ensino de literatura, dada a especificidade da educação escolar e a relevância da obra literária para a formação do sujeito, devido ao seu valor como obra de arte e ao conteúdo que veicula. Assim, é importante dizer que há algumas pesquisas que se diferenciam desse contexto mais geral, apontando para um caminho com outras perspectivas, não vinculadas a estratégias prontas de leitura, mas de práticas que valorizem o literário em todas as suas possibilidades de leitura, que não se limitam a esta ou aquela abordagem. É a defesa de um ensino sistemático, planejado e contínuo, não apenas pontual, almejando a educação literária, que se diferencia de um ensino de literatura, pautado em competências leitoras, modos de ler uma obra ou outras formas de letramentos.

Vale, então, pensarmos, a partir da análise desse corpus de pesquisas, sobre a educação literária, no contexto educacional, considerando que uma educação literária não se limita a estratégias ou esquemas metodológicos de ensino de literatura, embora, acreditemos, que não prescindam dessas práticas, mas tais abordagens devem ser ferramentas aliadas a essa formação, reconhecendo que as possibilidades de entendimento do fenômeno literário não se esgotam, dada a

grandeza do objeto literário, como propõe Dalvi (2023, p. 126). De modo que, segundo a autora, nunca haverá uma teoria que dê conta de exaurir o objeto justamente porque enquanto houver história o processo do conhecimento é interminável, assim como o processo pedagógico e, por essa razão, a teoria mais adequada para seu ensino é aquela que não recaia em objetivos fechados, roteiros e esquemas didático-metodológicos, até porque a literatura não existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural (DA, 2021).

É preciso situar a literatura em todos esses contextos, quando estamos diante de um texto literário, o qual, para fazer sentido, implica uma leitura que contemple a sua dimensão histórica, social e cultural, pois a literatura é viva, e os conhecimentos nela veiculados dizem respeito a todos nós. Visto assim, um ensino de literatura que vise à educação literária atravessa muitos aspectos que serão levados em conta quando se faz escolhas literárias e abordagens metodológicas, e um desses elementos é que “a educação literária exige teorias literárias, pedagógicas e políticas dentro de suas salas de aula” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 274).

Em vista disso, a formação do professor é fundamental, uma formação ampla e dialética, aberta para o que está acontecendo com as políticas públicas, atenta às informações sobre economia, política, desenvolvendo senso crítico diante das informações, valorizando o que vem sendo discutido por estudiosos da área do ensino de literatura, confrontando teorias, perspectivas, assegurando um saber literário, como conceito de literatura, de texto e de leitura literária. Além disso, discutir e problematizar o currículo, visto que o atual documento demanda do professor um olhar mais apurado com relação às teorias ecoadas nele, que precisam ser revistas e compreendidas. Entendemos que o documento não tem um discurso coerente quanto ao ensino de literatura. A ideia central é a leitura literária como fruição, cuja formação almejada é a do leitor-fruidor, mas as competências e habilidades e conceitos repetitivos não correspondem à dimensão da literatura como experiência estética única, propiciadora de sentidos, por meio da qual o leitor se enriquece individualmente e socialmente. De modo, que apontam para um ensino de literatura voltado para a capacitação leitora, para habilitar os alunos aos novos letramentos, que nem contribuem para o letramento literário, tampouco à educação literária.

Por isso, é imprescindível que a educação literária seja discutida coletivamente no contexto educacional, na formação acadêmica, na formação continuada, no grupo de professores. E mais, o saber literário não deve ser restrito aos professores de

Língua Portuguesa e literatura, ele deve fazer parte da formação de pedagogos que serão os formadores de professores, principalmente na educação infantil e fundamental I. Ainda há professores dessa etapa escolar que não são leitores da literatura infantil, que não sabem estabelecer critérios de seleção das obras com valor estético e não favorecem a leitura literária em suas práticas em sala de aula. A escola precisa assegurar o direito à literatura para a formação humana, pois grande parte de nossas crianças viverá essa experiência formadora somente na escola e é consenso que a formação leitora deva ser iniciada na infância, como apontado por muitos autores de nosso corpus. É um caminho que vai sendo percorrido em cada etapa para que o estudante possa ir acedendo como leitor literário. De maneira que, se não houver uma cultura escolar hegemônica, no sentido de acesso a uma boa formação literária dos professores e gestores educacionais, a educação literária de nossos estudantes sempre vai ser negligenciada.

Ensinar literatura é uma grande tarefa, para isso é preciso considerar a complexidade das ações a serem desenvolvidas para construir uma verdadeira educação literária, sendo necessário, como pontua Franchetti (2021), entre outros fatores, que mostremos com nosso exemplo de leitores o que é ser educado em literatura e como ela é fonte de conhecimento e de prazer. E, sobretudo, o apelo é para não baratearmos o nosso trabalho, não tornar a literatura “apenas como um vínculo para outros conhecimentos ou um campo desinteressante de discurso sobre qualquer coisa, de definições e classificações vazias que tentam em vão substituir ou anular a vivência e a complexidade da leitura” (FRANCHETTI, 2021, p. 35).

Não basta um discurso de que a literatura é importante para a formação humana, é preciso viabilizá-la. E são os conhecimentos e valores sobre a literatura que vão conduzir o professor na escolha metodológica para a sua prática com seus alunos, na sua escolha literária e no conhecimento quer passar a eles, mas não de modo pontual, mas como um processo, pois o conhecimento é dinâmico, e a obra literária está nesse movimento de atualização de conhecimento, principalmente diante da crescente censura que as obras literárias vêm sofrendo no espaço escolar, sendo, por isso, fundamental ampliar o conhecimento e os debates sobre o objeto estético, para fortalecer o diálogo da importância da educação literária para o país.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: Martins, M. H. Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes. São Paulo: Itaú Cultural/Senac, 2000.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____, Vera Teixeira de. Leituras para o 1º Grau: critérios de seleção e sugestões. In: Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. AGUIAR, V. T. de; ZILBERMAN, Regina (orgs.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ALIAGA, Renata. A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: Movimentos, diálogos, aproximações. Campinas, 2013. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: Leitura de literatura na escola. Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de literaturas na BNCC: Discursos e (re) existências possíveis. In: A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim (orgs.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Kellen Fátima Wiginescki de. Estado da Arte: a pesquisa sobre leitura literária e o jovem leitor no Brasil (2000-2019). Tese de doutorado. Maringá, PR: 2021.

BARTHES. Roland. O prazer do texto. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1977.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); Volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

BRASIL. PCN + Ensino Médio. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>

BUTLEN, Max. A leitura: “uma prática cultural polimorfa”. In: *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.33, n.65, p.13-34, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

_____, Antonio. Introdução (pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão). In: *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000, pp. 30-7.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: *Práticas da Leitura/ sob a direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire; tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora*. - 5'. ed. - São Paulo; Estação Liberdade, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. O ensino da literatura. São Paulo: Editora F.T.D. S.A, 1966.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

_____, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

DALVI, Maria Amélia. “Criatividade” no ensino de literatura e na formação de leitores literários. XVI Congresso internacional Abralic. Revista: Circulação, tramas & sentidos na literatura, Brasília, 2019. Disponível em: [artigo para anais abralic - maria amelia dalvi.pdf](#)

_____. Maria Amélia. Literatura na escola. Propostas didático-metodológicas. In: *Leitura de literatura na escola*. Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Maria Amélia. Literatura na escola. Propostas didático-metodológicas. In: *Diálogos Transatlânticos: literatura, cultura e educação*. Organização Luís Fernando Prado Telles, Simone Nacaguma, Valéria Sperduti e Luciano Gamez. São Paulo: UAB; Unifesp, 2023.

_____. Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: *A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora*. Organização: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

_____. Maria Amélia. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. **Revista Desenredo**, Passo Fundo, v. 15, n. 2, p. 283-300, 2019.

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

_____. Maria Amélia [et al.]. *Literatura e educação: contextos, tensões e práticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2022.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2015. – (Coleção estudos; 135 / dirigida por J. Guinsburg).

FERREIRA, Irene de Marco. Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, uma proposta arrojada. In: Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa (e)m debate. Kelli da Rosa Ribeiro; Silvana Schwab do Nascimento (organizadoras). Editora da Furg. Rio Grande/RS, 2018.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. *Pesquisas em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. Tese de doutorado. Campinas, SP: 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estados da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

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

FRANCHETTI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo; Editora Unesp, 2021.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de Português. In: *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim (orgs.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: *Práticas da Leitura/ sob a direção de Roger Chartier; uma iniciativa de Alain Paire; tradução de Cristiane Nascimento; introdução de Alcir Pécora*. - 5ª ed. - São Paulo; Estação Liberdade, 2011.

GROPPO, Luís A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, p. 13-44, 2005.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

_____. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAGHER, Cleide; MELLO, Claudio José de Almeida. Práticas de leitura literária na escola e a formação de leitores. *Revista Claraboia*, nº 16, Jacarezinho/PR, p. 242-256, 2021.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: *A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

JOUBE, Vincent. Por que estudar literatura? Tradução: Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1ª. ed. 1995, 7ª ed. 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: *Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas*. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). São Paulo: Global, 2009.

_____, Marisa. O texto não é pretexto. In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina (orgs). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LANGLADE. Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Org. ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de. São Paulo: Alameda, 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). A função da literatura na escola: resitência, mediação e formação leitora. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021.

MAFRA, Gabriela Martins. Letramentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental: uma análise do trabalho educacional prescrito. Dissertação de Mestrado-Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em letras, área de concentração em: Interfaces entre língua e Literatura, Guarapuava, 2020.

NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (organizadoras). Literatura e ensino: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC: Capes, 2018.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Espaços e tempos de práticas de leitura de jovens leitores na cidade de São Paulo. In: Literatura e ensino: pesquisas e perspectivas didáticas. Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira e Maria Celeste de Souza (Orgs.). São Paulo: Alameda, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Departamento de Educação Básica. Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf m:

PETIT, Michèle. Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34: 2009.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: Leitura subjetiva e ensino de literatura. Annie Rouxel; Gérard Langlade; Neide Luzia de Rezende (orgs.). São Paulo: Alameda, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: *Leitura de literatura na escola*. Org. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. São Paulo: Parábola, 2013.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura e ensino: uma problemática. São Paulo: Editora Ática, 1981.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Letramento (s) – práticas de letramento em diferentes contextos. In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola editorial, 2009. _____ . Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: ROJO, R.; BARBOSA, J. (Orgs.). Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. – 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E.(Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 6, núm.19, setembro- dezembro, 2006, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

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

_____. Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Annie Rouxel; Gérard Langlade; Neide Luzia de Rezende (orgs.). São Paulo: Alameda, 2013.

