

UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS

A THEORETICAL APPROACH TO TEACHING
LITERATURE IN SCHOOLS

Luciana Ledo Peres Ruis

Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões – Brasil.

E-mail: a102164@uri.edu.br

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7412-4183>

Laísa Veroneze Bisol

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria
– Brasil, com período co-tutela em Universidad de Santiago
de Compostela – Espanha. Doutora em Comunicación e
Información Contemporánea pela Universidad de Santiago
de Compostela – Espanha, com período co-tutela em
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil. Professora da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões – Brasil.

E-mail: laisabisol1@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7153-1085>

RESUMO: O texto literário não pode ser visto como subterfúgio para o trabalho com aspectos gramaticais ou interpretação textual. No entanto, para que isso ocorra é importante pensar em novas práticas de letramento literário e reorganizar o espaço e tempo de ensino da Literatura na sala de aula, promovendo momentos de contato com os livros literários para a formação social de leitores. Destarte, o presente artigo, de caráter metodológico bibliográfico e documental, tem por objetivo congrega discussões sobre o ensino da Literatura nos documentos oficiais como PCNEM (1999), PCN+ (2002), OCNs (2006), BNCC (2018) e DRC/MT (2021), bem como apontar a necessidade de o texto literário ocupar espaço privilegiado na sala de aula. Para dar suporte às nossas discussões baseamos em autores como Regina Zilberman (1982), Marisa Lajolo (1982), Vieira (2008), Fontes (2018), Cereja (2004) e nos documentos curriculares oficiais.

Palavras-chave: Ensino Literário; Documentos oficiais; BNCC; DRC/MT.

ABSTRACT: The literary text cannot be seen as a subterfuge for working with grammatical aspects or textual interpretation. However, for this to happen, it is important to think about new literary literacy practices and reorganize the space and time for teaching Literature in the classroom, promoting moments of contact with literary books for the social formation of readers. Therefore, this article, of a bibliographic and documentary methodological nature, aims to bring together discussions about the teaching of Literature in official documents such as PCNEM (1999), PCN+ (2002), OCNs (2006), BNCC (2018) and DRC/MT (2021), as well as pointing out the need for literary texts to occupy a privileged space in the classroom. To support our discussions, we based on authors such as Regina Zilberman (1982), Marisa Lajolo (1982), Vieira (2008), Fontes (2018), Cereja (2004) and official curricular documents.

Keywords: Literary Teaching; Official documents; BNCC; DRC/MT

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as propostas de trabalho sobre o ensino da Literatura abordadas nos documentos curriculares oficiais e em alguns teóricos do campo literário, bem como apontar a importância do trabalho com o texto literário na sala de aula. Para tanto, trata-se de um estudo bibliográfico e documental baseado em teóricos tais como Regina Zilberman (1982), Marisa Lajolo (1982), Vieira (2008), Fontes (2018), Cereja (2004) e também nos documentos de referência curricular como PCNEM (1999), PCN+ (2002), BNCC (2018) e DRC/MT (2021).

A Literatura brasileira, em alguns momentos históricos, foi vista como uma matéria de ensino e, como disciplina escolar, havia a necessidade de estudar teorias pedagógicas, literárias e linguísticas. Em alguns momentos da história educacional brasileira, ela era colocada como uma disciplina autônoma e, em outros, incluída na disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Mortatti (2014, p. 24), com o fim da Ditadura Militar e as denúncias de crise na educação, foram-se formulando e implementando programas governamentais com a proposta de superação das “crises da educação, da alfabetização e da leitura”. Nesse viés, também foram sendo objetos de estudo, por pesquisadores da área dos estudos literários, as relações entre Educação e Literatura. Os resultados dessas pesquisas questionavam a forma como a Literatura estava sendo ensinada na escola, posto que o texto literário era utilizado como pretexto para ensino da gramática normativa. Com a ideia de formar cidadãos mais críticos, verificamos uma espécie de denúncia, “usos e abusos da

Literatura na escola”, o “ensino pela Literatura”, o “texto como pretexto” (LAJOLO, 1979, 1982). Dessa maneira, se propunham novos lugares e funções para o texto literário na educação escolar, rompendo a paradoxal e conflituosa relação entre a liberdade de criação da Literatura e a disciplinarização de seu ensino e da leitura imposta pela escola (LEITE, 1983; MAGNANI, 1989; ZILBERMAN, 1982).

