

DANGLEI DE CASTRO PEREIRA

*Entre Harpócrates e Calíope: desafios em torno do ensino de literatura*



Cecília, de Henrique Pousão

**Brasília/DF**

**2020**



## Conselho Editorial

*Adriana Lins Precioso – UNEMAT*

*Ana Crélia Dias – UFRJ*

*Lucilo Antonio Rodrigues – UEMS*

*Rosana Cristina Zanelatto Santos – UFMS*

*Susanna Busato – UNESP*

*Wellington Furtado Ramos – UFMS*

## Editora

Universidade de Brasília  
Departamento de Teoria Literária e Literaturas

P436 Pereira, Danglei de Castro.

*Entre Harpócrates e Calíope: desafios em torno do ensino de literatura/ Danglei de Castro Pereira.* – Brasília :Universidade de Brasília, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, 2020. 99 p. : il

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-89350-00-2(impresso)

ISBN: 978-65-89350-01-9(e-book)

1.; Literatura – Estudo e ensino. 2. Educação Básica – Brasil. I.  
Título.

CDU 82:37(81)



## Sumário

*Apresentação* ..... p. 04

### ***Primeira parte: Harpócrates***

*Primeiro pressuposto: a seleção dos materiais de apoio pedagógico (MAP) ..* p. 09

*Segundo pressuposto: a literatura e seu ensino* ..... p. 12

*A literatura nos primeiros documentos no século XIX* ..... p. 22

*O Século XX: e a continuidade do silêncio dos primeiros textos* ..... p. 24

*Leitor, leitura, regimentos e normas: Século XX* ..... p. 26

*O ensino de literatura no distrito federal: discussão e análise dos dados ....* p. 40

### ***Segunda parte: Calíope***

*Uma ação de intervenção: a hora do conto e as primeiras oficinas* ..... p. 54

*Método linear de leitura literária: caminho* ..... p. 56

*Leituras em processo: primeiras descrições e comentários* ..... p. 60

*Leituras em continuum: descrição e comentários* ..... p. 69

*Exercícios de leituras em processo nas oficinas* ..... p. 72

*Um encerramento* ..... p. 93

*Sobre o autor* ..... p. 95

*Referências* ..... p. 96

## *Apresentação*

### *Convite*

*Poesia  
É brincar com palavras  
Como se brinca  
Com bola, papagaio, pião.*

*Só que  
Bola, papagaio, pião  
De tanto brincar  
Se gastam*

*As palavras não:  
Quanto mais se brinca  
Com elas  
Mais novas ficam*

*Como a água do rio  
Que é água sempre nova.*

*Como cada dia  
Que é sempre um novo dia.*

*Vamos brincar de poesia.*

José Paulo Paes

O livro *Entre Harpócrates e Calíope: desafios em torno do ensino de literatura* aborda diferentes ações de pesquisa e extensão desenvolvidas continuamente desde 2005 e discussões relativas ao ensino de literaturas no contexto brasileiro ao pensar a importância de ações na área de Letras, conforme CNPq, que empreendem esforços para a formação do leitor literário na Educação Básica. O livro aborda, especificamente, reflexões surgidas dentro da proposta de pesquisa submetida à Chamada Edital 04/2017 da Fundação de Apoio à pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF<sup>1</sup>.

Entendemos que a delimitação de um quadro de dados concretos sobre o ensino de Literaturas em Língua Portuguesa (LsELP) na Educação Básica em uma perspectiva

---

<sup>1</sup> O livro é uma das formas de divulgação dos resultados do projeto de pesquisa “Questões em torno do ensino de literaturas em Língua Portuguesa no Distrito Federal”. O projeto contou com o apoio financeiro da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF), edital Demanda espontânea 04/2017, a quem agradecemos a fundamental colaboração na realização deste livro.

histórica é fator importante para esta reflexão. Nossa hipótese compreendeu a ideia de que a delimitação de um quadro de dados específicos sobre o ensino de Literaturas em Língua Portuguesa na Educação Básica desde os primeiros documentos oficiais brasileiros é fator importante para a reflexão sobre o percurso histórico relacionado ao lugar da literatura no contexto escolar brasileiro.

Reconhecemos, ainda, um recorte metonímico associado ao Distrito Federal, o que contribuirá para reflexões sobre o lugar do ensino de literaturas em Língua Portuguesa e sua relevância na formação de leitores literários em nosso *locus* de investigação, ou seja, escolas públicas do Distrito Federal. A metodologia utilizada no livro foi, em um primeiro momento, a leitura e análise do *corpus* bibliográfico da pesquisa, ou seja, os Materiais de Apoio Pedagógico (MAP) e documentos oficiais que normatizam o ensino de Língua Portuguesa/Literatura no Brasil e no Distrito Federal. Selecionamos leis de efeito nacional como a LDB, por exemplo, e distritais, bem como normativas nacionais como o PCN, a BNCC, entre outros, sempre pensados a partir do ensino de Literatura em Língua Portuguesa. Ainda, na perspectiva bibliográfica, abordaremos conceitos específicos sobre o ensino de literatura e formação de leitores com foco específico na formação de leitores literários e ensino de literatura no *locus* de investigação.

Feita a catalogação e discussão do *corpus* bibliográfico da pesquisa realizamos, em um segundo momento, uma pesquisa de campo que delimitou, por meio de entrevistas a professores, coordenadores e alunos da Educação básica, além de especialistas em ensino de literaturas nas diferentes escolas campo investigadas, a situação do ensino de literatura em nosso *locus* de investigação.

Na análise de dados coletados na pesquisa de campo, via entrevistas com educadores e alunos da Educação Básica, pensamos uma relação entre o tratamento histórico destinado à leitura em LsELP nos documentos investigados e nas entrevistas realizadas/coletadas no trabalho, tendo como premissa a investigação de como e se são trabalhadas obras de LsELP nas escolas investigadas.