_____. Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução: REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. In: *Cadernos de Pesquisa*, vol. 42, nº 45, p. 272-285, jan/abr, 2012.

SILVA, Gislene de Sousa Oliveira. Estado da Arte de leitura no Brasil: 2010 a 2015. Dissertação de mestrado. Catalão: 2017.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da língua Espanhola na Base Nacional Comum Curricular: Quais implicações esperar? In: *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt; Marcel Alvaro de Amorim (orgs.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. In: *Diacrítica: Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*. Braga, Portugal, n.13-14,1988-1999: 23-31.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Magda Soares –3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade. v.23, no 81, Campinas, dez, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 19 mar. 2012.

STREET, B. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Conferência proferida na Unesco, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/Street-Traduzido>>.

SUGAYAMA, Ariane Mieco. A leitura da linguagem figurada e das lacunas do texto literário: o acolhimento da subjetividade do leitor no processo de construção dos sentidos. In: *Literatura e ensino: pesquisas e perspectivas didáticas*. Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira e Maria Celeste de Souza (Orgs.). São Paulo: Alameda, 2022.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt; Marcel Álvaro de Amorim (orgs.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Tradução: Caio Meira. 3ª edição. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ZAPPONE. Mirian Hisae Yaegashi; YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura. Revista Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.2, n.2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino da literatura. Curitiba: Editora Ibpex, 2010.

_____, Regina. O papel da literatura na escola. Via Atlântica, 2009.

_____, Regina; A escola e a leitura da literatura. In: Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). São Paulo: Global, 2009.

_____, Regina. Estética da Recepção e História da Literatura. São Paulo: Ática, 1989.

_____, Regina. A leitura na escola. In: Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina (orgs.). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXO 1: DISSERTAÇÕES E TESES LIDAS INTEGRALMENTE

Quadro das dissertações analisadas

TÍTULOS

A EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO: análises, reflexões e desafios sobre ensinar Literatura

Autora: Laís Boarini Longo

Programa de pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, 2021

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosângela Sanches da Silveira Gileno

RESUMOS

Esta dissertação apresenta por objetivo analisar como a disciplina de Literatura é trabalhada no Ensino Médio da Educação Básica em um contexto de escola particular do estado de São Paulo. Para subsidiar tal análise, propusemos um recorte histórico e analítico dos documentos que compõem a área educacional brasileira tais como os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e o Currículo do Estado de São Paulo a fim de interpretarmos como a educação literária se apresenta em tais documentos norteadores das atuais modificações curriculares e organizacionais para a implementação do novo Ensino Médio, um dos desafios que ora se apresenta no âmbito da formação e atuação de professores. Centralizamos naqueles documentos a área de Linguagens, enfatizando as potencialidades didáticas que a literatura pode possibilitar para o desenvolvimento da leitura crítica e para o conhecimento de mundo e de texto/discurso nos alunos envolvidos. Para essa reflexão, utilizamos como fundamentação teórica autores que discutem a importância da literatura e do letramento literário como: Cândido (1989); Lajolo (2001); Bosi (1994); Rocco (1992); Zinani (2002), Cosson (2006; 2014), entre outros que julgamos necessários para o foco da presente pesquisa. Desse modo, procedemos à análise dos documentos oficiais citados e a

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO PELO
MÉTODO RECEPTACIONAL: UMA
EXPERIÊNCIA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II

Autor: Carlos Eduardo Krebs Anzolin

Programa de Mestrado Profissional em Letras
da Universidade Federal de Santa Catarina-
2018

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

implementação do material didático Literatura do Sistema FTD, em uma disciplina de Literatura no Ensino Médio. Os resultados de nossas análises evidenciam alguns descompassos entre o que é proposto pelos documentos e como a disciplina se desenvolve nos materiais didáticos usados na sala de aula, principalmente por meio de uma abordagem utilizada para o desenvolvimento da leitura crítica, revelando, muitas vezes um distanciamento entre os estudantes e a área estudada.

Palavras-chave: Educação Literária. Ensino de Literatura. Ensino Médio. BNCC. Currículo Paulista.

O presente estudo focaliza o trabalho de formação de leitores no Ensino Fundamental II a partir da adoção da proposta metodológica chamada Método Receptacional encontrada na obra Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas (1993) de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini. O método, composto por cinco etapas, organiza-se através de uma sequência progressiva de textos literários os quais promovem momentos de fruição estética e reflexão das experiências em leitura. Essa metodologia ancora-se nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, formulada pelo teórico alemão Hans Robert Jauss na década de 1960. De modo geral, a teoria enfatiza a importância do papel do leitor no intercurso da história da Literatura. A pesquisa foi conduzida em uma escola pública estadual localizada no município de Florianópolis/ SC, com a participação de uma turma de 9.º ano composta por vinte e nove estudantes. Para que se pudesse levar a termo a realização deste estudo, do ponto de vista metodológico, adotou-se a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011 [1985]; ANDRÉ, 2010; TRIPP, 2005). A partir da sondagem de interesses de leitura dos alunos, optou-se por trabalhar com narrativas fantásticas e de terror nas quais figuraram o livro Rotas Fantásticas de Heloisa Prieto (2003), e os contos O retrato oval e O gato preto, ambos de Edgar Allan Poe (2008 [1842]; [1843]). Para compreender os efeitos da adoção de tal metodologia de ensino em sala de aula, utilizou-se, para geração de dados, um recurso didático chamado diário de leitura (MACHADO, 1998; 2005), este produzido pelos próprios alunos com o intuito de estabelecer um diálogo com os textos lidos. Do mesmo modo, esses dados foram gerados a fim de serem analisados para avaliar o Método Receptacional na formação de leitores desse grupo de alunos, bem como de examinar como se deu o processo subjetivo de leitura (ROUXEL, 2013; LANGLADE, 2013) dos participantes. A avaliação demonstrou que, de modo geral, os alunos participantes responderam de forma relativamente heterogênea nas diferentes fases de aplicação da pesquisa. Houve participação mais expressiva nas duas primeiras etapas e um declínio a partir da terceira e quarta etapas. Por outro lado, a produção de diários de leitura como instrumento auxiliar para a

leitura dos textos pelos alunos foi considerada um aspecto positivo da pesquisa.

Palavras-chave: Formação de leitor. Método Recepcional. Estética da Recepção. Diário de leitura. Leitura subjetiva.

A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

Autora: VILDETE GOMES PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2019

Orientador: Prof. Dr. Júlio César Vitorino.

A presente pesquisa teve por objetivo desenvolver e aplicar uma rota didática de leitura literária em sala de aula. A proposta foi realizada em uma turma de 6º ano da Escola Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira” no município de Ibirité, Minas Gerais. O foco da prática foi proporcionar a leitura literária em sala visando contribuir na formação de um leitor proficiente. O convite à leitura e o desenvolvimento de uma rota literária didática são ações que ligam alunos e professores em uma mesma razão e pode contribuir para a democratização da leitura, a ampliação da compreensão, a adequação temática e linguística. Em sala de aula, a literatura possibilita ao leitor, através do fictício e da fantasia, a ampliação do mundo, o diálogo com o texto, o uso de múltiplas estratégias de leitura mediadas pelo (a) professor (a). Os principais autores nos quais se baseia a fundamentação teórica da pesquisa foram: Colomer (2007), Cosson (2006, 2012), Soares (2011), Cafiero (2005). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os registros de observações da pesquisadora, as produções escritas dos alunos, as fotos e os termos individuais assinados pelos alunos participantes ou responsáveis de acordo com o Comitê de Ética. A utilização desses instrumentos teve como premissa os preceitos da abordagem qualitativa que possibilita um contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa e a abordagem numa relação dinâmica entre o mundo, a realidade e o sujeito, que privilegia uma interação entre sujeito e objeto. A ênfase no trabalho qualitativo permitiu acompanhar a realização da rota didática de leitura de contos previamente estabelecidos e analisar a aceitação da proposta, as dificuldades e os êxitos na realização de uma produção escrita de maneira colaborativa. O desenvolvimento das etapas de leitura, da interpretação, das interações com outros suportes, do reconto, da reescrita favoreceu a compreensão dos contos de Guimarães Rosa e possibilitou que os leitores roseanos se tornassem seus próprios leitores. Palavra-chave: leitura – letramento literário – reconto – reescrita.

A MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS LITERÁRIOS NA ESCOLA: uma perspectiva etnográfica

Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-2018

Esta dissertação teve como principal objetivo compreender quais foram os elementos envolvidos na mediação das práticas de leitura de livros literários propostas por uma professora dos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública estadual localizada na cidade de Recife, capital de Pernambuco. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada nos princípios da perspectiva etnográfica. Os dados foram construídos a partir de observações, registros em diário de campo, gravações em áudio e duas entrevistas semiestruturadas – a primeira,

Autora: NATHALY CRISTHINE RAMOS DA SILVA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo.

realizada no período de observação das aulas e a segunda, baseada na leitura dos mapas de eventos (MACEDO, 2005) construídos para melhor acompanhamento dos dados, foi feita após o período de imersão no campo de pesquisa. Tais ações nos possibilitaram construir um “retrato” das práticas da professora no que concerne à mediação da leitura de livros literários, numa visão holística e êmica, conforme dito por Green, Dixon e Zaharlick (2005). Com base nos conceitos de Literatura de Candido (2012), de Mediação de Petit (2008) e numa apreciação do livro enquanto elemento da cultura do escrito, conforme propõe Chartier (1999a; 1999b), procuramos compreender os fenômenos ocorridos em dois contextos de mediação de leitura de livros literários realizada pela professora pesquisada: numa turma regular do 7º ano do ensino fundamental e num Clube de Leitura organizado e coordenado pela própria docente, em horário extraclasse. Analisamos a mediação da professora, os critérios que ela utilizou na escolha das obras literárias a serem lidas pelos estudantes, além de componentes próprios da cultura escolar que influenciaram suas práticas, como a escolarização da literatura (SOARES, 2011) e elementos estruturais e de organização da escola. Alicerçados nos pressupostos dos Novos Estudos sobre o Letramento (STREET, 1984, 2010; HEATH, 1983; BARTON E HAMILTON, 1999) e nas leituras sobre Letramento Literário (PAULINO, 2001; ZAPPONE, 2007), entendemos, então, o letramento literário como uma prática social em que se insere a leitura literária. Após a construção dos já mencionados mapas de eventos, chegamos aos cinco eventos de mediação de leitura de livros literários analisados neste trabalho. A análise evidenciou que a professora participante mostrou-se engajada em garantir o acesso à leitura literária, embora houvesse uma série de circunstâncias do próprio ambiente escolar que pudessem cercear tal acesso. Ademais, ficou claro que a trajetória leitora da docente desde a sua formação inicial foi fundamental para a seleção das obras levadas aos estudantes, bem como foram consideradas também as preferências dos alunos no que diz respeito a tais escolhas. Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Mediação de leitura. Perspectiva etnográfica.