No artigo “Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos”, de Alice Vieira (2008), encontramos que, na década de 80, no Estado de São Paulo, foi publicada uma coletânea de manuais orientativos sobre o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura para o Ensino Médio, chamado de 2º grau, na época. Nesses livros, havia textos teóricos e práticos que subsidiavam o trabalho do professor, mas os autores desses documentos diziam que eram apenas orientações e se tratava de um macro currículo, uma vez que era para todo o Estado. Os autores propuseram uma série de reflexões a respeito do ensino de língua e de Literatura, com o objetivo de que o professor escolhesse conscientemente os mais adequados aos seus alunos. Consoante Vieira (2008, p. 444), no programa, também havia dois objetivos gerais que se referiam diretamente ao ensino da Literatura, que eram “ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas do sistema literário e fora dele” e “desenvolver a capacidade de apreender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como umas das dimensões da nossa historicidade”. Dentre esses objetivos, relevamos mais três específicos, associados diretamente ao ensino da Literatura: “desenvolver uma visão crítica da história da Literatura”, “estimular a leitura, análise e discussão de textos literários” e “estimular a produção de textos”. Reparamos

que para a leitura e a formação de leitores, há uma evidência, ainda que de forma implícita, para a teoria da Estética da Recepção, de origem alemã e que se espalhava pela Europa naquela época. Nessa teoria, o leitor é um elemento primordial dos estudos literários. A proposta não indicava um cânone literário a ser seguido ou trabalhado, a escolha estava por conta do professor, que deveria avaliar as razões das variáveis de seu quadro escolar.

Em conformidade com Vieira (2008) a ideia era um ensino de Literatura que discutisse a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. A leitura das obras da Literatura brasileira e portuguesa eram consideradas importantes para ampliação do conhecimento dos alunos inerente à cultura de um povo. Todas essas proposições metodológicas originaram diversos questionamentos nos professores sobre o que trabalhar em Literatura brasileira e portuguesa. De acordo com Vieira (2008), os professores encontraram respostas às inquietações em uma das obras, nas quais era apresentado um texto teórico de Willi Bolle, que trazia, na introdução, uma discussão pertinente ao problema da história literária no Brasil, o conceito de Literatura, as transformações desse conceito ao longo do tempo e suas ligações com o momento histórico. O objetivo do ensino de Literatura assinalado por Bolle, no campo pedagógico, era “possibilitar ao sujeito histórico tomar consciência de sua própria posição no tempo e articular sua experiência” (SÃO PAULO, 1978, p. 14).

Percebemos, nesse período histórico, uma discussão muito grande acerca do papel da história de Literatura no ensino da Literatura. Vieira (2008) assevera que, em dois seminários realizados na França, em 1969 e em 1975, vários estudiosos, como Roland Barthes,

Roger Duchêne, Michel Mansuy, Tzvetan Todorov, Jean Ricardou e muitos outros, discutiam a importância da leitura de obras literárias e não apenas o ensino da historiografia, dado que não se chega ao conhecimento da Literatura pela história, e sim pela sua leitura. Nesse âmbito, a vasta história literária não seria possível contar em manuais didáticos e com a leitura de trechos escolhidos. Os professores, contudo, não se sentem confiantes no tocante a o que ensinar.

Na década de 90, o Ministério da Educação elaborou, junto com educadores de todo o Brasil, um novo modelo de currículo escolar. A proposta era dar um novo significado ao ensino escolar, tencionando a contextualização e a interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender dos alunos. Nesse panorama histórico, a ideia é que, para uma formação completa do aluno, há a necessidade de uma preparação científica, que o torne capaz de empregar as diferentes tecnologias à sua área de atuação. Para o Ensino Médio, é proposta uma formação geral, em oposição à uma formação específica; a ideia é desenvolver, nos estudantes, a capacidade de pesquisar, de buscar informações, analisar e selecionar o que é apresentado, aprender, criar e formular e não apenas memorizar, no entanto, ser proativo na procura do conhecimento.

No campo da Literatura, os PCNEM definem a notoriedade de um ensino contextualizado, com intertextualidade, de produção e recepção de textos literários. Na parte específica da Língua Portuguesa dos PCNEM, há a seguinte consideração:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras

utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da Literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a Literatura integra-se à área de leitura (BRASIL, 2000, p. 18).

Nessa esteira, constatamos que o ensino da Literatura está ligado à Área de Leitura e aos estudos dos gêneros discursivos, mas não há uma definição objetiva de como deve ser o trabalho do professor. Diante disso, surgem os documentos complementares, tais como – *Parâmetros em ação: Ensino Médio*, em 2002, e as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 2006, com a finalidade de oferecer subsídios para o PCNEM (BRASIL, 2000). Assim, o PCN+ institui que:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (BRASIL, 2002, p. 19).

À vista disso, percebemos que o ensino da Literatura será feito a partir de uma investigação histórica. Não há uma discussão com o estudo estético literário, embora aparece citado, mas não é abordado nas aulas, ficando o ensino voltado para o estudo das escolas literárias.