Com isso, pretendemos traçar um panorama metonímico do ensino de literaturas em Língua Portuguesa no Distrito Federal - DF. Na pesquisa de campo abordamos dois aspectos principais: a) qual o perfil do professor de LsELP e como sua formação interfere na ação pedagógica; b) quais recursos são utilizados no ensino de LsELP e,

consequentemente, c) como as obras literárias em LsELP são trabalhadas no ambiente escolar no Distrito Federal em nosso *locus*.

Selecionamos dez escolas<sup>2</sup> públicas no Distrito Federal, o que nos deu um *corpus* de amostra metonímico, mas significativo do contexto geral de ensino de literatura na cidade/região. Na coleta de dados e na aplicação dos questionários investigativos cada estabelecimento de ensino foi identificado por letras em ordem alfabética, bem como os professores e alunos entrevistados. Optamos por não identificar escolas, alunos e professores ouvidos na pesquisa como forma de preservar a neutralidade da pesquisa. A identidade específica das escolas envolvidas estará disponível para eventuais pesquisadores interessados mediante consulta ao email: [danglei@unb.br](mailto:danglei@unb.br).

Para o desenvolvimento da reflexão consideramos uma das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionada ao ensino de literatura, qual seja a necessidade do texto literário ser “valorizado como um aprendizado em si, e não como expediente para ensinar valores morais e gramaticais” (BRASIL, 1999, p. 138), bem como o conteúdo das leis: Nº. 10.639/2003 e Nº. 11.645, de 2008, esta última, que modifica/atualiza a lei de diretrizes e bases da Educação, Lei número 9.934.

O *corpus* bibliográfico em discussão, no que se refere ao LD, compreende os livros de Língua Portuguesa e Literatura selecionados nas escolas investigadas na pesquisa, focalizando, naturalmente, o escopo específico delimitado neste projeto nas escolas.

Na pesquisa de campo, utilizamos questionários específicos por meio presencial via diálogos e entrevistas gravadas com professores, coordenadores e alunos da rede pública do Distrito Federal com vistas a traçar o perfil do docente de literatura e a maneira como estes profissionais trabalham a literatura em Língua Portuguesa em sua atividade docente. As entrevistas com os alunos e professores visaram colher dados importantes para a construção do perfil de leitor e a importância dada por este ao objeto literário. A ideia foi perceber: o que os alunos lêem de LsELP e em que circunstâncias lêem e, sobretudo, como a aula de literatura interfere na construção do gosto pela leitura

---

<sup>2</sup> Coletamos dados em escolas da rede pública de ensino da região do Distrito Federal e em seu entorno: cinco escolas em Samambaia e quatro escolas em Brazilândia.

literária e o contato com diferentes versões de literatura em Língua Portuguesa na escola.

Uma das ações projetadas como ações de intervenção vinculadas a pesquisa foi a realização de Oficinas de leitura literária<sup>3</sup> apoiadas no método linear de leitura literária em escolas públicas de forma a propor uma ação prática em relação aos dados coletados na pesquisa ora colocados a lume.

Ao final deste livro, em sua segunda parte, apresentaremos resultados alcançados nas ações de extensão. A intenção é demonstrar as ações de intervenção desenvolvidas em diferentes escolas de Educação Básica nos últimos anos. Pretendemos, com isso, demonstrar ações práticas em projetos de intervenção direta nas escolas pesquisadas e, com isso, fomentar o contato do leitor com o texto literário e, na medida do possível, com as demais manifestações artísticas; além de contribuir para a formação de professores preocupados com o ensino de literaturas em Língua Portuguesa no futuro.

Para nós, investigar e refletir sobre mecanismos para melhorar a apresentação da LsELP na educação Básica é aspecto importante no campo do Ensino de Literatura, o que julgamos como fundamental no campo teórico de Letras, conforme delimitação de área no CNPq, subárea Literatura e ensino.

---

<sup>3</sup> Esta é uma ação em execução desde 2004 em diferentes espaços geográficos no Brasil e utiliza o Método linear de leitura literária. Com relação a um melhor detalhamento do método linear remetemos aos artigos: “Questões sobre o ensino de literatura”, publicado na *Revista Intertexto* (1981-0601). Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/viewFile/312/561>. Acesso em: 06/03/2020 e “Oficina de leitura literária: em movimento”, publicado nos Anais do VII Congresso Internacional da América Platina em 2014.

*Primeira parte: Harpócrates*



***Primeiro pressuposto: a seleção dos materiais de apoio pedagógico (MAP)***

Antes de abordar de forma específica a discussão da situação do ensino de literatura de expressão em Língua Portuguesa em documentos oficiais no DF, entendemos ser pertinente tecer alguns comentários sobre aspectos teóricos/metodológicos relacionados ao tema de nossa pesquisa. Para o desenvolvimento da reflexão, como dito, consideramos uma das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) direcionadas ao ensino de literatura, qual seja a necessidade do texto literário ser “valorizado como um aprendizado em si, e não como expediente para ensinar valores morais e gramaticais” (BRASIL, 1999, p. 138).