LITERATURA PARA ALÉM DO CURRÍCULO: ENTRE A CRISE, A BNCC E O JOVEM LEITOR

Dissertação de Mestrado em Estudos de Literatura, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- 2021

Esta pesquisa apresenta-se como uma elaboração propositiva, ao refletir, essencialmente, sobre a inserção da literatura na escola. A partir da consideração do debate em torno da declarada crise da literatura e de seu ensino, especialmente em sua face voltada aos estudos curriculares, este trabalho pretende estabelecer uma discussão que tem como eixos o leitor, a leitura, a literatura e a escola. Essa discussão é realizada em duas unidades temáticas que se entrelaçam e têm como objetivos: traçar um panorama dos comportamentos de leitura em mutação, direcionado a pensar o perfil do jovem leitor, e analisar a proposta da Base Nacional Comum

Luís Fernando Portela

Orientador: Prof. Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino

Curricular (BNCC) para a literatura no Ensino Médio, vista em sua amplitude, por meio de uma leitura interessada no leitor literário pretendido por esse documento ao final da etapa de ensino. Uma construção que leva a um último movimento, de caráter interventivo, que busca estabelecer alguns fundamentos possíveis para uma educação literária significativa baseada na experiência, a partir e para além desse contexto. De modo a dar conta desse percurso, este estudo tem como centro uma análise textual da BNCC. Além de constituir-se, essencialmente, como uma pesquisa bibliográfica, amparada na produção de alguns autores: Compagnon, Todorov, Colomer, Petit, Zilberman e Rösing para abordar questões relacionadas à literatura e seu ensino, Bauman, Chartier e mais detidamente Santaella, para tratar dos comportamentos de leitura, Goodson, em relação à teoria curricular, e Benjamin e Larrosa, em seu momento propositivo. São postos em debate também alguns dados gerados pelas duas últimas edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. Dessa forma, tem-se a percepção de um cenário de crise, menos da literatura e mais de seu ensino, em que, apesar de um certo caráter utilitário do documento curricular que passa a reger a educação nacional – com lugar difuso e volátil reservado à literatura –, foi possível identificar potencialidades e caminhos de ação. Torna-se viável, portanto, em um gesto de resistência, pensar um trabalho com literatura na escola que, ao considerar os diferentes perfis de leitores, vise a um leitor que se forma para a literatura e pela literatura, em uma educação literária pautada pela experiência. Palavras-chave: Ensino de literatura; Comportamentos de leitura em mutação; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Experiência; Formação do leitor.

Quadro das teses

TÍTULO

Educação literária no Ensino Médio: estudo de caso das escolas paranaenses, de Juliana Alves Barbosa Menezes, de 2019. Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista, sob a orientação do professor Dr. Benedito Antunes.

RESUMO

O ensino de literatura, no Ensino Médio, frequentemente é questionado sob a acusação de que os jovens não gostam de ler os livros solicitados por seus professores em virtude de algumas listas exigidas em concursos vestibulares. Trata-se de um cenário que se apresenta em crise, no qual, porém, constatamos um movimento contrário na abordagem feita do literário em algumas práticas. Desse modo, cabe perguntar como algumas escolas, mesmo em um cenário caótico, conseguem competência leitora em avaliações como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), por exemplo, e amenizam tal situação. Nesse sentido, o trabalho

objetiva analisar as práticas de formação de leitores de literatura, no nível médio, de duas escolas, uma pública e outra privada, no estado do Paraná, localizadas, respectivamente, em Curitiba e Cascavel, que revelam boas práticas e foram escolhidas com base no resultado do ENEM de 2015. Nessas escolas, existe a formação de leitores? A literatura tem funcionado como uma experiência viva no processo de ensino? Optamos por um duplo viés, por considerar que os dados aliados à análise podem revelar um refinamento maior dos resultados. Na ordem quantitativa, interessou-nos saber: 1. Como a história de leitura dos professores impacta as aulas por eles ministradas; 2. Como os professores do Ensino Médio realizam suas escolhas de livros; 3. Identificar as práticas de leituras literária nessas escolas do Ensino Médio. Nesse sentido, a partir do cruzamento dos dados, pretendíamos identificar as práticas utilizadas para a formação de leitores das duas “melhores” escolas, pública e privada, do estado do Paraná. Como, por que e para que é ensinada a literatura na escola são questões que nortearam a pesquisa. Os instrumentos utilizados para colher os dados foram questionários com perguntas objetivas e abertas, aplicados a professores e a alunos. Além disso, realizamos a observação direta das aulas dos professores e entrevistas com esses. Como resultado da pesquisa, constatamos que, embora as escolas analisadas apresentem bons desempenhos em avaliações externas, elas não revelam, necessariamente, práticas inovadoras, isto é, que contribuam para formar leitores críticos e humanos de literatura. No *modelo A*, constatamos uma prática um pouco mais libertária da literatura, no sentido em que se oportuniza a voz para o aluno, desse modo, a prática revela uma postura mais humana com o literário. Enquanto isso, no *modelo B*, analisamos uma prática mais expositiva e baseada na metalinguagem do literário, logo práticas assim se revelam como mero mecanismo da reprodução da ideologia dominante e pouco contribuem com a criticidade ou desalienação desses leitores, pois silenciam o outro. A tese contribui para que a escola básica possa repensar os objetivos e a relevância da abordagem com a literatura escolarizada, com jovens em contexto digital e para que os cursos de licenciatura tenham clareza do que pretendem na formação do docente formado em Letras. É um desafio para todos: professores, pesquisadores, famílias e governo formarem leitores críticos de

DO AUTOR AO LEITOR: OS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO QUE MARCAM O ENCONTRO DAS CRIANÇAS E JOVENS COM O LIVRO, de Poliane Vieira Nogueira, apresentada ao Curso de Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, em 2017, sob a orientação do Prof. Dr. Jamesson Buarque de Souza

literatura que enxerguem o outro nas suas singularidades e alteridades, portanto, sejam humanos.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Formação do Leitor. Práticas Docentes. Ensino Médio

A Literatura é apresentada às crianças, senão em casa, nos seus primeiros anos escolares como um meio de aquisição de conhecimento. Ela se torna instrumento para o letramento e contribui para a formação do senso crítico do sujeito. Sabemos, no entanto, que nossas escolas nem sempre priorizam a leitura e muitas o fazem de maneira que não formam o leitor, principalmente quando se trata do leitor de Literatura. Sabemos que o cenário das políticas públicas, que o mercado literário, que os valores de consumo, que a crescente acessibilidade a meios interativos digitais e que os princípios pragmatistas e imediatistas da vida contemporânea afetam profundamente o letramento literário. Por isso, nosso objetivo principal é pensar os processos de mediação entre o texto e o leitor, considerando os mediadores da obra literária, sua função social e suas dificuldades, desde a escrita do livro infantil e juvenil até a chegada do mesmo nas mãos das crianças e jovens. Neste processo reconhecemos alguns sujeitos e instituições que, por diversos motivos, se tornam importantes mediadores de leitura, contribuindo para a formação de pequenos e jovens leitores: o autor da obra, na própria escolha de escrever para esse público alvo e o meio de fazer isso; o mercado editorial, na medida em que, atualmente, dedica uma larga escala de produção e *marketing* a esse tipo de literatura; os pais, principalmente, a mãe, uma vez que, em alguns lares, é ela quem introduz a criança no mundo literário por meio da contação de histórias e leitura de livros infantis; e o professor, talvez o principal agente de formação de leitor, visto que muitas crianças e jovens terão um contato efetivo com a obra literária apenas na escola. Neste contexto, nos propusemos a pensar cada um destes agentes de formação do leitor, na busca de compreender o papel de cada um e de dimensionar como eles vêm contribuindo para isso e, principalmente, como a criança e o jovem são entendidos como leitores, por onde perpassa a autonomia de tal público, que, pelo menos na infância depende da figura do adulto para que o livro chegue até ele. Para isso, apresentamos as políticas públicas de fomento à leitura vigentes em nosso país, bem como problematizamos a necessidade de ampliação das mesmas, prioritariamente nas instituições de ensino,

mas também para além dos muros da escola. Discutimos os processos de mediação e de leitura a partir dos estudos de Chartier (2011), Manguel (1997), Bourdieu (2011) e Petit (2008). Para pensar a função social do autor e do editor enquanto mediadores, dialogamos com os estudos de Chartier (1990; 2002; 2011), Lajolo & Zilberman (2001) e Borelli (1996). Contudo, a figura do principal mediador, o professor e sua relação com o leitor e a escola é foco deste estudo. No intuito de pensar a relação entre a docência e a formação de leitores, dialogamos com estudos de Colomer (2007), Yunes (2002), Chartier (2011) e Petit (2008). A figura do mediador é, sem dúvida, fundamental para que se obtenha sucesso em garantir a leitura dentro e fora da instituição de ensino. Entretanto, se faz urgente a democratização do acesso à Literatura, ou seja, a implementação de políticas públicas de fomento à leitura que garantam tanto o acesso ao livro, quanto a estrutura adequada para que mediadores realizem ações e projetos com os pequenos e jovens leitores, bem como a formação de mediadores que atuem em todas as escolas públicas do país.

Palavras-chave: mediação, leitura, Literatura infantil e juvenil

O Pensar Alto em Grupo como prática dialógica de leitura literária: os leitores entram em cena, de Edsônia de Souza Oliveira Melo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, de 2021. *Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, sob a orientação da Prof^a. Dra. Mara Sophia Zanotto.