1.1 O ENSINO DA LITERATURA EM DOCUMENTOS OFICIAIS: PCNEM, PCN+ E OCNS

O ensino de Literatura nas escolas brasileiras foi abordado de diferentes maneiras nos documentos normativos oficiais em âmbito federal e também estadual. A contar da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996*, o Ensino Médio passou a ser obrigação também do Estado e, com isso, foram criados três documentos norteadores: os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM, 1999)*; os *Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002)*; e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs, 2006)*. Nesses documentos, compreendemos como o ensino da Literatura brasileira foi delimitado nos últimos anos. Os dois primeiros documentos fazem referência a um ensino de Literatura subordinado ao ensino de Língua Portuguesa ou como suporte para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas. Já no último documento, a Literatura ganhou um novo enfoque e seu estudo apresenta maior relevância no Ensino Médio.

Em 1999, o Ministério da Educação lançou os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, conhecidos como PCNEM. Esse documento constituía um projeto de reforma curricular que fora aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e estava de acordo com os princípios definidos na LDB – Lei 9.394/96. Eram documentos que ofereciam aos docentes subsídios para a implementação de uma reforma do ensino pretendida pelo Ministério da Educação (MEC) e orientou o ensino dos conteúdos nas diversas disciplinas até o final

de 2002, quando o MEC publicou o *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+)*. É importante frisarmos que os PCNs são documentos orientativos, não são obrigatórios e também não foram substituídos com a publicação da BNCC.

Nos PCNEM, a Literatura está vinculada à Língua Portuguesa. Por seu turno, o ensino da Língua Portuguesa é descrito e norteado como:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na Literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/Literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 1999, p. 16).

Os PCNEM criticam o ensino da Literatura pautado numa visão historiográfica da disciplina, o que tornaria o ensino sem sentido. Dessa forma, o ensino de Literatura deveria ocorrer em conjunto com a gramática e produção de textos, a fim de que as aulas sejam reflexivas, ou seja, um “[...] espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (BRASIL, 1999, p. 23).

Entretanto, logo percebemos que há falhas no documento, visto que essa afirmação não é muito clara no panorama de ensino da Literatura. Para Cereja (2004), os PCNEM falharam, primeiro:

por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de Literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a Literatura – conteúdo considerado a “novidade” da disciplina no Ensino Médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CEREJA, 2004, p. 179).

Cereja (2004) assevera que, na época da criação dos PCNEM, o MEC não subsidiava as escolas com livros didáticos para o Ensino Médio, em virtude disso, houve poucas discussões e reflexões sobre o ensino de Literatura. Consoante o MEC, só em 2004 foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM), com objetivo de distribuir livros gratuitos aos estudantes da rede pública. Como um instrumento norteador do ensino da Literatura, os PCNEM advertem que:

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da Literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão-interpretação-

produção de textos e a Literatura integra-se à Área de Leitura (BRASIL, 1999, p. 18).

O trecho acima nos mostra que falta clareza acerca do ensino da língua orientado pelos PCNEM, pois o que seriam essas propostas interativas no ensino da língua? O que entendemos por processo discursivo de construção do pensamento simbólico? E o que é o pensamento simbólico? No nosso entendimento, não há transparência na exposição desses conceitos e, às vezes, o professor não sabe como conduzir o ensino da língua em sala de aula. Em relação à Literatura, há uma crítica a respeito do ensino mediante o viés historiográfico, e é dada importância para a interpretação e produção textual. Há também um ponto de debate tangente a o que pode ser considerado Literatura, já que o conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é Literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (BRASIL, 1999). Os autores dos PCNEM, ao preparem essa exposição de como os textos literários são recebidos pelos alunos, orientam para a seguinte atividade:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contos de telefone e cartas de banco, textos literários e não literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: – Todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola. E Drummond? Responderam: – Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é Literatura? Ambos são poetas, não é verdade? (BRASIL, 2000, p. 16).

Para uma solução a essa e outras discussões semelhantes, os PCNEM direcionam que deve ser dada voz aos alunos e extrair deles o máximo de conhecimento que têm sobre o mundo que os cerca. “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto, as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações” (BRASIL, 1999, p. 16). Nesse prisma, notamos que a preocupação não está em ensinar Literatura, mas na comunicação. As atividades de sala de aula propostas pelos professores precisam ter como foco a gramática, para que o aluno desenvolva uma boa comunicação, e o texto literário pode ser usado como pretexto no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, os PCNEM trazem uma ideia de interação entre texto, leitor e receptor, todavia, não trazem uma fundamentação clara concernente a aprender a aprender. O professor Newton Duarte, em uma de suas palestras, disponíveis no YouTube (2012), faz críticas em relação ao “aprender a aprender”, dizendo que isso significa que o aluno aprende sozinho e para isso não precisaria do professor. Duarte (2012) também defende que nesse conceito do “aprender a aprender” não há autonomia da escola e dos professores em escolher o que será trabalhado e está implícita a ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Refletindo acerca do ensino da Literatura, observamos que não há espaço para ela, posto que os PCNEM, pautados nos quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), intentam uma educação mecânica, reprodutivista. Haja vista as reflexões de Duarte (2012), depreendemos

que a proposta dos PCNEM é contrária ao que propõe Antonio Candido (1995, p. 176):