Achamos interessante investigar alguns Livros Didáticos (LDs) e manuais de teoria literária (MTL) e compêndios literários (CL) como forma de compreender um dos principais Materiais de Apoio Pedagógico (MAP) utilizados em escolas nos últimos anos. O *corpus* bibliográfico em discussão, no que se refere aos Livros Didáticos (LDs), compreendem os livros: **Língua e literatura**, de Maria da Conceição Castro (três volumes), **Português: palavra e arte**, de Tânia Pellegrine e Marina Ferreira (três volumes); **Português: ensino médio**, de José de Nicola (três volumes); **Novas palavras: língua portuguesa: ensino médio**, de Emília Amaral et al (três volumes); **Português: Linguagens: literatura, produção de texto, gramática** (três volumes); **Português: de olho no mundo do trabalho** (volume único), de Ernani Terra e José de Nicola; **Português para o ensino médio: língua, literatura e produção de texto**, de Ernani Terra, José de Nicola e Floriana Toscano Cavallette (volume único) e **Língua, Literatura & redação**, de José de Nicola (três volumes).

Os motivos que justificam a seleção destes LDs são: a) os livros foram adotados em escolas estaduais do Distrito Federal nos últimos anos; b) todos foram reeditados sucessivamente nos últimos cinco anos e figuram na lista de livros disponíveis para seleção de MAPs por professores de Língua e literatura entre 2011 e 2020, período em que a pesquisa foi realizada; c) Todos os LDs permanecem à disposição de professores em 2018 para a escolha do material de apoio pedagógico para o ano letivo de 2019, conforme lista do PNLD divulgada pelo MEC no endereço: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019> .

Além destes LDs, incluiremos como forma de ampliar as discussões deste tópico, comentários sobre os MTL e CL como: *História concisa da Literatura brasileira*, de Alfredo Bosi (1993), *Formação da Literatura brasileira*, de Antonio Candido (2000) e *A literatura no Brasil*, de Afrânio Coutinho (1969), entendidos como Manuais e, por vezes, compêndios. A justificativa para a eleição destas obras é a recorrência destes títulos como referências para o ensino de literatura/teoria literária em cursos de graduação em Letras no Brasil, tendo como metonímia ementas de literatura brasileira e teoria literária da Universidade de Brasília nos últimos cinco anos. Também de forma metonímica sustentamos essa seleção por meio de uma pesquisa *on line* às referências bibliográficas para a disciplina Literatura Brasileira/Introdução aos Estudos literários em seis universidades brasileiras: UNICAMP, UNESP, UFG, UFT, UFRGS E UFMG feita em sítios das universidades e, quando possível em planos e ementas das referidas disciplinas disponibilizadas *on line*.

Lembramos, ainda, que os títulos são presentes em ementas de Cursos de Graduação em Letras no Distrito Federal, conforme verificação, também *On line*, em ementas de diferentes disciplinas em duas Universidades de Brasília/DF que oferecem o curso de Letras: Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília. Esta verificação foi feita em documentos disponíveis *on line*, o que garante o domínio público das ementas e referências bibliográficas disponíveis para consulta do público. A recorrência dos títulos indica, em nosso entendimento, que as obras são presentes em bibliografias de diversos cursos de graduação em Letras não só nas universidades mencionadas no Distrito Federal; mas no Brasil em linhas gerais.

Ao abordar as obras listadas há pouco além dos LDs nossa proposta é discutir a presença de um paradigma que influência direta ou indiretamente o ensino de literatura. A leitura de LDs e manuais/compêndios doravante, Materiais de Apoio Pedagógico (MAP), possibilitou identificar uma linha organizacional comum aos textos selecionados: i) a apresentação dos conteúdos literários associados à classificação de obras e autores, ii) a explanação sobre características específicas de estilos de época e iii) o enquadramento das obras literárias às características eleitas como comuns a um determinado período histórico.

No que se refere aos textos destinados especificamente ao estudo de Literatura no Ensino Médio teríamos mais um aspecto pode ser identificado: iv) utilização do texto

literário em atividades como exercícios de leitura/estrutura de língua via questões e atividades interpretativas. Além destes percursos, muitas vezes, verifica-se nos MAP selecionados uma espécie de padronização dos comentários sobre a qualidade e diversidade de obras literárias, fato que propicia a discussão da interferência do que denominamos como cânone literário na organização destes manuais.

Entendemos por *Canon*, na aresta do que propõe Bloom (1993), os valores estéticos que geram influência dentro de um conjunto de produções literárias em um determinado contexto de produção. Frank Kermode (1998) considera que a confluência de significados e a relevância dos temas em determinada obra são proporcionalmente relevantes ao número de releituras e citações derivadas do texto entendido, por isso, como gerador de influência o que indica a presença de um padrão de influências e releituras sucessivas que oportunizam as constantes relações paradigmáticas entre obras e autores, elementos presente na formulação e manutenção do *Canon*.

As influências do *Canon* ora funcionam como modelos paradigmáticos formadores do conjunto de mutua influência dentro de uma determinada tradição, ora com fatores de julgamento de obras e critério de avaliação da qualidade de textos e autores. O *Canon* literário, retomando as considerações de Harold Bloom (1993) possibilita a manutenção historiográfica dos modelos de organização estética fixados na tradição ao longo de um determinado recorte temporal. Por tradição literária entendemos, compreendendo a validade das ideias de Todorov (2003), o conjunto de elos de influência estabelecidos por diferentes manifestações culturais ao longo da história. A tradição congrega, então, fontes eruditas e não eruditas de conhecimento que compreendem as dimensões culturais em uma determinada sociedade. É pela leitura da tradição como um elemento em constante transformação que podemos pensar na possibilidade de reconhecer também no Canon uma forma de manutenção da tradição.

As influências do *Canon* ora funcionam como modelos paradigmáticos formadores do conjunto de mutua influência dentro de uma determinada tradição, ora com fatores de julgamento de obras e critério de avaliação da qualidade de textos e autores. O cânone literário, retomando as considerações de Harold Bloom (1993), possibilita a manutenção historiográfica dos modelos de organização estética fixados na tradição ao longo de um determinado recorte temporal. A tradição, lembrando as colocações de Todorov (2003), congrega as fontes eruditas e não eruditas de conhecimento o que compreendem a expressão dos valores culturais em uma

determinada sociedade por meio da análise de suas realizações artísticas. É pela leitura da tradição como um elemento em constante transformação que podemos pensar na possibilidade de reconhecer também no cânone uma forma de manutenção da tradição.