Com esta pesquisa, objetiva-se investigar o Pensar Alto em Grupo como prática de letramento, em relação ao seu potencial de contribuir para a formação cidadã do aluno como leitor do texto literário. Para tanto, tomam-se, por base, as histórias de leitura de um grupo de alunos, do Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso/IFMT – *campus* Cuiabá. O Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014; 2016) é uma prática dialógica, colaborativa de leitura, que se caracteriza por dar espaço para a voz dos leitores e, por essa razão, pode ser uma alternativa coerente para trabalhar o texto literário de forma mais humanizada (CANDIDO, 2011). Assim, esta pesquisa, alinhada com a Linguística Aplicada contemporânea, inserida em um paradigma qualitativo (MOITA LOPES, 1994; 2006), não se restringiu apenas a investigar os discursos enunciados pelos alunos sobre sua experiência de leitura, mas também e, sobretudo, desenvolver uma proposta de leitura do texto literário, visando à participação ativa e responsiva dos estudantes (BAKHTIN, 2003). O referencial teórico fundamentou-se nos estudos acerca da língua e da linguagem, que nortearam as reflexões dos trabalhos sobre a leitura como processo de interação. Concomitantemente,

baseou-se nas ideias de Freire (1979; 1989; 2006) a respeito dos saberes relacionados à prática libertadora da educação e da relação entre educando-educador na construção do conhecimento, bem como em Candido (2011), que defende o caráter humanizador da leitura e da literatura como direito imprescindível. A fim de alcançar o objetivo desta pesquisa, buscou-se responder às seguintes perguntas: 1. Que discursos são enunciados pelos alunos acerca da sua aprovação no IFMT e de suas práticas de leitura, especialmente da literatura? 2. Que ações e intervenções da professora-pesquisadora, durante as vivências, promoveram a construção de relações dialógicas no grupo? 3. Que contribuição(ões) o Pensar Alto Grupo, como prática de letramento, trouxe para melhorar a relação do aluno com a leitura e a literatura? Assim, os dados desta pesquisa compreendem as vozes enunciadas pelos alunos-leitores, em duas etapas: na primeira, utilizou-se a entrevista em grupo, para que cada participante pudesse falar de si, com base em uma pergunta-tema que desencadeou os discursos partilhados entre mediadora-alunos-alunos. A entrevista foi fundamental para estabelecer um vínculo e uma relação de confiança no grupo. Já na segunda etapa, a geração de dados deu-se por meio do Pensar Alto em Grupo, que permitiu a participação livre e espontânea dos estudantes na construção conjunta das múltiplas leituras de poemas. Os dados revelaram que os leitores se assumiram como protagonistas e tiveram uma participação ativamente responsiva: leram criticamente os poemas e passaram a ser coconstrutores. Isso evidencia que o PAG contribui para a formação de leitores como uma prática dialógica, libertadora e humanizadora de letramento.

Palavras-chave: Interação. Leitura. Pensar Alto em Grupo. Ensino Médio.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA: O poema na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio, de HENRIQUE EDUARDO DE SOUSA - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Linguística Aplicada, da UFRN; de 2013. Orientador: Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto.

Esta pesquisa se insere na discussão sobre as relações entre literatura e ensino, recortando o lugar das escritas poéticas na aula de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Em termos epistemológicos, o percurso da nossa reflexão problematiza, dentre outras questões, o deslocamento que ocorre quando as manifestações literárias se apartam de seus suportes originais e adentram as cenas de aula de língua materna, transformando-se em objeto de ensino e conteúdo didático. No âmbito das práticas escolarizadas da leitura literária no Ensino Médio, nossa reflexão tem como objeto a didatização do gênero textual

poema. Nessa etapa de ensino, o poema enquanto componente curricular ainda não está definido. Tal indefinição é ocasionada, de modo geral, por duas razões: pela natureza específica do gênero e pelos procedimentos didático-pedagógicos utilizados quando da leitura do poema em sala de aula. Em relação ao modelo consagrado do ensino de literatura no Ensino Médio, apoiado na descrição da história da literatura brasileira através de esquemas cronológicos de movimentos estético-culturais, pretendemos operacionalizar um deslocamento relativo a essa abordagem e situar o letramento literário a partir das formas líricas recorrentes na produção literária no Brasil, na perspectiva do ensino da língua mediado pelo estudo do texto. Para tanto, utilizaremos como fundamentação teórica as seguintes áreas do conhecimento: a teoria literária, a linguística aplicada e a pedagogia do ensino de língua materna.

Palavras-chave: Didatização do poema. Sequência didática. Letramento literário.

LEITURA LITERÁRIA TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: PRINCÍPIOS E ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

SUÉLLEN PEREIRA MIOTTO LOURENÇO
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, de 2021
Orientadora:
Profa. Dra. Maria Amélia Dalvi (UFES)

Partindo de uma exposição de dados que situam a leitura como uma questão desafiadora para a educação brasileira, situamos nossa tese no recorte da leitura literária em ambiente escolar, problematizando, particularmente, a questão do ensino de leitura literária no contexto do ensino médio. Vários pesquisadores do campo (AGUIAR; BORDINI, 1988; ZILBERMAN, 1986; LEAHY-DIOS, 2000; CEREJA, 2004; DALVI, 2013b, 2014) assumem há algum tempo que o ensino de literatura que se atém unicamente à utilização de textos – ou fragmentos – para exemplificação de “escolas literárias” em aulas expositivas não tem colaborado para os objetivos de ensino da Literatura e nem tem gerado práticas sociais de leitura literária efetivas. Diante desse cenário, pretendemos oferecer princípios e orientações metodológicas que visam à leitura integral de textos literários com alunos do Ensino Médio e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem o texto literário não como um “produto do meio” (consequência direta de um dado contexto social, articuladamente a uma dada “escola literária”), mas como uma criação humana que tem uma origem e finalidades complexas e que extrapolam o esquematismo dado pela vinculação direta entre contexto histórico, período ou escola literária e texto exemplar (“representativo” de características atribuídas ao período ou escola literária). Almejamos, por meio da mediação de uma leitura literária

temática, oportunizar a apropriação do conjunto dos conhecimentos mais sofisticados produzidos historicamente pela humanidade e essenciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Estabelecemos, pois, como objetivo geral desta tese, por meio de uma pesquisa teórico-bibliográfica, sistematizar princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar, que se desdobram em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino. Para isso, ancoramo-nos nas noções conceituais de dialogismo, tema e responsividade, hauridas ao Círculo de Bakhtin; em reflexões sobre as relações entre literatura e leitura de Antonio Candido; na concepção de mediação de Lev Vigotski; e na teoria pedagógica histórico-crítica, como desenvolvimento coletivo. Selecionamos o tema Relações Familiares para ser o mote da análise de quatro textos (“História de passarinho”, de Lygia Fagundes Telles; “Passeio noturno”, de Rubem Fonseca; *Boitempo*, de Carlos Drummond de Andrade; *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley) a fim de favorecer uma compreensão acerca dos aspectos simbólicos, formais e históricos presentes na linguagem literária. Buscamos com este trabalho colaborar para a promoção de uma leitura literária dialógica e significativa, firmada na premissa de que a prática educativa deve apontar sempre para a formação humana omnilateral de um sujeito que vai interagir socialmente e constituir a coletividade, transformando a realidade.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Leitura literária temática. Mediação. Ensino Médio. Formação humana omnilateral.

ANEXO 2: ARTIGOS LIDOS INTEGRALMENTE

Quadro dos Dossiês dos periódicos dos quais retiramos os artigos analisados:

Revista Linha D'Água

DOSSIÊ TEMÁTICO: o ensino de literatura em diferentes perspectivas (v. 34, nº 3/2021)

TÍTULOS	RESUMOS
Práticas de leitura em Língua Portuguesa a partir da BNCC: em que se fundamentam e como realizá-las em sala de aula?	A Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2018) prescreve práticas de leitura que devem ser implementadas na educação básica brasileira. No entanto, não explicita as bases teóricas em que fundamenta o Eixo Leitura em Língua Portuguesa, de forma que faltam subsídios para o aprimoramento teórico do professor, para o planejamento e para a implementação das práticas prescritas. Esta pesquisa teve o objetivo de investigar o Eixo Leitura da BNCC, Língua Portuguesa, da etapa do 6º ao 9º ano, no que se refere à

	<p>proposta do documento e às suas bases teóricas e, ainda, às possibilidades didáticas dos principais conceitos envolvidos. Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, sendo a primeira etapa do tipo documental, e a segunda, bibliográfica. Os resultados oferecem subsídios para o aprimoramento teórico do professor e para o planejamento de atividades de leitura teoricamente bem fundamentadas.</p> <p>Palavras-chave: Eixo leitura; Habilidades de leitura; Estratégias de leitura; Educação básica; Letramento.</p>
<p>Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: possibilidades para o ensino de leitura</p>	<p>Avaliações em larga escala indicam que ainda é preciso atuar em prol do desenvolvimento de habilidades de leitura no Brasil. Nesse contexto, o ensino de estratégias metacognitivas de leitura pode oferecer importantes contribuições. Assim, este estudo objetiva delinear quais são as relações entre a mobilização de estratégias metacognitivas de leitura e o desempenho escolar, sob uma perspectiva sociocognitiva. Para tanto, aplicou-se uma escala de estratégias de leitura a estudantes do Ensino Médio com alto e baixo desempenho escolar, comparando-se os resultados. A pesquisa demonstra que estudantes com alto desempenho escolar utilizam-se de mais estratégias de leitura que alunos com baixo desempenho, o que corrobora o entendimento de que metacognição, leitura e desempenho escolar são fatores interrelacionados.</p> <p>Palavras-chave: Proficiência leitora; Rendimento escolar; Metacognição; Estratégias de leitura; Ensino médio.</p>
<p>Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura</p>	<p>A monitoração da compreensão textual por meio de perguntas é uma das estratégias mais empregadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP). É comum o predomínio de perguntas exigindo do aluno operacionalizações voltadas à extração de informações textuais. Nesta pesquisa, observamos a natureza das perguntas ao texto nas seções de um LDP aprovado pelo PNLD no triênio de 2017-2019 (6º ano). Realizamos o estudo a partir da descrição do roteiro de perguntas de duas seções do livro, identificando os tipos de perguntas, os níveis de compreensão e as competências leitoras mais solicitadas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritivo-interpretativa das perguntas das seções de compreensão. A fundamentação teórica seguiu os pressupostos da Linguística Textual, considerando estudos relacionados ao texto e à atividade de compreensão. Os resultados mostram perguntas destacando níveis de</p>