Numa palestra feita há mais de 15 anos em uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da Literatura na formação do homem, chamei a atenção, entre outras coisas, para os aspectos paradoxais desse papel. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. A função da Literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Conforme comparação entre o que preveem os PCNEM e um ensino crítico literário, proposto por Cândido, é possível supor que a Literatura não cumprirá, nesse contexto, o papel de humanização das pessoas, dado que a educação, servindo a interesses mercadológicos, está voltada para treinar e não formar sujeitos críticos frente às questões da sociedade que os cerca.

No final de 2002, perante as insatisfações dos professores em relação aos PCNEM, o MEC publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*, conhecidos como PCN+, que receberam o subtítulo de: *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A proposta do documento era dividir a educação no Ensino Médio em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. Essas áreas deveriam estar articuladas e pontuadas no Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, precisa envolver uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupor um aprendizado de conhecimentos disciplinares, desenvolvendo competências gerais (BRASIL, 2002, p. 17).

Nos PCN+, o ensino da Literatura está ligado à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Encontramos, no documento, que, ademais da sua

função estética, a Literatura é também um campo riquíssimo para investigações históricas pelos alunos, pois através da orientação do professor poderão estudar a visão dos autores de cada época e contexto cultural, que vão de Camões a Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (BRASIL, 2002, p. 19).

Outros alunos “poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas” (BRASIL, 2002, p. 19).

Nos PCNEM, não havia definição do que necessitava ser abordado no ensino da Literatura, orientavam que poderia ser desenvolvido um trabalho historiográfico para compreender uma sociedade e seus costumes. Os professores podem trabalhar com períodos históricos da sociedade através dos romances publicados. Considerando essa proposição, a

Literatura deveria ser utilizada para servir a outras disciplinas e não só a ela mesma.

Se, nos PCNEM, a Literatura era argumento para ensinar gramática, agora ela é justificativa para o ensino de história. Em consonância com os PCN+, o leitor não entenderá a simples leitura de um cartum se não conseguir identificar traços de economia nesse desenho; e, a compreensão dos estilos de época, caso não sejam solidamente construídos, no campo da cultura visual e da Literatura, poderão se reduzir a decorebas (BRASIL, 2002).

Verificamos, em continuidade, que é aconselhado, por meio desse documento, não haver um trabalho com a Literatura pautado nos estilos de época, pois isso levaria à decoreba, e decorar não significa aprender, no entanto, “os produtos culturais das diversas áreas mantêm intensa relação com o seu tempo” (BRASIL, 2002, p. 65). Os PCN+ declaram que o aluno deve identificar as obras e seus períodos literários e trazer para seu momento atual. Esse reconhecimento só é possível através da identificação de elementos que singularizam essas obras. Esse posicionamento também é encontrado em outras partes do documento (BRASIL, 2002), que alegam que é mais pertinente ao Ensino Médio se inquietar com a formação de leitores, incluindo as obras clássicas da Literatura brasileira, ao invés de se preocupar em ensinar sobre escolas literárias, seus autores e épocas.

Nessa linha, concluímos que os PCN+ não foram a solução para os problemas apontados nos PCNEM pelos professores e, relativamente ao ensino da Literatura, não indicaram um caminho claro, dado que ainda havia muitas dúvidas sobre como trabalhar com o ensino literário. Outrossim, divisamos algumas incoerências no documento e problemas como, por exemplo, a delimitação de temas, em que

os alunos são estimulados a usar a Literatura para a construção de um imaginário coletivo e, para isso, empregará habilidades e competências como meio de aprender valores presentes na vida social. Mas, como isso se dará na prática?

Segundo os PCN+, “os mitos imortalizados pela Literatura como o herói sem nenhum caráter (*Macunaíma*), o homem do interior de Minas (*Grande Sertão: veredas*), ou o nordestino retirante (*Vidas Secas*) são representações com alta carga expressiva” (BRASIL, 2002, p. 65). Assim, os professores podem escolher as obras citadas, como outras, para trabalhar, uma vez que são produções que merecem destaque.

Tais posicionamentos levam a alguns questionamentos: o que seria esse prazer estético literário? E como esclarecer esses grandes mitos imortalizados a partir de uma vivência social? Será que podemos afirmar que o tal prazer estético será alcançado através da sonoridade, ou escolha lexical de alguns escritores? Ou, ainda, mediante os próprios recursos da época? Pois bem, não há uma explicação de como serão alcançados esses objetivos, como trazer a Literatura para a sala de aula por meio dessa orientação. E, diante dessas incompreensões, não só para os estudos literários, é que o MEC lança um novo documento, as *Orientações Curriculares Nacionais*, com a ideia de debater pontos obscuros nos PCNs+.