Cabe lembrar que não é objetivo da pesquisa apresentar um panorama analítico que compreenda o delineamento dos MAP investigados, bem como a diversidade do ensino de literatura no Distrito Federal. Pretendemos discutir um aspecto metonímico desse processo e, com isso, contribuir para uma reflexão sobre o papel fundamental da literatura na formação do leitor.

### *Segundo pressuposto: a literatura e seu ensino*

Entendemos por leitura, na aresta das colocações de Zilberman (1982) e de Chartier (2002), o percurso interacional do leitor com o objeto da linguagem, ou seja, a construção de significados inerentes ao ato da leitura em uma atividade crítica que incorpora valores transmitidos pelo texto no ato da leitura. O leitor é visto como agente produtor da leitura, pois no ato de leitura estabelece o diálogo crítico com o que lê de forma contínua, proporcionando a transmissão dos conhecimentos ao interagir com o texto. O texto literário é entendido, também na aresta das considerações de Zilberman (1982), como um conjunto linguístico organizado em uma estrutura complexa e materializada em linguagem escrita ou oral. O texto literário é visto, portanto, concordando Pound (1999, p. 52), "como linguagem carregada de significado, construído estilisticamente".

Seguindo as ideias de Zilberman (1982), compreendemos, ainda, o ato da leitura como um processo complexo, no qual leitor e texto interagem na construção de significados. Estes significados construídos conjuntamente na atividade de leitura retomam questões sociais, fato que conduz a eleição da obra literária como instrumento de transmissão e veiculação da cultura. É sob essa égide que as colocações aqui apresentadas buscam refletir os limites do processo de formação de leitores e a validade do enfrentamento do literário em ambiente escolar como forma de contribuir para a atuação docente.

Em outros termos, compreendemos o literário como instrumento pertinente para a formação de leitores e isso é conseguido com a formação de professores leitores que

funcionam como mediadores de leitura. Bordini e Aguiar (1993, p. 14) entendem que a obra literária como “tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor”. Para as autoras, a leitura é resultado de uma interação “mediada pela linguagem verbal, escrita ou falada”. Cademartori (1994, p.23), corrobora com a ideia ao afirmar que a literatura se “configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade”.

A literatura é vista, segundo Cademartori (1994, p. 28), como um espaço capaz de provocar a emancipação, pois é “um meio de superação da dependência e da carência por possibilitar a reformulação de conceitos e a autonomia do pensamento”. É pressuposto deste estudo, portanto, que ao abordar o texto literário em ambiente escolar devemos, antes de tudo, pensar em leitores em formação.

Entendemos que os MAP frequentemente utilizados no ensino de Literatura não só na Educação Básica como nas universidades desenvolvem influência notável no perfil do leitor em formação. Obras *História concisa da Literatura brasileira*, de Alfredo Bosi (1993), *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido (2002), *A Literatura no Brasil*, de Afrânio Coutinho (1969), entre outras, são exemplos de manuais/compêndios. Os textos listados seriam MTL e CL porque retomam um discurso classificatório e pressupõem julgamento crítico diante da tradição literária. São características comuns: a) uma organização dos conteúdos literários associados à classificação de obras e autores, b) a explanação sobre características específicas de estilos de época e c) o enquadramento das obras literárias às características eleitas como comuns a um determinado período histórico.

Os MTL e os CL criam um diálogo interno de catalogação histórica que reforça a abordagem de determinados autores influenciando, por vezes, o que se convencionou determinar como representantes na tradição literária como “boa” ou “má” literatura, possibilitando a compreensão desses livros como agentes difusores de valores ligados ao cânone.

Um exemplo desse processo é a retomada, em Bosi (1993) e, em alguns aspectos, em Coutinho (1969) e Candido (2002), de posicionamentos críticos observáveis em dois manuais/compêndios do século XIX: *A literatura no Brasil*, de Silvio Romero (1888) e, antes dele, *Bosquejo da História da poesia brasileira*, publicado por de Joaquim Norberto de Sousa Silva originalmente em 1841 e, reeditado,

sob organização de Roberto Acízelo de Souza, em 2002, com o título de *História da literatura brasileira e outros ensaios*.

Pensados por este prisma os MTL e CL apresentam um mecanismo de manutenção dos valores canônicos que fixam seu discurso em um parâmetro de análise e julgamento que em muito contribui para a cristalização do cânone literário. Na introdução ao livro *Língua, Literatura & redação*, de José de Nicola, Beth Brait (1999, p. 1) comenta que uma das qualidades do livro está na “rigorosa adequação dos conteúdos e da forma de tratá-los, às exigências informativas e didáticas requeridas pelo texto suporte do ensino e do aprendizado”.

Os livros destinados ao Ensino Médio (LDs) apresentam pontos organizacionais semelhantes aos que listamos em relação aos MTL e CL, mas com uma diferença: nos LDs teríamos a utilização do texto literário em atividades práticas como, por exemplo, exercícios de leitura, adequação da obra a determinado estilo de época e, em alguns casos, abordagem de características estéticas frente às normas historiográficas paradigmáticas, fato que não é uma constante dentro dos compêndios destinados ao Ensino Superior. Tanto nos MTL quanto no CL e nos LD verificamos a tendência em padronizar os comentários sobre a qualidade e diversidade de obras literárias e, quase sempre, apresentam os mesmos autores e obras em um dado recorte histórico que, muitas vezes, indicam a repetição e cristalização do *Canon*.