	<p>compreensão literal e inferencial e rara condução crítica por meio da integração do contexto extralinguístico.</p> <p>Palavras-chave: Ensino; Competência leitora; Tipos de perguntas; Operacionalizações; Atividade de compreensão.</p>
<p>Da leitura subjetiva para a leitura rigorosa: um caminho para abordar leitura na Educação Básica</p>	<p>A pesquisa da qual trata este artigo surgiu da observação das dificuldades de leitura e escrita de estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública. Inicialmente, notamos que os estudantes liam e escreviam muito em contextos de mensagens em redes sociais e que tais práticas tinham alguma influência na leitura e na escrita em sala de aula. Então, propomo-nos a investigar se o acesso a narrativas literárias linguística e estruturalmente complexas também poderia influenciá-los. Este artigo traz um recorte dessa pesquisa com ênfase no ensino de leitura partindo de uma narrativa literária, cujos modos de dizer são provocativos à construção de experiências de leitura para além das práticas utilitaristas.</p> <p>Palavras-chave: Ensino; Recepção; Texto literário; Narrativa; Experiência.</p>
<p>Hábito de leitura, confinamento e relações de classe: forma-leitura no Brasil contemporâneo</p>	<p>O presente artigo pretende analisar comparativamente cinco matérias veiculadas na internet entre o final de abril e maio de 2020 e que têm em comum o objetivo de apresentar dicas para a promoção do hábito de leitura em crianças no contexto de confinamento exigido pela pandemia da Covid-19. Nosso propósito é investigar nos referidos textos as concepções subjacentes de leitura, leitor, mediador e mediação, inserindo-as no esquadro de uma perspectiva social da leitura, que leva em consideração as relações de classe no Brasil contemporâneo. A análise nos conduz à reflexão sobre os sentidos de conceitos-fetice, como o prazer de ler, e exige uma revisão sobre a pertinência do modelo burguês de leitor para explicar a realidade brasileira.</p> <p>Palavras-chave: Covid-19; Dicas de leitura; Infância; Formação do leitor; Habitus de classe.</p>
<p>Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação</p>	<p>A leitura argumentativa é um campo que, atualmente, ainda carece de estudos específicos no Brasil e no mundo. Neste artigo, pretende-se discutir como esse tipo de leitura pode ser concebida e concretizada em classes de língua portuguesa no ensino fundamental, tematizando-a nos âmbitos teórico e prático com base em duas pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Letras/UFS, campus São Cristóvão.</p>

	<p>Metodologicamente, as pesquisas exploratórias e intervencionistas realizadas entre 2018 e 2019, por duas professoras pesquisadoras, foram combinadas a fim de indicar como a leitura em perspectiva interacional pode ser articulada ao modelo dialogal da argumentação com vistas a promover práticas de leitura de textos marcados pela argumentação. Os resultados permitiram compor seis princípios orientadores para o desenvolvimento da leitura argumentativa na educação básica.</p> <p>Palavras-chave: Compreensão leitora; Argumentação; Modelo dialogal; Ensino-aprendizagem</p>
<p>Quatro atos para ler e agir: a obra de teatro na perspectiva de ensino dos (multi)letramentos</p>	<p>Neste artigo, propomos proceder à correlação de teorias do ensino de literatura e dos multiletramentos, a partir de atividades em torno de uma obra teatral. Contextualizamos este estudo no bojo das discussões que analisam e que justificam a presença do livro na escola. A partir deste preâmbulo, buscamos embasamento teórico voltado ao letramento literário, à concepção de texto dramático e à multimodalidade.</p> <p>Metodologicamente, apresentamos a produção de uma sequência de ensino da leitura do texto <i>A megera domada</i>, de William Shakespeare, para o ano final do ensino fundamental. Os resultados apontam para a importância de procedermos a reflexões em torno do ensino de literatura, especificamente, da obra de teatro, sob uma perspectiva de leitura integral e multimodal, tendo em vista que estas podem promover a ampliação dos saberes e das competências aí implicadas.</p> <p>Palavras-chave: Ensino de leitura; Letramento literário; Texto dramático; Multimodalidade; Sequência de ensino.</p>
<p>As imagens de João Grilo em sua peleja argumentativa pelas veredas do Sertão: uma proposta de ensino-aprendizagem retórico-interacionista a partir da obra <i>Auto da Compadecida</i></p>	<p>Em tempos de extremismos e polarizações, relações sociais são rompidas porque as pessoas atribuem a suas opiniões o status de verdade absoluta. Assim, não conseguem lidar com o dissenso, administrar conflitos, aceitar diferenças e respeitar o direito do outro ao questionamento. Nesse cenário, a argumentação emerge como “terceira via”, pois se coaduna a uma atitude pautada pela negociação da diferença entre os sujeitos. Desenvolver, portanto, a capacidade desses sujeitos manifestarem, de modo argumentativo, suas perspectivas, discernindo de maneira crítica e analítica os posicionamentos em voga a fim de posicionarem-se e contra-argumentarem parece-nos premente no espaço escolar.</p> <p>O presente artigo instala-se nesse contexto e visa a responder como a análise retórico-interacionista de uma obra literária, tal qual o</p>

	Auto da Compadecida, pode ser mobilizada em sala de aula para criar situações de ensino-aprendizagem problematizadoras, que possibilitem ampliar a competência argumentativa dos discentes no ensino básico. Palavras-chave: Retórica; Argumentação; Literatura; Interação; Ensino.
O diário de leitura: subjetividade na sala de aula	O trabalho com a leitura, quando considera a subjetividade, demanda a utilização de instrumentos que permitam acolher as impressões do aluno leitor. Para isso, é necessário pensar em propostas aplicáveis ao ensino e que considerem esse aspecto do ato de ler. Em vista disso, este relato de experiências tem como objetivo discutir o uso do diário de leitura em sala de aula a partir de experiências diversas, sendo duas realizadas na Educação Básica e uma no Ensino Superior. Como procedimentos teóricos e metodológicos, baseamo-nos nos estudos de Rouxel (2012-2013); Jouve (2013); Petit (2009), dentre outros. Os resultados evidenciaram que o diário abre um espaço para o aluno se colocar como protagonista da leitura e favorece a construção de uma relação pessoal com a obra, que pode ser acessada parcialmente pelo professor. Portanto, trata-se de uma ferramenta com potencial para o trabalho na perspectiva da subjetividade em sala de aula. Palavras-chave: Diário de leitura; Subjetividade; Práticas leitoras; Literatura; Formação de leitores.

*Revista Entreletras*³³ (Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura)

DOSSIÊ TEMÁTICO: Literatura e ensino: caminhos recentes entre crítica, teoria, literatura e leitores (V.10 N°2 JUL/DEZ/2019). Organizadores: Dra. Ana Crélia Penha Dias (UFRJ); Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT) Publicado: 2019-11-17

Títulos	RESUMOS
Perspectivas sobre o ensino de literatura em revistas brasileiras	Este artigo apresenta um balanço de discussões publicadas em três periódicos científicos brasileiros acerca do ensino de literatura. Tal iniciativa se justifica pela possibilidade de buscar, de forma organizada e sistematizada, e assim avaliar, o que se vem discutindo recentemente sobre o tema no campo das Letras (biênio 2015-2016). Trata-se de um levantamento sobre o assunto, que será focalizado de forma panorâmica a partir dos editoriais, dos resumos, das palavras-chave e das referências bibliográficas de textos que abordam diretamente as questões de ensino da literatura. Ressalta-se que o material aqui apresentado é fruto de pesquisa

³³ <http://revista.uft.edu.br/index.php/entreletras/>

	<p>inicial, com opção de abordagem qualitativa (análise documental). Como resultados, tem-se a organização dos dados sobre literatura e ensino em importantes instâncias de divulgação científica no campo das Letras, bem como a possibilidade de contribuir para os debates sobre as vertentes desse ensino no Brasil.</p> <p>Palavras-chave: Ensino de Literatura; Revistas Científicas Brasileiras; Campo das Letras</p>
<p>O lugar da literatura nos cursos de licenciatura</p>	<p>O artigo pretende discutir a formação do professor de literatura em cursos de licenciatura, especialmente o de Letras. Embora esses cursos preparem profissionais para atuar em diferentes áreas que pressupõem a competência para ler e escrever como qualidade básica, a maioria desses profissionais destina-se ao magistério, no qual ensinará Língua Portuguesa, disciplina que comporta também a literatura. Essa condição torna indispensável considerar o trabalho com a literatura em sala de aula como inerente ao perfil do futuro professor, o que nem sempre merece a devida atenção dos cursos.</p> <p>Palavras-chave: ensino de literatura; leitor literário; formação do professor</p>
<p>O leitor- literário entre os muros da escolarização: análise da (in) visibilidade da literatura na BNCC</p>	<p>Esta pesquisa aborda a Literatura Infantil a partir de um diálogo entre a leitura escolarizada e os critérios pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trilha-se, uma análise que protagoniza o leitor-literário infantil e o lugar da literatura no documento em pauta. Com efeito, contribui-se com noções reflexivas de as escolhas literárias devem levar em consideração um leitor infantil em formação, com aspectos cognitivos e psicossociais típicos de cada idade ou etapa de ensino, (não) possuidor de repertórios literários e imbricado de suas práticas sociais.</p> <p>Palavras-chaves: literatura infantil; escolarização; BNCC</p>
<p>A leitura literária como travessia para um educar poético</p>	<p>O presente trabalho trata da questão da leitura, mais especificamente da leitura literária, e como essa atividade pode conduzir o leitor à busca de si mesmo por meio do que estamos chamando de Educar Poético, um educar que vigora no acontecer da linguagem. Para tanto, trataremos de questões como: ler, leitura, leitor; aprendizagem poética e acontecimento da arte literária, dialogando com os estudos feitos Michèle Petit (2013); Annie Rouxel (2012, 2013); Manuel Antônio de Castro (1982, 2015). O resultado desse ato de leitura como travessia em busca do que é o leitor é lançado ao processo de Circularidade Hermenêutica (GADAMER, 2015), no qual ao</p>