As OCNs foram lançadas em 2006, após várias discussões e encontros com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e universidades que pesquisavam e discutiam questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. O foco do documento era retomar as discussões dos PCNEM nos pontos que mereciam esclarecimentos, apontando e desenvolvendo alternativas pedagógicas, com

o intuito de atender as expectativas das escolas e professores na reestruturação do currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Nesse documento, a Literatura ganha espaço e não é mais um meio para estudar aspectos gramaticais, ou servir de base para a discussão de outras disciplinas. Conseguimos, nele, orientações de como deve ser o ensino da Literatura nas escolas:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCNs, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (BRASIL, 2006, p. 54).

De acordo com as OCNs, para “letrar” o estudante, recomenda-se “pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL, 2006, p. 55). O letramento por intermédio da experiência estética se dá a partir do contato efetivo com o texto literário, pois, desse modo, o aluno será estimulado a experimentar a sensação de estranhamento provocada pela linguagem incomum e a peculiaridade da produção textual. Essa experiência construída ampliará os horizontes dos leitores e o prazer estético é, então, o conhecimento, a participação e fruição que se

adquire com a aproximação e vivência da Literatura (BRASIL, 2006, p. 55).

Todavia, perguntamos: como os professores devem ensinar Literatura para aqueles que nunca tiveram acesso a ela? Como estimular os estudantes a ler e se apropriar da estética literária em um país onde se lê pouco e as obras literárias não recebem o devido valor? A proposta das OCNs é trabalhar com os saberes advindos das comunidades locais, regionais e nacionais e orienta que a cultura “marginal” seja incorporada nas salas de aulas. Direciona, ainda, que o ensino da Literatura não necessita servir de subterfúgios de outras áreas, ela por si só é o bastante, como reflexo da cultura de um povo. Ademais, as OCNs direcionam, teoricamente, sobre como deve ser a organização do texto literário, contudo, não há uma delimitação do conceito de fruição do texto:

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. [...] Entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária se dá num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual (BRASIL, 2006, p. 60).

Nessa ótica, tendo em mente o que dizem as OCNs, vemos uma problematização dos conceitos de ensino da Literatura, porém, não há um aprofundamento teórico concernente à fruição do texto literário. Há a discussão de alguns conceitos, entretanto, de forma superficial, e essa questão demandaria um debate mais profundo, porquanto, compreender o texto literário é tão difícil quanto o próprio conceito do que seria Literatura.

As OCNs sinalizam que o ensino literário, no Ensino Médio, poderá fruir melhor caso os alunos do Ensino Fundamental tenham experimentado a leitura das obras canônicas. Nesse linhame, numa tentativa de autodefesa, a proposta das OCNs só terá sucesso se o estudante, no Ensino Fundamental, tiver adquirido maturidade e preparação para o entendimento dos textos mais complexos. E, se essa maturidade foi concretizada, é possível trabalhar com “[...] outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o hiphop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade” (BRASIL, 2006, p. 63).

Em conformidade com as OCNs, as aulas de Literatura são um espaço socializador de leituras e de trocas de experiências. Para que isso aconteça, o professor precisa se posicionar como mediador das práticas de leitura e dos debates em torno da leitura literária. Dessa maneira, o documento orienta trabalhar com leituras mais amadurecidas, que levem os alunos a deixarem as leituras “facilitadas” do Ensino Fundamental. Quando essa maturidade leitora for alcançada pelos estudantes, o professor poderá trabalhar com outros tipos de leituras e linguagens mais complexas, como as obras clássicas da nossa Literatura. O

trabalho desenvolvido a partir da metaliteratura, das definições de escolas literárias e período histórico devem ser deixados de lado e aberto espaço para a leitura do texto literário; também orienta a não o substituir por “simulacros” (BRASIL, 2002). As OCNs dão preferência ao trabalho da obra literária e, em segundo plano, o contexto histórico-social delas. O foco literário vai além de ajudar o aluno a passar nos vestibulares, mas formar jovens leitores e aproximá-los da Literatura clássica.

Não obstante, no que se refere ao ensino da Literatura, as OCNs possuem uma proposta de ensino mais flexível, com reflexões teóricas mais aprofundadas e que dão direcionamento ao trabalho do professor e, a partir de suas orientações, as aulas de Literatura podem ser trabalhadas com suas características próprias, sem precisar de outras disciplinas para mostrar a sua existência.

2 LITERATURA NA BNCC E DRC/MT

Ao contextualizarmos a Literatura num momento mais atual, chegamos em 2017, com as discussões sobre um novo documento curricular – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa do Ensino Médio. A BNCC tem a característica de documento normativo, enquanto os anteriores eram orientativos.