Ressaltamos de que utilizamos os excertos que seguem como exemplos e justifica os comentários feitos nos parágrafos anteriores, naturalmente, em perspectiva metonímica e, com isso, exemplificar o que foi dito em relação aos LDs, MTL e CL:<sup>4</sup>

#### **Características do Arcadismo**

Os modelos seguidos são clássicos, Greco-latinos e renascentistas; a mitologia pagã é retomada como elemento estético. Daí a escola também ser conhecida como Neoclassicismo.

Inspirados na frase de Horácio *Fugere urbem* (Fugir da cidade) e levados pela teoria de Rousseau acerca do “Bom selvagem”, os árcades voltam-se para a natureza em busca de uma vida simples, bucólica, pastoril. É a procura do *locus amoenus*, de um refúgio ameno em oposição aos centros urbanos monárquicos; a luta do

---

<sup>4</sup> Algumas reflexões inerentes a redação deste relatório foram publicadas em artigos ao longo dos últimos anos e serviram de base para as reflexões ora apresentadas. Para leitura e maior detalhamento buscar: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/312/561> ; <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2337> ; <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/viewFile/7871/5609>

burguês culto contra a aristocracia se manifesta na busca da natureza.  
 (...) (NICOLA, 1999, p. 207, volume 1)

### **A busca da simplicidade**

Fundamentalmente antigongórico, o movimento árcade tinha por emblema um meio braço segundo um padrão – foice de cabo curto – e o lema *Inutilia trunquat* (cortar as inutilidades). Visava com isso cortar os exageros, o rebuscamento e a extravagância características do Barroco, retomando um estilo literário mais simples, em que prevalecesse a objetividade do mundo burguês. Os modelos seguidos eram os clássicos greco-latinos e os renascentistas; a mitologia pagã foi retomada como elemento estético. Daí a escola tornar-se conhecida também como Neoclassicismo.

(TERRA; NICOLA; FLORIANA, 2002, p. 364)

### **Características do Arcadismo**

O Arcadismo tinha por lema a frase latina *Inutilia Trunquat* (cortar, suprimir as inutilidades). Visava com isso cortar os exageros, o rebuscamento e a extravagância característicos do Barroco, retornando a um estilo literário mais simples, em que prevalecesse a objetividade do mundo burguês. Os modelos seguidos eram os clássicos Greco-latinos e os renascentistas; a mitologia pagã foi retomada como elemento estético. Inspirados no poeta latino Horácio, os árcades cultivam o *carpe diem*, que consiste no princípio de viver o presente, “gozar o dia”, pois o tempo corre célebre, e o *furgere urbem* (fugir da cidade), o abandono dos centros urbanos (...)

(TERRA; NICOLA, 2008, p.383-384)

De maneira geral, dá-se o nome de Neoclassicismo ao estilo predominante nas artes do período, porque vai se verificar, mais uma vez, uma tendência geral à imitação dos greco-romanos, através da recuperação de alguns aspectos do Renascimento. O século XVIII europeu, assim, é mais conhecido, na história da arte, como um século neoclássico. (Neo = novo; portanto, O Neoclassicismo seria um ‘novo Classicismo’.

O Neoclassicismo propõe regras rígidas para a arte, baseadas em Aristóteles. Elas pressupõem uma volta à crença na razão humana, acima de qualquer coisa. Os dogmas da fé são deixados de lado, e o homem volta a ser o centro do universo. Nada melhor, portanto, do que procurar inspiração naqueles que, muito antes, viverem e criaram de acordo com esses princípios, ou seja, os antigos clássicos e os renascentistas. (FERREIRA, PELLEGRINE, 2010, p. 286.)

Nos fragmentos, aquém do evidente jogo de paráfrases, encontramos definições complexas, como as dos conceitos latinos – em itálico - sem uma prévia discussão. Além disso, a tendência em descrever características estéticas figura como forma de resumir o estilo, fato que naturalmente implica a equalização das nuances individuais das obras literárias e na conseqüente minimização de efeitos de sentido presentes nos textos literários. Ao apresentar de forma simplificada a diversidade de textos presentes

no escopo literário, os exemplos passam a impressão de que para “saber” literatura basta decorar ou apreender as características comuns ao período literário listadas como paradigmáticas.

Vejamos o que diz Alfredo Bosi em *História concisa da literatura brasileira* (1993) sobre o Arcadismo e o Neo-Clássico, fazendo, posteriormente uma distinção entre os dois estilos.

A Arcádia enquanto estilo melífluo, musicalmente fácil e ajustado a tempos bucólicos, não foi criação do século de Metastásio: retomou o exemplo quatrocentista de Sannazaro, a lira pastoril de Guarani (II Pastor Fido) e, menos remotamente, a tradição anticlássica da Itália que se opôs à poética de Marino e as vozes que na Espanha se haviam levantado contra a idolatria de Gongora. Mas o que já se postulava no período áureo do Barroco em nome do equilíbrio e do bom gosto entra, no século XVIII, a integrar todo um estilo de pensamento voltado para o racional, o claro, o regulador, o verossímil; e o que antes fora modo privado de sentir assume foros de teoria poética, e a Arcádia se arrogará o direito de ser, ela também, “philosophique” e digna versão literária do Iluminismo vitorioso” (BOSI, 1993. p. 55)

Compreendendo a opção natural pela redução explicativa como uma característica dos textos didáticos, intrínseca aos MTL, não podemos deixar de notar a tendência em limitar as considerações aos aspectos gerais do movimento. Além dessa tendência à simplificação verificamos como no excerto que será apresentado em seguida, que as colocações sobre os textos literários centram-se em aspectos como enredo, biografia dos autores e adequação dos textos às características listadas como predominantes ao estilo de época ou vertente literária.