	<p>questionar as obras passa a ser por ela questionado o que o conduz a sua realização como homem humano.</p> <p>Palavras-chave: ensino e aprendizagem; educar poético; leitura literária; literatura; linguagem.</p>
<p>Uma proposta para a construção do letramento literário na leitura de poemas</p>	<p>Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada <i>Convite para desvendar enigmas: uma proposta para a construção do letramento literário na leitura de poemas</i> e pretende discutir as contribuições do Método Recepcional e da sequência expandida do Letramento Literário para a formação de leitores de poesia no Ensino Médio. A metodologia utilizada para a organização do estudo foi a abordagem qualitativa do tipo etnográfico. O estudo foi realizado durante os anos letivos de 2017 e 2018, em uma escola da rede estadual de ensino de Campo Largo-PR, durante as aulas de Língua Portuguesa e Literatura para turmas do 4º ano do Curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo descreve e analisa o trabalho realizado, utilizando as 5 etapas do Método Recepcional, organizado por Aguiar e Bordini (1993), e a sequência expandida do Letramento Literário sugerida por Cosson (2009), na leitura de poemas da obra <i>Claro Enigma</i> (1951), de Carlos Drummond de Andrade.</p> <p>Palavras-chave: ensino de literatura; método recepcional; sequência expandida; formação do leitor; leitura de poesia.</p>
<p>Best-sellers da cultura de massa e formação de leitores</p>	<p>Este artigo, recorte da dissertação de Lima (2019), analisa a contribuição que os <i>best-sellers</i> da cultura de massa apresentam para a formação de leitores na escola. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo em três escolas públicas municipais de 9º ano do ensino fundamental da cidade de Buriti dos Lopes-PI. O suporte teórico que embasa a pesquisa provém de autores como: Compagnon (1996), Todorov (2009), Barthes (1977), Bloom (2001). A análise dos dados revelou o gosto e o apreço que os estudantes pesquisados tem pelos <i>best-sellers</i> da cultura de massa, compreendendo-os como leituras fruitivas de hábito consolidado.</p> <p>Palavras-chave: Literatura; Best-sellers; Formação de leitores; Subjetividade</p>
<p>O sujeito leitor, esse enigma: investigando a recepção do texto literário na escola</p>	<p>A partir da contribuição teórica de Michel Picard (1986) e Vincent Jouve (1992), pretendemos analisar os diários de leitura de três turmas de sétimo ano de uma escola federal de educação básica, nos quais os estudantes registraram sua recepção das obras <i>Édipo, o maldito</i> (reconto de Marie-Thérèse Davidson) e <i>O cão dos Baskervilles</i> (de Conan Doyle). Nosso objetivo é encontrar</p>

	<p>pistas sobre a formação do leitor literário na escola, tendo como premissa o papel da subjetividade no processo de elaboração semântica que ocorre durante a leitura, o qual exige permanente ação (meta) cognitiva e afetiva. Do leitor implícito, inscrito na obra e assimilado pelo leitor especialista, chegamos ao leitor implicado, cuja contribuição pessoal afeta o texto, ao mesmo tempo em que é afetado por ele.</p> <p>Palavras-chave: diário de leitura; ensino fundamental; leitura subjetiva; recepção</p>
--	---

Revista *Educar em Revista*

DOSSIÊ TEMÁTICO: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais v. 34, nº 72 (2018)

TÍTULOS	RESUMOS
<p>Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais (Elsa Maria Dalla-Bona, Renata Junqueira de Souza)</p>	
<p>Literatura, literatura para a juventude e valores da circulação à interrogação (texto de Max Butlen)</p>	<p>A literatura sempre foi e continua sendo atravessada pela questão dos valores. Apesar de seu relativo sucesso no século XX, os formalistas e os estruturalistas não conseguiram eliminar essa questão dos valores. Pelo contrário, os trabalhos recentes lhe consagram um lugar cada vez maior (BUTLEN, 2017). Este lugar foi profundamente renovado, especialmente na literatura para a juventude, pois se trata sempre mais decisivamente de passar de uma postura de inculcação de valores a uma didática centrada sobre sua interrogação para combinar formação literária e formação pessoal. Como descrever e explicar essas evoluções? Por que valorizar os <i>corpora</i> e as abordagens que trabalham para combinar ética e estética, para promover enfim uma postura axiológica?</p> <p>Palavras-chave: Literatura. Literatura para a Juventude. Valores. Ética. Estética. Didática.</p>
<p>Análise de obras de literatura infantil como estratégia de formação do pedagogo-professor: saber ler, saber escolher</p>	<p>Estudo de caso na disciplina “Metodologia do ensino da literatura infantil”, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Paraná (Brasil). Predomina entre os estudantes a ideia utilitarista do trabalho escolar com a literatura infantil e seu uso como pretexto para ensinar os conteúdos escolares. Nas aulas, a partir de alguns princípios oriundos da teoria da estética da recepção e seus impactos para o ambiente escolar, são confrontadas obras consideradas de boa e de má qualidade. O artigo analisa cinco delas (<i>Luanda enroladinha</i>, <i>Obax</i>, <i>Pra saber voar</i>, <i>O monstro monstruoso da caverna cavernosa</i>, <i>O Grúfalo</i>) e ressalta a efetividade da estratégia para desestabilizar os estudantes e os auxiliar a pensar sobre o papel da</p>

	<p>literatura infantil no ensino e na formação do jovem leitor.</p> <p>Palavras-chave: Literatura Infantil. Estética da Recepção. Formação de Professores. Ensino Fundamental I. Pedagogia.</p>
Em busca da relação (im) possível entre a educação literária e a educação artística	<p>Este estudo aborda a relação entre literatura infantil e expressões artísticas na escola; entre a educação literária e a educação artística. Os principais objetivos do estudo foram: dar a conhecer autores, ilustradores e textos de literatura para a infância; promover a formação do leitor literário; promover às crianças a relação entre a literatura e as expressões artísticas; promover a formação cultural e artística das crianças. Para este estudo convocamos a metodologia da investigação-ação e ele foi desenvolvido com crianças que frequentavam o 2.º ano do ensino básico. Os resultados do estudo permitiram-nos concluir que um trabalho que relacione, na escola, a literatura para a infância e as expressões artísticas proporciona às crianças o prazer e o gosto pela leitura; estimula a imaginação e a criatividade; desenvolve a construção de um leitor crítico; possibilita o estabelecimento de relações entre o texto literário, as ilustrações e as expressões artísticas.</p> <p>Palavras-chave: Literatura infantil. Expressões artísticas. Escola. Educação literária. Educação artística.</p>
O Cantinho da Leitura como prática de letramento literário	<p>Por conta das preocupações pedagógicas com a formação do leitor, a literatura ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental costuma sofrer um processo inadequado de escolarização. Todavia, esse cenário pode ser modificado quando se considera as especificidades do letramento literário. A análise do Cantinho da Leitura como uma prática de letramento literário neste nível de ensino demonstra que, mesmo em atividades tradicionais, é possível encontrar alternativas viáveis para a formação de um leitor literário.</p> <p>Palavras-chave: Leitor Literário. Cantinho da Leitura. Leitura Independente Compartilhada. Letramento Literário. Formação do Leitor</p>
Estratégias de leitura – estado da arte	<p>O propósito deste texto é apresentar um balanço da pesquisa sobre “estratégias de leitura” tomando como referência as publicações constantes em três bases: teses e dissertações, anais de eventos nacionais da área e artigos em periódicos. Tomou-se como ponto de partida a presença da expressão “estratégia de leitura” no título da publicação. Após esse registro, procedeu-se à leitura do resumo para analisar: a fundamentação teórica e a confluência (ou não) entre os</p>

	<p>autores, a metodologia empregada, dentre outros elementos.</p> <p>Palavras-chave: Estratégias de Leitura. Leitura. Alfabetização</p>
O ensino de literatura no curso de Pedagogia uma presença necessária	<p>Este artigo traz um mapeamento do ensino de literatura nos cursos de pedagogia de 27 universidades federais do país. Toma-se como pressuposto que a literatura é fundamental para a formação humana e, portanto, deve fazer parte do currículo dos futuros professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, responsáveis pela introdução das crianças na cultura letrada. A análise indica que a presença, no caso específico, da literatura infantil, na formação dos pedagogos é ainda incipiente e vulnerável aos meandros da estrutura curricular. É imprescindível introduzir a literatura como forma de propiciar ao docente, em formação inicial formal, uma vivência teórica e prática sobre seu ensino, cujo intuito seja de contribuir para a sua atuação como futuro mediador de leitura.</p> <p>Palavras-chave: Ensino. Literatura Infantil. Pedagogia. Formação Inicial Formal. Currículo</p>

Revista Desenredo

DOSSIÊ TEMÁTICO: Leitura e formação no Ensino Superior (v. 12, nº 2/2016)

TÍTULOS	RESUMOS
Leitura e formação no Ensino Superior: "Problematização sobre a formação de leitores no Brasil e em Portugal"	<p>Neste artigo discute-se o problema da leitura e da formação de leitores no ensino superior, no Brasil e em Portugal, sendo nosso objetivo perceber se estes estudantes são ainda leitores em construção. A metodologia para a discussão centrou-se nas investigações em torno da formação leitora desses estudantes, o que permitiu chegar a algumas conclusões afins: são fundamentais estudos de maior dimensão nessas áreas; é basilar que todos os docentes do ensino superior tomem consciência das dificuldades desses alunos na leitura/escrita/literacias acadêmicas e que nas suas disciplinas possam dar um contributo para colmatar esses problemas; os alunos do ensino superior são ainda leitores em construção.</p> <p>Palavras-chave: Leitura. Literacias acadêmicas. Formação de leitores. Ensino superior.</p>
Desafios na formação do licenciado em Letras como leitor e a sua atuação na Educação Básica	<p>Por meio do relato e análise de duas experiências desenvolvidas no Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, discute-se, neste artigo, a importância da socialização de impressões de leitura e de hipóteses interpretativas em situações</p>

	<p>didáticas na universidade e na educação básica. O conhecimento das interpretações formuladas pela crítica e pela história da literatura é estruturador de um tipo de formação acadêmica e é desejável que aconteça, desde que não se negligencie o desenvolvimento da autonomia interpretativa dos futuros professores. Como formadores de leitores, cabe a eles desenvolver a mesma autonomia em seus alunos, criando condições para o desenvolvimento de uma comunidade de leitores na escola.</p> <p>Palavras-chave: Formação de leitores. Comunidade de leitores. Interpretação. Letramento literário.</p>
<p>Literatura e formação do pedagogo: caminhos que (ainda) não se cruzam</p>	<p>Este artigo apresenta investigação sobre o ensino de literatura nos cursos de Pedagogia do Brasil. Toma como <i>corpus</i> os Projetos Pedagógicos, as Estruturas Curriculares de Cursos de Pedagogia de universidades federais. Provém de uma pesquisa de doutorado em Educação que se realiza na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Adota a abordagem de investigação qualitativa descritiva. Selecionaram-se 27 universidades federais, uma para cada estado da federação, e foi feito um levantamento das disciplinas de literatura ofertadas no Curso de Pedagogia presencial. Considera que a literatura é fundamental para a formação humana e essencial para a formação do pedagogo. Dados iniciais indicam a ausência da literatura nos cursos de formação do pedagogo.</p> <p>Palavras-chave: Literatura. Formação Humana. Pedagogo.</p>
<p>A literatura infantil e juvenil nos currículos de Letras do Rio Grande do Sul</p>	<p>O presente trabalho analisa a inclusão atual da disciplina de literatura infantil e juvenil (ou sua equivalente) nos cursos de Licenciatura em Letras das instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. A investigação volta-se para um <i>corpus</i> de quarenta e oito currículos e quatorze ementas, analisando aspectos como modalidade de inclusão, carga horária prevista, semestre de oferta e informações sobre o gênero contempladas nos documentos, o que permite refletir sobre as forças que atuam no sentido de garantir a oferta ou permitir a exclusão do gênero nos cursos de formação de professores.</p> <p>Palavras-chave: Literatura infantil e juvenil. Cursos de Letras. Rio Grande do Sul.</p>
<p>Importância do letramento na formação de estudantes competentes – estudo de caso da província de Uíge, Angola</p>	<p>É consensual que o domínio da leitura é imprescindível, entendendo-se a leitura como a capacidade de compreensão e de interpretação. Caso o estudante não detenha essas capacidades, pode-se considerar que é um mau leitor. Por isso, a escola desempenha um papel fundamental na aquisição dessa competência por parte do aluno, cabendo ao</p>