A BNCC está em conformidade com a LDB, Lei n.º 9.394/1996. Ela afirma que seu objetivo é unificar e superar a fragmentação das diretrizes educacionais, que apareciam em documentos oficiais anteriores, tais como os

Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, entre outros e, também, que será um documento balizador da educação, no Brasil.

A BNCC está embasada em documentos que a legitimam, como a Constituição Federal de 1988, artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental e como dever do Estado, família e sociedade. Também está ancorada na Carta Constitucional, artigo 210, que estabelece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Dessa forma, baseada nesses documentos legais, a LDB, em seu artigo 9º e inciso IV, declara que cabe à “União estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996). A BNCC, por sua vez, está respaldada, entre outros documentos legais, pelo Plano Nacional de Educação, que cita a necessidade de se ter uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. E, por último, com a alteração da LDB, em seu artigo 35-A, observamos que a BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

A BNCC traz alguns elementos orientadores de outros documentos antecessores a ela, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Esses documentos abordavam sobre a noção do direito de aprendizagem, já a BNCC disserta acerca do desenvolvimento de competências a partir de um conjunto de habilidades. Essas competências devem ser desenvolvidas por todas as áreas e Componentes Curriculares.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 482), a meta da Área de Linguagem, no Ensino Médio, deve ser a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e reflexão a respeito das linguagens artísticas, corporais ou verbais, nos diferentes componentes curriculares que integram a área. Assim como nos PCNs, o ensino da Literatura, na BNCC, está integrado à Língua Portuguesa, com o desenvolvimento de competências e habilidades através dos conteúdos. Não há o Componente Curricular de Literatura em separado, e o estudo das obras literárias ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, no campo artístico-literário.

A orientação para o ensino da Área de Linguagem se dá por meio de campos de atuação, e a língua é analisada como um instrumento prático, sendo que seu estudo está direcionado para um conhecimento pragmático, com a ampliação das possibilidades discursivas e a evolução do nível teórico. O documento estabelece que o processo de ensino e aprendizagem poderá contribuir para que o aluno se posicione eticamente em suas práticas.

Esses campos de atuação partem do cotidiano do aluno para delimitar o que é essencial para potencializar a aprendizagem deles. O campo

artístico-literário, base do nosso estudo, “é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (BRASIL, 2018, p. 489). Nessa rota, para Ferreira (2010), há um esvaziamento do ensino da Literatura dentro do contexto escolar e há uma exclusão da vivência estética do texto literário. Nas palavras do autor:

Aprende-se de maneira atrofiada um compêndio literário, características meramente descritivas e superficiais de uma determinada postura estética, e justapõe-se a isso o manuseio de fichas com resumos das obras literárias. Quase nunca o aluno é levado a realizar uma real atividade de leitura da obra literária, ou seja, exclui-se do ensino de Literatura aquilo que justifica a própria existência da Literatura: a vivência estética do texto literário por seus leitores (FERREIRA, 2010, p. 135).

Na concepção de Ferreira (2010), a Literatura é trabalhada superficialmente nas escolas, não há a exploração completa de uma obra literária. As práticas de leitura literária são utilizadas para trabalhar aspectos da Língua Portuguesa, por exemplo, gramática e produção textual. Nesse percurso, aquela leitura prazerosa, de aprofundamento da obra, do conhecimento do valor estético, é deixada de lado e assim a Literatura torna-se um subterfúgio para o estudo linguístico ou de outras áreas. A BNCC apresenta sete competências específicas à Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; destas, apenas a competência seis discorre sobre as produções artísticas, reduzindo a atividade literária à fruição.

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, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 490).

Com alicerce no exposto, entendemos que o ensino literário fica restrito ao campo artístico, uma vez que se configura numa manifestação de arte. Há uma concepção de aprendizagem da arte de maneira geral e fruída, que deixa à nossa interpretação qual conhecimento ensinar, e uma visão idealista, como algo prazeroso que dispõe de ferramentas linguísticas para uma compreensão de significados. As orientações seguem uma hierarquia, pois àquelas destinadas à área são abrangentes e as do campo artístico da disciplina são específicas. Contudo, as específicas são norteadas pelas gerais. Desse modo, a orientação é que primeiramente se construa um currículo pensando na apreciação da arte, buscando a construção de sentidos e bom uso da língua, para então conhecer as obras e fruí-las. Na conclusão do Ensino Médio, o documento propõe que:

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes (BRASIL, 2018, p. 496).