As Cartas chilenas completam a obra de Gonzaga. São poemas satíricos, escritos em linguagem bastante agressiva, que circulam em Vila Rica pouco antes da Inconfidência Mineira. Apresentam versos decassílabos e têm a estrutura de uma carta, assinada por Crítilo (Gonzaga) e endereçada a Doroteu (Cláudio Manuel da Costa). Nessas cartas, Crítilo, habitante de Santiago do Chile (na verdade Vila Rica) narra os desmandos e as arbitrariedades do governador chileno, um político sem moral, despótico e narcisista, o Fanfarrão Minésio (na realidade, Luís da Cunha Meneses, governador de Minas Gerais até pouco antes da Inconfidência) (TERRA; NICOLA, 2008, p. 385)

Nos excertos podemos observar, a busca pela definição do traço característico do estilo e a eleição de paradigmas, de modelos. O ensino de literatura nos manuais pesquisados compreende uma apresentação de aspectos contextuais que sintetizam considerações historiográficas e biográficas alinhadas a uma apresentação de fragmentos de textos literários. As simplificações da diversidade e complexidade de obras é, em nosso ponto de vista, um dos problemas apresentados nos LDs e manuais.



Associada a essa característica, outro aspecto parece contribuir para a visão aqui apontada: a construção de listas de autores, pensados dentro de uma tendência prescritiva que organiza referências a partir de considerações contextuais.

A esse respeito, vejamos o que nos diz Joaquim Norberto (1841) em seu compêndio:

Época foi está de esplendor e glória para uma colônia cujos filhos celebraram os esforços de seus compatriotas, suas ações de heroísmo ao som da brada do cativo! Cláudio Manuel da Costa, Gonzaga, Silva Alvarenga, Alvarenga Peixoto, Basílio da Gama, Cordovil, Vidal Barbosa e Santa Rita Durão se imortalizaram com produções mais ou menos primorosas.

(...)

Cláudio Manuel da Costa, nascido em Mariana, então Vila do Ribeirão do Carmo, em 6 de junho de 1703, compôs muitos e belos sonetos que correm parelhos com os melhores de Camões, Bocage e Maximiano Torres; elegantíssimas cançonetas que rivalizavam com as do ameno poeta italiano Metastasio, e que mais lhe honram que esse inédito Vila Rica, poema frio e algum tanto insípido, e em geral escrito em versos frouxos e prosaicos, e – ainda mal! – rimados dois e dois. (SILVA, 2002. p. 294)

O que nos interessa, nesse caso específico, é verificar um padrão de avaliação que passa pelo enquadramento do autor ao estilo de sua época; a presença de dados biográficos e históricos e a comparação com autores contemporâneos como forma de criar um paradigma para a avaliação do autor/texto. Esta postura avaliativa pode ser sentida como influência não só no texto de Bosi (1993), citado há pouco, como nos demais textos apresentados. Ao mesmo tempo a consideração de Silva (2002), sobre a poética de Cláudio Manuel da Costa, fixa uma poesia de versos prosaicos e “frouxos”, fato que será revertido pela corrente crítica posterior, apresenta um modelo de julgamento que, nesse momento vê prejuízo onde há qualidade. Irrefutavelmente, cria um modelo de avaliação recorrente que apresenta um procedimento presente em Bosi (1993) Candido (2000) e Coutinho (1969), vistos aqui como exemplos.

Nos LDs não encontramos variações consideráveis do quadro aqui apresentado para os manuais/compêndios. Todos apresentam uma lista de autores e características que podem ser resumidas pela citação do fragmento que segue:

Os escritores brasileiros do século XVIII comportavam-se em relação ao Arcadismo importado de Portugal de modo peculiar. Por um lado, procuravam obedecer aos princípios estabelecidos pelas acadêmicas literárias portuguesas ou se inspiravam em certos escritores clássicos consagrados, como Camões, Petrarca e Horácio, ao mesmo tempo em que visando elevar a literatura da colônia ao nível das literaturas européias e conferir a ela maior universalidade, tentavam eliminar vestígios pessoais e locais.

Por outro lado, porém, acabaram por apresentar em suas obras aspectos diferentes dos prescritos pelo modelo importado. A natureza, por exemplo, aparece na poesia de Cláudio Manuel da Costa como mais bruta e selvagem do que na poesia européia; o mito do “homem natural” culminou, entre nós, na figura do índio, presente nas obras de Basílio da Gama e Santa Rita Durão; a expressão dos sentimentos, em Tomás Antônio Gonzaga e Silva Alvarenga, é mais espontânea e menos convencional. Esses aspectos característicos da poesia árcade nacional foram mais tarde recuperados e aprofundados pelo Romantismo, movimento que buscou definir uma identidade nacional em nossa literatura.

Além dessa espécie de adaptação do modelo europeu a peculiaridades locais, não se pode esquecer a forte influência barroca exercida no Brasil ainda durante o século XVIII. Muitas igrejas de Ouro Preto, por exemplo, só tiveram sua construção concluída quando o Arcadismo já vigorava na literatura.

Entre os árcades brasileiros, destacam-se:

- Na lírica: Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antonio Gonzaga e Silva Alvarenga;
- Na épica: Basílio da Gama, Santa Rita Durão e Cláudio Manuel da Costa;
- Na sátira: Tomás Antonio Gonzaga;
- Na encomiástica: Silva Alvarenga e Alvarenga Peixoto.

A poesia laudatória ou encomiástica, gênero poético que faz a exaltação de uma pessoa, foi muito praticada no século XVIII e serviu de veículo a ideias políticas relacionadas ao Iluminismo.