	<p>professor adotar as estratégias e as metodologias necessárias para o ensino, que pode ser explícito ou não, das estratégias que o aluno deve adquirir para se formar um leitor fluente e autónomo. Os programas de ensino de Angola assumem a importância da leitura na construção do saber, destacando-a como uma das competências essenciais e em torno da qual se deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Para saber se estas premissas são efetivamente utilizadas em sala de aula, aplicou-se um inquérito constituído por perguntas abertas e perguntas fechadas a professores do ensino primário e dos diferentes níveis do ensino secundário da província do Uíge, Angola. A conclusão que mais se destaca é que os professores dedicam pouco tempo à leitura e não trabalham a competência sistematicamente em sala de aula.</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Leitura. Competência da leitura. Ensino da Língua Portuguesa em Angola, Uíge.</p>
<p>A Licenciatura em Letras: um espaço para formar (professores) leitores?</p>	<p>Este artigo apresenta os problemas e desafios que se constata na/para a formação leitora dos professores de Português e Literatura e nos discentes da Licenciatura em Letras, demonstrando que a denominada “crise da leitura”, originada por volta dos anos 70, do século XX, tem se agravado na formação dos professores que deveriam ensinar a leitura na educação básica, especialmente a leitura literária. Desse modo, destacamos os estudos e pesquisas de Oliveira (2008), Sales (2009, 2013) e Segabinazi (2011) que revelam o perfil do professor e do aluno do curso de Letras, no intuito de mostrar e destacar a urgência com que precisamos rever e avaliar os currículos do curso de Letras, que formam professores formadores de leitores na educação básica.</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Letras. Professor. Português. Literatura. Leitura. Leitor.</p>
<p>A formação do leitor no Ensino Superior: trajetórias e motivação para a leitura</p>	<p>Este estudo aborda a motivação para a leitura dos estudantes do ensino superior, encarando-a enquanto constructo multidimensional. Foi realizado numa instituição de ensino superior politécnico do centro de Portugal com uma turma do curso de Educação Básica (3º ano). Considerou-se adequada uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como referencial metodológico o estudo de caso. O instrumento de recolha de dados foi uma reflexão individual realizada no âmbito do trabalho autónomo dos estudantes. A análise dos dados permitiu-nos compreender a necessidade de realizar programas de formação que possam promover a motivação</p>

	<p>para a leitura dos estudantes futuros profissionais da Educação, de modo a que tal possa vir a repercutir-se no seu futuro público.</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Leitor. Ensino superior. Motivação para a leitura. Formação</p>
<p>Leitura do texto literário: fundamentos teóricos e justificativas para a sua prática</p>	<p>O artigo discute o tratamento dispensado ao texto literário e os desdobramentos do ato de ler, tanto na esfera pessoal quanto social, tendo, como pano de fundo, o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector. Para tal, vale-se especialmente dos preceitos da Estética da Recepção, que acentuam o protagonismo do leitor no processo de leitura, conferindo a ela uma dimensão libertadora e crítica. Esse posicionamento justifica a presença do texto literário no espaço acadêmico, onde se privilegia a formação do indivíduo. Garantindo aos alunos o acesso ao patrimônio literário, que lhes confere a sensação de pertencimento a um povo e a um país, o professor de nível superior assume o compromisso de auxiliar os estudantes a compreenderem sua realidade, além de contribuir para sua humanização.</p> <p><i>Palavras-chave:</i> Leitura. Texto literário. Formação linguística e humanizadora. Ensino Superior.</p>
<p>Histórias de quem ensina: as mediações e as experiências de leitura na formação do professor</p>	<p>O presente texto busca cotejar os estudos da literatura, da leitura e do ensino com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural, bem como da teoria bakhtiniana com as experiências de leitura vivenciadas por professores da Educação Básica durante seu percurso acadêmico e profissional. A intenção foi a de identificar quais vivências marcaram a constituição desses sujeitos, como leitores e como professores responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa, desde o início da escolarização, na Educação Infantil, até o final da Licenciatura. O texto propõe uma busca das bases para uma didática do ensino da leitura, em especial da leitura literária intencional, em que o livro seja um objeto presente na formação do leitor desde a primeira infância.</p> <p>Palavras-chave: Formação do leitor. Formação do leitor literário. Teoria histórico-cultural. Didática da leitura.</p>

Revista Contexto

Dossiê: Educação literária e ensino de literatura (v. nº 27/2015)

Editorial: Maria Amélia Dalvi, Regina Zilberman

<p>A formação do leitor literário na e pela Universidade hoje: instantâneos de um subprojeto do PIBID</p>	<p>Este artigo pretende apresentar breve avaliação de propostas de intervenção pedagógica elaboradas por licenciandos bolsistas do subprojeto de Português-Literaturas no projeto institucional do PIBID-UFRJ. Sendo o objetivo central do subprojeto a preparação do professor da escola básica como formador de leitores literários, buscamos inventariar aspectos conceituais</p>
---	--

	<p>que norteiam a percepção dos licenciandos sobre o que caracteriza a literatura, principalmente do ponto de vista de sua leitura, buscando relacionar as premissas teóricas assumidas com as escolhas didáticas apresentadas. A leitura crítica de fragmentos dos escritos produzidos busca identificar na forma desses textos o que sua gestação deve não somente às leituras indicadas e aos debates ocorridos nas reuniões de equipe, bem como a um certo lugar da literatura no cenário social brasileiro da atualidade, para o qual contribuem simultaneamente a produção acadêmica, a tradição e as inovações no campo pedagógico e as práticas culturais da juventude.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Formação do leitor literário. Pibid</p>
<p>Situando o leitor e a educação literária na área Linguagens, códigos e suas tecnologias</p>	<p>Este trabalho discute os problemas e os desafios que envolvem o ensino de literatura nas escolas de Ensino Médio, a partir de duas questões fundamentais, quais sejam: a função da literatura e sua relação com os objetivos que professores delineiam para os conteúdos a serem desenvolvidos em suas aulas e a caracterização do público leitor/receptor das obras literárias. O enfoque da discussão foi inspirado no título da obra de T. Todorov (2010), <i>Literatura em perigo</i>. A partir desta premissa, este artigo busca analisar o lugar do leitor e da literatura nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM, 2006), que norteiam a área de <i>Linguagens, códigos e suas tecnologias</i>, isto é, área em que atualmente a Literatura está incluída como disciplina ou área de conhecimento.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitor. Ensino. OCNEM</p>
<p>Usos suspeitos do texto literário</p>	<p>A escola é a principal formadora de leitores no Brasil e a forma como se dá o ensino e literatura e o uso do texto literário em salas de aula são determinantes para tornar profícua – ou não – a experiência de apropriação do literário. Este ensaio reflete sobre os procedimentos adotados no estímulo à leitura, o uso suspeito e a fragmentação dos textos literários nos materiais didáticos e a pedagogia do ‘silêncio’ como prática em que o conhecimento literário é apresentado sem diálogo e oportunidade para questionamentos. Para identificar essas inadequações e mostrar que a solução para o problema não está na simplificação do literário, toma-se como exemplos propostas de materiais didáticos, pesquisas de campo sobre a educação literária e o caso recente da publicação de uma adaptação de Machado de</p>

	<p>Assis com o objetivo de difundir e facilitar o texto do autor.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Educação literária. Manuais didáticos. Facilitação. Machado de Assis.</p>
<p>Leituras de professores: livros, bibliotecas e escolas</p>	<p>Este artigo apresenta resultados advindos do projeto de pesquisa —A leitura e os jovens leitores: práticas de letramento no Norte Pioneiro-PR, desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), apoiado pela Fundação Araucária, e realizado na Universidade Estadual do Paraná, Campus Cornélio Procopio, por pesquisadores do Centro de Letras, Comunicação e Artes (CLCA), contando, ainda, com colaboração de pesquisadores de grupos como o GP —Literatura e Leitura na Escola (Unesp-FCL/Assis). Os objetivos da pesquisa, executada entre abril de 2012 e novembro de 2014, centram-se nos programas/projetos de fomento ao livro e à leitura entre jovens do Ensino Médio, nas escolas da rede de Educação Básica do Paraná. Como estratégia para aferição desse quadro, aplicaram-se questionários a 33 professores da escola pública paranaense, participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), durante um dos cursos previstos no PDE, abordando questões sobre a leitura literária na escola.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitor. Políticas públicas.</p>
<p>Ao redor de uma autora</p>	<p>Este trabalho é fruto de uma parceria, iniciada em 2013 e continuada em 2014, entre a Universidade Federal do Paraná e a escola João Gueno (Colombo - PR), que viabilizou a criação de um grupo de pesquisa composto por membros da universidade e uma professora de Língua Portuguesa da escola. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (2013), 62% dos um nível adequado de leitura, assim o grupo vem desenvolvendo uma pesquisa de natureza etnográfica para refletir sobre estas limitações, planejar ações a serem desenvolvidas na escola e buscar soluções para enfrentar as dificuldades com vistas à formação do leitor literário. O objetivo deste artigo é relatar uma das atividades desenvolvidas com alunos de 6º/7º anos (10 a 14 anos) do Ensino Fundamental, ao redor da autora Índigo e de seus livros infanto-juvenis.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Ensino fundamental. Literatura infanto-juvenil.</p>
<p>Abordagens de letramento: o texto literário na sala de aula</p>	<p>O estudo em questão se embasa sobre os conceitos teóricos da linha do Letramento Literário, servindo como instrumentalização para a abordagem de textos literários,</p>