Assim sendo, o objetivo maior das artes, no currículo, é a aprendizagem da fruição. A arte é vista como fonte de prazer. Porém, essa ideia pode trazer um empobrecimento à concepção de arte como forma de conhecimento específico. Na nossa acepção, essa maneira de abordagem negligencia o conhecimento teórico da Literatura, limita o entendimento do conhecimento artístico, com suas especificidades, e o aluno continua com seu conhecimento vago dentro da escola. Isso acontece porque, na elaboração geral do campo artístico, a arte é relegada ao planejamento das aprendizagens fluidas e divertidas, com uma interpelação superficial de critérios teóricos de aprendizagem, pois o objetivo é somente fruí-las.

Ao pôr em prática os Componentes, a intenção é que, ao final do processo, o estudante seja capaz de apropriar, fruir, apreciar, expressar e relacionar. As orientações do documento objetivam às práticas discentes e apontam para uma busca do prazer artístico. Sem embargo, essa interpretação diversa da BNCC abre campo para múltiplas interpretações e escolhas distintas, uma vez que há variados meios de se trabalhar e pensar no processo educacional.

Essa autonomia dada ao professor, mas sem direcionamento, poderá trazer resultados negativos. Em nossa avaliação, além da autonomia, precisam ser direcionados os meios de como fazer, com clareza e objetividade. Depreendemos que o documento deveria orientar sobre o que ensinar ao aluno e não acerca do que o aluno deve desenvolver. A autonomia é muito importante para o professor, no entanto, pensamos nela com direcionamento efetivo do que se trabalhar. Sem o direcionamento citado, parece haver um

mascamamento dos conteúdos escolares e evidencia que, na Literatura, a “fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos” (BRASIL, 2018, p. 496).

Dada tal definição da BNCC, não enxergamos os Componentes Curriculares devidamente expostos, e sim um trabalho voltado às práticas, ocupando o lugar dos conceitos a serem ensinados, o que poderá provocar um esvaziamento do currículo para atender às demandas contemporâneas. Saviani (2011) nos traz uma reflexão bastante interessante sobre currículo, que nos leva a ponderar quanto às orientações sinalizadas na BNCC.

Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (SAVIANI, 2011, p. 16).

Saviani (2011) embasa mais um questionamento que fazemos: qual é a nossa

percepção sobre o que é nuclear na escola? Se partimos da ideia de que todas as orientações têm o mesmo peso, há uma abertura para diversas aprendizagens, menos as que deveriam caracterizar o trabalho escolar. Partindo dessa lógica, em Literatura, o objetivo é a fruição e não importa como será feito, desde que o aluno sinta vontade e prazer pela leitura.

A BNCC é um documento que subsidia a formação do currículo; porém, no ensino da Literatura, não identificamos o que seria nuclear, visto que guia a trabalhar com os clássicos e, ao mesmo tempo, pontua como igualmente relevante trabalhar com a leitura das obras populares e midiáticas. Isso posto, o que seria nuclear segundo essa orientação? O trabalho com a Literatura não será só principiando dos clássicos, a proposta é que “os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas...” (BRASIL, 2018, p. 496).

Na BNCC, as manifestações artísticas são concebidas como essenciais à construção curricular, significando que todas as manifestações são equivalentes em importância e valor. Parece que todas as manifestações devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem e estudadas pelo mesmo critério estético. Nossa indagação é se isso é viável, posto que trabalhar com as manifestações artísticas populares e clássicas, equiparando-as com o mesmo valor estético, seria contrariar uma característica própria da arte, que é de superação da realidade, pois cada uma tem suas peculiaridades. É fundamental que o aluno entre em contato com o patrimônio literário considerado clássico, e a escola não pode se negar a essa responsabilidade, luta-se por uma educação emancipatória. Embora

havendo uma orientação no campo artístico-literário de trabalho com os clássicos literários, tencionando intensificar a leitura deles, não há uma delimitação no campo da Literatura, mas uma abertura para as manifestações gerais. Vislumbramos, no campo artístico-literário, os textos diversos, entre eles o clássico.

No campo artístico-literário, busca-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. 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 (*remediações*, *paródias*, *estilizações*, *videominutos*, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2018, p. 503).

Não fica claro, no texto acima, a importância da leitura literária clássica. Contudo, a escola tem o papel de promover espaço de apreciação estética das obras e apresentar aos alunos aquelas que se configuraram como cânones literários. A Literatura precisa ocupar um lugar de ênfase, porque negar suas especificidades ou colocá-las em um campo maior não contribui para o seu ensino, por isso continua ocupando um lugar de subterfúgio na escola.

No *Documento de Referência Curricular* do Estado de Mato Grosso do Ensino Médio (DRC/MT), observamos que o ensino da

Literatura deve propiciar a formação do estudante leitor, de forma que utilize essa leitura para atender às suas necessidades e que haja uma aproximação com novas leituras. O documento expõe, ainda, que não se deve substituir a leitura das obras originais por síntese de obras, quadrinhos, filmes e outros em vogas. Em razão disso, recomenda que:

os textos literários podem ser estudados a partir de gêneros já reconhecidos e trabalhados pela escola, como o romance, o conto, a fábula, o ensaio, a epopeia, o épico, o auto, a comédia, a tragicomédia, a farsa, o teatro, o soneto, a crônica, a novela e o poema entre outros (MATO GROSSO, 2021, p. 286).