A primeira obra árcade publicada no Brasil é **Obras poéticas**, de Cláudio Manuel da Costa, em 1768.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p.305)

Como uma das preocupações da pesquisa é abordar a influência dos MPAS na manutenção de considerações críticas e listas de autores em uma perspectiva canônica verifica-se que os MAPs estudados trazem pequenas variações estruturais. Um dos aspectos que nos chama a atenção é a simplificação das informações apresentadas no que se refere aos conteúdos abordados. Outro aspecto é a ausência de comentários detidos sobre textos literários *Stricto Sensu* e a presença de um grande espaço destinado à contextualização histórica de movimentos literários e biografia de autores. Fica evidente que os materiais de apoio são instrumentos paliativos para o ensino de literatura, mas tem ocupado papel de destaque no ensino nas escolas estudadas.

Os excertos citados não trazem em si informações inovadoras ou uma grande variação de temas e procedimentos de ensino de literatura presentes nos MTL e CL, pelo contrário, representam paráfrases. Podemos dizer que retomam as considerações de Bosi (1993), também citadas e, como visto, este retoma Romero (1888), que parafraseia Norberto (2002). Compreendendo que as informações constantes no LD não são de todo incorretas, embora simplificadas, e que o grau de inovação temática e didática entre os

fragmentos é praticamente nulo, fato que propicia a classificação destes como paráfrases, uma questão parece intrigante: como explicar o grande número de títulos e editoras, produzindo material cada vez mais próximo e com poucas variações internas?

A resposta a esta pergunta fatalmente encontra ressonância nos critérios do MEC para a escolha de títulos destinada a distribuição de MAP gratuito para as escolas, conforme os dados mencionados neste estudo e verificáveis no PNDE, disponíveis em: PNDL divulgada pelo MEC no endereço: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019> . Lembramos, apenas, que, também segundo dados do IBGE, mais de 65% da produção e venda de livros no Brasil estão relacionadas aos LDs.<sup>5</sup>

Retomando o excerto de Cereja e Magalhães (2010) e os demais excertos discutidos até este momento, podemos comprovar que os LDs trazem informações se não de todo incorretas; de forma muito simplificada e repetitiva em relação a literaturas em Língua portuguesa. Um exemplo é a informação, conforme Cereja e Magalhães (2010), de que o Romantismo é “movimento que buscou definir uma identidade nacional em nossa literatura”, algo que em muito reduz a reflexão do estudante sobre as particularidades estéticas e complexidade do Romantismo para além da presença da temática nacionalista. Não discutimos a relevância e importância de estudar o nacionalismo como tema no Romantismo, o que nos preocupa é reduzir uma tendência estética rica e complexa a uma única possibilidade de compreensão ou mesmo eleger os autores a serem estudados nesta tendência.

Os MAP em discussão listam características e nomes de autores como se a partir dessas informações tivéssemos condições de compreender a totalidade da tradição literária. Não só do Neoclássico e do Arcade, movimento selecionado aleatoriamente para produzir a reflexão aqui apresentada no excerto citado há pouco, mas da tradição literária como um todo. Em nosso ponto de vista, porém, é a ausência do trabalho específico com o texto literário *Stricto Sensu* em ambiente escolar que produz efeitos

---

<sup>5</sup> Uma investigação mais detida sobre a influência do mercado editorial e de políticas públicas para o incentivo à produção de material didático será objeto de uma pesquisa posterior. Nela discutiremos as diferenças entre os textos no mercado e o processo industrial como um dos fatores de interferência no ensino não só de literatura, mas na Educação Básica como um todo.

mais nocivos ao ensino de literatura, aspecto que retomaremos oportunamente neste estudo.

Leila Perrone-Moisés (2013, p. 359) ao discutir a situação do ensino de literatura no contemporâneo apresenta uma inquietação que nos parece interessante nos limites desta discussão. Para a autora a leitura de textos literários e

(...) o que é mais grave, a Literatura é uma disciplina ameaçada. No curso secundário, as aulas de Literatura vêm sendo substituídas por cursos de Comunicação e Expressão. A palavra “literatura” quase nem aparece nas Diretrizes do Ministério da Educação. Aliás, nossa área agora se chama “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Essa questão do ensino da literatura veio à tona há dois ou três anos, depois ninguém mais falou disso, mas eu aconselho, sobretudo os acadêmicos que têm o poder de intervir nesses assuntos, a verem um pouco as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras do Ministério de Educação, não só do secundário mas do universitário, onde a palavra ‘literatura’ é quase ausente. Quando ela aparece, é para falar de Guimarães Rosa como alguém que é interessante porque mostra uma região de Minas Gerais, costumes e falas locais. Ou então, pior ainda, para dizer que os professores não devem ser elitistas e seus cursos devem corresponder ao repertório e aos gostos dos alunos. No caso de um aluno que disse “eu acho Drummond de Andrade um chato”, a professora afirma: “ele tem o direito de achar isso”. Ora, que um aluno diga que acha Drummond um chato, isso deveria ser um magnífico estímulo para o professor. Qual é o nosso papel? É mostrar que ele está enganado, e por quê? É ensinar a ler. (MOISÉS-PERRONE, 2013, p. 359)

O raciocínio de Perrone-Moisés (2013) dialoga com as considerações de Candido (2000) para quem o acesso à literatura é antes de tudo uma forma de acesso a valores culturais e uma maneira de estimular leitores em formação a ler. O raciocínio de Perrone-Moisés (2013) é ilustrativo para uma discussão sobre o lugar que a LsELP ocupa nos dias de hoje na escola e, mais que isso, proporciona uma reflexão sobre a situação fragmentada com que a escola, sobretudo, após as leis e normativas, que tratam a leitura de obras literárias em LsELP na escola e, em um contexto mais amplo, na sociedade brasileira.