	<p>visando a destacar o que é a leitura e o letramento literário, ressaltando suas importâncias enquanto práticas sociais, e o modo como podem ser trabalhados nas salas de aula. Para isto, será desenvolvida inicialmente uma explicação do conceito de letramento, passando por seus modelos e abordagens, como é definida a leitura, suas práticas e sua relação com o leitor e, após esta abordagem, uma proposta de letramento literário com base no poema XVIII de Alberto Caeiro, presente na obra —O Guardador de Rebanhosll. Serão discutidos quais foram os principais recursos utilizados na construção do texto poético em questão, com destaque para os efeitos sensoriais criados por este.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Letramento literário. Alberto Caeiro.</p>
<p>Literatura, leitura e ensino: o ENEM e os impactos das leituras obrigatórias dos exames vestibulares para a formação de leitores</p>	<p>Recentemente, assiste-se à substituição dos tradicionais vestibulares pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que tem repercutido nos níveis de ensino anteriores à universidade e ditado mudanças curriculares sobretudo para o ensino médio. Diferentemente de vestibulares tradicionais, que determinam autores e obras a serem lidos para as provas de literatura, o Enem trabalha com uma perspectiva generalista, sem indicação alguma de leitura. A fim de verificar os impactos das leituras obrigatórias sobre a formação de leitores, apresentam-se os resultados de uma pesquisa de campo realizada com turmas de terceiro ano de ensino médio. Nas escolas em que os alunos manifestaram maior apreço por autores clássicos, geralmente a introdução das obras se deu em virtude do vestibular, corresponsável pela formação do gosto literário. Como o ensino médio costuma se moldar às demandas dos processos seletivos de ingresso às universidades, com o Enem a formação de leitores literários tende a se fragilizar.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Enem. Vestibular. Leituras obrigatórias. Formação de leitores.</p>
<p>A crônica e o ensino de literatura</p>	<p>O ensaio discute qual é o papel da crônica nas esferas da literatura e do jornalismo. Além da análise de avaliações teóricas feitas por especialistas sobre como a consolidação do gênero depende da aproximação e do distanciamento de procedimentos literários e jornalísticos, são focalizadas crônicas de autores como Rubem Braga, Antônio Maria e Moacyr Scliar, com a finalidade de demonstrar a variedade de resultados nos seus escritos. O propósito do ensaio é verificar que o processo de transferência dessas questões para o espaço do ensino</p>

	<p>pode permitir uma série de debates na educação literária, através da revisão na definição de literatura, da demonstração de nexos mais íntimos entre literatura e vida ordinária e da necessidade de ampliação do repertório de leituras literárias à disposição de jovens leitores.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Crônica. Literatura. Jornalismo. Leitura literária</p>
<p>Livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio e a inserção da literatura afro-brasileira</p>	<p>A presente pesquisa voltou-se para uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático aos alunos das escolas públicas brasileiras, observando como a literatura afro-brasileira está sendo apresentada nos conteúdos programáticos. A análise centrou-se nos livros didáticos utilizados nos Centros de Ensino Médio das quatro maiores cidades sedes das Diretorias Regionais de Formação e Gestão do Estado do Tocantins: Palmas, Araguaina, Porto Nacional e Gurupi. O propósito foi analisar como a Lei 10.639/2003 está sendo atendida neste material, considerado um dos norteadores da prática pedagógica nas instituições de ensino. O que se nota é que, apesar de ter decorrido 10 (dez) anos da aprovação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica em escolas públicas e particulares, é possível constatar a fragilidade no processo de ensino e da aprendizagem de tais conteúdos.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Literatura Afro-brasileira. Afrodescendência. Preconceito Racial</p>
<p>Projeto livro do mês: dimensões de um diálogo entre leitores e escritores</p>	<p>O presente estudo pretende avaliar o envolvimento de professores e de alunos das séries finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio das redes municipal, estadual e particular de ensino e de universitários de licenciaturas, com ênfase aos graduandos em Letras, com obras literárias no âmbito do Projeto Livro do Mês, desdobramento das Jornadas Literárias de Passo Fundo/RS, projeto este em funcionamento efetivo desde 2006. O projeto – seleção de autor contemporâneo e respectiva obra, contato com editora, divulgação da obra por meio de práticas leitoras multimídiais nas escolas, leitura prévia e discussão por professores e alunos sobre cada obra selecionada, participação em seminário mensal com a presença do autor - já levou a Passo Fundo mais de 80 escritores, promovendo, em cada sete ou oito edições anuais, no mínimo, três seminários a cada mês. Utilizaram-se como instrumentos de avaliação dois questionários com questões abertas destinadas a professores e alunos. O estudo objetiva, também, avaliar a importância</p>

	<p>de um projeto de leitura permanente e suas possibilidades de transformação em política pública de leitura. PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitores em formação. Leitura e escola. Política pública de Leitura.</p>
<p>Pensando o contexto do aluno a partir de leitura e de literatura: uma análise do trabalho com o livro "A menina que veio de longe" da autora Andréa Ilha</p>	<p>O trabalho analisa o resultado de uma atividade desenvolvida com o livro infanto-juvenil <i>A menina que veio de longe</i>, da escritora Andréa Ilha, em turmas do Ensino Médio de duas escolas localizadas no município de Piratini / RS. Esse trabalho de leitura na escola realizou-se durante o ano de 2013. Foi dada ênfase ao papel do aluno como leitor e como responsável por mudanças em seu meio social e cultural. Também são pensadas questões sobre a memória e a interferência do indivíduo em seu contexto a partir das leituras e reflexões que faz em sala de aula. Discute-se o papel da literatura como mediadora da aprendizagem dos alunos e como meio de refletir a realidade. Como resultados foram observados produção escrita e visual dos alunos e um engajamento nas atividades propostas, além da contribuição de leitores reais para os textos escritos pelos próprios alunos. PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitor. Memória. Literatura na escola</p>
<p>A arte e o ensino de literatura na educação escolar</p>	<p>O objetivo deste estudo foi estabelecer as relações entre a relevância do ensino da arte na educação escolar, em especial, da literatura e os efeitos que ela suscita no sentido de enriquecer a subjetividade dos sujeitos. Para isso, pautando-se nas obras de Vigotski sobre arte, analisou-se uma obra clássica de Shakespeare, e em seguida, os pressupostos da teoria pedagógica histórico-crítica que se posiciona a favor do ensino dos conhecimentos clássicos. Verificou-se que o estudo desenvolvido por Vigotski estabelece estreitas relações com as premissas da teoria histórico-crítica em educação no que tange a importância da arte e do ensino de literatura na educação escolar. PALAVRAS-CHAVE: Arte. Literatura. Educação. Vigotski.</p>
<p>O ensino de literatura no Ensino Médio e os documentos oficiais</p>	<p>Reflexão sobre o ensino de literatura a partir do PCNEM (1999), PCN+ (2002) e as OCNs (2006), discutindo-se o que tais documentos trouxeram como arcabouço teórico e quais as inovações propostas em cada um. Procurou-se, ainda, apontar os aspectos negativos e positivos sobre cada um dos documentos, quando houve. Com relação aos subsídios teóricos, foi relevante analisar os encaminhamentos de cada documento e o pensamento de alguns estudiosos, tais como Cereja (2004), Delors (1996) e Duarte (2006,</p>

	<p>2012). Como sugestão metodológica, destaca-se a proposta de Rildo Cosson (2006) referente ao letramento literário. PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Ensino médio. Documentos oficiais.</p>
<p>A importância da ficcionalidade (prática e teoria) na mediação de leitura e recepção de textos literários</p>	<p>O presente trabalho pretende dar a conhecer uma experiência combinada de pesquisa e extensão inscrita no Projeto —Leitura e recepção de textos literários e formação de mediadores de leitura, levado a cabo na UFSM-RS. Tanto o texto quanto o projeto se propõem a contribuir para uma adequada inserção dos alunos no curso de Letras, cuidando especificamente de um dos aspectos importantes da formação de leitores e de mediadores de leitura que é a leitura de textos literários. O projeto busca atender duas demandas: aprender/ensinar a ler com objetivo de realizar leituras ficcionais e conhecer a teoria literária voltada para a recepção. Para tanto, lançamos mão de contos brasileiros ou traduzidos e de textos teóricos sobre contos (Poe, Cortázar) e textos de Teoria da Literatura mais voltados para a recepção do que para a gênese, como são os formulados pela Estética da Recepção: Jauss, Iser, Stierle (1979), numa primeira fase e Barthes, numa segunda. PALAVRAS-CHAVE: Leitura ficcional. Recepção. Leitor. Mediador de leitura.</p>
<p>A interpretação do texto poético no Ensino Médio e o ponto de vista dos estudantes: algumas considerações acerca da disciplina de literatura brasileira</p>	<p>Este artigo aborda dois estudos de caso realizados para o desenvolvimento de uma tese de Doutorado, envolvendo professores e alunos da rede pública e da rede privada da cidade de Porto Alegre– RS. À luz das teorias da interpretação, esta pesquisa buscou verificar a existência de uma abordagem hermenêutica no trabalho de interpretação de poemas no Ensino Médio. Na visão de Gadamer —a compreensão não pode ser limitada nem pelo que o autor tinha originalmente em mente, nem pelo horizonte do destinatário a que foi escrito o texto na origem. II A partir do momento em que o leitor entra em contato com a obra, ele pode atribuir novos sentidos ao texto, fazendo uma nova interpretação, diversa do sentido que o autor havia idealizado e diversa da proposta na época, na qual a obra foi escrita, adaptando-a a um novo contexto, a um novo período de tempo. No presente artigo, procuramos enfatizar as concepções que os estudantes participantes desta pesquisa possuem acerca do ensino de literatura e poesia, correlacionadas às práticas observadas e aos testemunhos obtidos. Ao privilegiarmos as interpretações realizadas pelos alunos no momento da leitura de um poema, estaremos priorizando a formação do leitor e não apenas</p>

	<p>a transmissão de informações relacionadas a períodos e autores na disciplina de Literatura Brasileira.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira. Poesia. Ensino Médio</p>
<p>Dados para o subsídio a prática da leitura de literatura na escola: um “círculo de leitura”</p>	<p>As reflexões que apresento neste texto são oriundas da aplicação de um projeto alocado no terreno das práticas da leitura, cujo foco incidiu sobre a inserção, no ambiente escolar, do —círculo de leitura—, ancorado por teorias contemporâneas da literatura, da leitura e da cultura. Ciente de que a leitura nos obriga a acatar diferentes campos disciplinares para com eles dialogar, proponho pensar esta prática na horizontalidade dos campos citados, para, com isto, potencializar leituras e gerar sentidos, alcançando, assim, os leitores de carne e osso, presentes nos bancos escolares. Alguns dados obtidos com estas reflexões, geradas na dinâmica das práticas, são considerados capazes de subsidiar um trabalho mais profícuo para o fomento à formação do leitor.</p> <p>PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Leitura. Cultura. Escola. —Círculo de leitura</p>