O Documento sustenta para que o trabalho com a Literatura seja inter-relacionado com as demais áreas do conhecimento, já que muitas obras literárias, tanto universais como regionais e locais, possibilitam essa ligação e podem aproximar os estudantes de suas vivências cotidianas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Fontes (2018), a Literatura não tem sido tratada como precisa ao longo da publicação dos documentos oficiais. Vimos um progresso nas OCNs em relação ao ensino literário, pois conseguiu atender as principais demandas da Literatura, quando comparada com os PCNs. No entanto, a BNCC está formulada com a mesma perspectiva dos PCNs acerca do ensino literário. Isso, de acordo com Fontes (2018), representa um retrocesso aos

pequenos avanços conquistados, visto que encontramos, nas OCNs, duras críticas aos PCNs. Por conseguinte, se ele já foi apontado como um documento falho no tocante ao trabalho com a Literatura, qual o motivo para retrocedermos a esse modelo?

Rodrigues (2017) lembra que a BNCC recomenda as mesmas orientações de documentos anteriores, e pode ser interpretada como mais do mesmo.

7.22. Afirmamos, em 4.3, que o meio escolhido pela proposta da BNCC, tal como formulada no momento, era insuficiente para garantir os direitos de aprendizagem, a participação social e o exercício da cidadania. Ela é um passo a mais do mesmo, como ela mesmo reconhece e destacamos em tópicos anteriores; mas nós precisamos, hoje, de uma revolução na educação brasileira (RODRIGUES, 2017, p. 23).

Assim, a BNCC se apresenta como um documento similar aos PCNs e isso se dá porque não há uma orientação clara sobre o que e como ensinar. O documento está cheio de barreiras para o ensino da Literatura, que vão desde o objetivo geral da Área de Linguagens até as orientações específicas sobre o ensino artístico-literário.

Consoante Fontes (2018), da mesma maneira que os PCNs, a BNCC divide os Componentes Curriculares em áreas de conhecimentos; todas as disciplinas da área se pautam em um objetivo central. Por sua parte, o objetivo específico de cada Componente está no entorno do objetivo da área. Os conteúdos ministrados devem objetivar, primeiramente, o compromisso com a consolidação das linguagens. A Literatura, nessa concepção, quando aparecer no planejamento docente, visará ao objetivo central da área e não ao seu

objetivo próprio. Tendo em conta as orientações da BNCC, o objetivo geral da área é a consolidação e a ampliação do uso da linguagem, o que entrevemos como um obstáculo para o ensino da Literatura que está dentro do ensino de Língua Portuguesa.

A BNCC caracteriza-se como um documento orientador dos currículos escolares, todavia, ignora aspectos imprescindíveis para o ensino de Literatura, relegando-a ao papel secundário que sempre tem ocupado. Fontes (2018) sublinha que a Base apresenta uma forma simplista de trabalho com o texto literário, colocando-o como ponto de partida para o trabalho com a Literatura. Percebemos que o documento enfatiza que o contato com as obras literárias clássicas deve ser intensificado no Ensino Médio, posto que a leitura enriquece a percepção de mundo do leitor. Apesar disso, a proposição de trabalho orientada pelo documento mostra-se mais do mesmo em relação ao ensino da Literatura.

Diante do exposto sobre o ensino literário orientado nos documentos oficiais e, no documento mais atual, a BNCC entendemos que a Literatura precisa ocupar lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, pois é a base para a formação de leitores. O texto literário não pode ser visto como subterfúgio para o trabalho com aspectos gramaticais ou interpretação textual. No entanto, para que isso ocorra é importante pensar em novas práticas de letramento literário e reorganizar o espaço e tempo de ensino de Literatura na sala de aula, promovendo momentos de contato com os livros literários para a formação social de leitores.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais +: Ensino Médio – Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e Literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DUARTE, Newton. **Teorias pedagógicas (Crítica ao aprender a aprender)**. 2012. 12min. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Am_6pZlyVw. Acesso em: 3 dez. 2013.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. *In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. p. 121-138.

FONTES, Nathalia Soares. **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, Regina (org.). A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. 1979. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. DRC-MT Ensino Médio. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>. Acesso em: 09 abr. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **Lauda avaliativo da versão preliminar da BNCC de Língua Portuguesa**: leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/re-latorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**: história da língua portuguesa e da literatura, 6. São Paulo, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio./ago. 2008.

ZILBERMAN, Regina (org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.