Como entendemos por leitura, na aresta das colocações de Zilberman (1982) e de Chartier (2002), a construção de significados inerentes ao ato da leitura em uma atividade crítica que incorpora valores transmitidos pelo texto no ato da leitura e o leitor como agente produtor da leitura em uma ação interacional que mobiliza o texto e seu contexto via diálogo crítico inerente ao ato de ler, também pensado de forma contínua, pensamos a formação e transmissão dos conhecimentos ao interagir com o texto em um processo cada vez mais complexo e, por isso, o ato de leitura é imprescindível. Em

outros termos, em cada leitura o leitor amplia seu universo formativo, mas o faz por meio do contato com o texto literário e não apenas por meio das considerações de MAP, que muitas vezes, apenas apresentam a obra e o autor.

O texto literário retoma em seu constructo questões sociais, concordando com Candido (2000) e Pound (1999), e, desta forma, é instrumento de transmissão e veiculação de valores culturais e, por isso, é traço importante na formação do indivíduo e objeto importante na construção do sujeito social. A tradição, lembrando, mais uma vez, as colocações de Todorov (2003), congrega fontes eruditas e não eruditas de conhecimento, o que compreende a expressão dos valores culturais em uma determinada sociedade por meio da análise de suas realizações artísticas. É pela leitura da tradição artística como um elemento em constante transformação que podemos pensar na possibilidade de reconhecer também no cânone uma forma de manutenção da tradição.

Seguindo as ideias de Zilberman (1982) e Chartier (2002) compreendemos o ato da leitura como um processo complexo, no qual leitor e texto interagem na construção de significados. Estes significados construídos conjuntamente na atividade de leitura retomam questões sociais, fato que conduz a eleição da obra literária como um dos importantes instrumentos de transmissão e veiculação da cultura.

É sob essa égide que as colocações aqui apresentadas refletem os limites do processo de formação de leitores literários e a validade do enfrentamento do literário em ambiente escolar como forma de contribuir para a atuação docente. Em outros termos, compreendemos o literário como instrumento pertinente para a formação de leitores literários e entendemos que para isso é fundamental apresentar ao leitor as qualidades intrínsecas do texto literário e, com isso, conseguir valorizar a formação de professores leitores de literatura e que funcionam como mediadores de leitura. A leitura da literatura, nesse contexto, é uma importante aliada do professor no processo de construção de leitores reflexivos e culturalmente maduros, lembrando Candido (1993).

### *A literatura nos primeiros documentos no século XIX*

No texto da primeira constituição brasileira promulgada por Pedro de Alcântara Francisco António João Carlos Xavier de Paula Miguel Rafael Joaquim José Gonzaga Pascoal Cipriano Serafim, D. Pedro, em 1824, em seu Artigo 179º, TÍTULO 8º, que se refere às disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros; no parágrafo 32, encontramos um dos primeiros direcionamentos para a promoção do acesso a educação pública e gratuita no Brasil.

Vejam os que nos fala o texto constitucional.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

(...)

IV. Todos podem comunicar os seus pensamentos, por palavras, escritos, e publicá-los pela Imprensa, sem dependência de censura; com tanto que hajam de responder pelos abusos, que cometerem no exercício deste Direito, nos casos, e pela forma, que a Lei determinar.

XXXI. A constituição também garante os socorros públicos.

XXXII. A Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Colégios e Universidades aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes.

(...) (BRASIL. 1824.p. 85.)

Em 16 de agosto de 1834 é publicado o ato institucional ou Lei sem número e em maio de 1840 a Lei 105. O que nos dá como primeiro princípio norteador para conteúdos a serem trabalhados na Educação brasileira após a Constituição de 1824 é a lei publicada em 15 de outubro de 1827 que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.”

Na referida lei encontramos os seguintes dizeres:

Art1º Em todas as cidades, villas e logares (sic) mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

(...)

Art6º Os Professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimais e proporções, as nações mais gerais de geometria prática, gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionando a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, p.3)

Na leitura da constituição do Império e de suas leis complementares encontramos uma indicação vaga dos conteúdos a serem trabalhados, mas fica claro que o ensino das primeiras letras será público e gratuito, conforme o artigo XXXII da Constituição de 1824.

Ao mesmo tempo, temos a indicação de que nas escolas criadas pela Lei de 15 de outubro de 1827 deve-se ensinar “Ciências, as belas letras e artes”. Ao pensar a amplitude dos conteúdos sugeridos encontramos na presença das artes como conteúdo indicado a ser trabalhado nas escolas criadas como um aspecto positivo. A descrição dada pela Lei de 15/10/1827, no entanto, indica que a instrução deve privilegiar a leitura da “Constituição do Império e a “História do Brasil” alinhadas a uma linha de instrução destinada aos “meninos”, o que cria um paradoxo que parece direcionar o ensino de Língua e leitura da Língua Portuguesa à revelia da apresentação específica relacionada à arte literária, mesmo considerando a indicação do ensino de “artes e belas Letras” na Constituição Federal de 1824.

Mesmo concordando com a ideia de consolidação de uma tradição literária brasileira em processo no século XIX, conforme Candido (1993), a prescrição em um dos primeiros documentos oficiais de focalizar aspectos da linguagem como a gramática e a leitura de trechos da constituição e da História do Brasil indicaria um dos primeiros aspectos do distanciamento dos leitores face ao texto literário, já presente nos dois primeiros textos oficiais do Brasil em relação à organização de um currículo e, nesse caso, do próprio sistema educacional brasileiro em processo de criação.

Esta percepção é reforçada pela forma com que na Constituição republicana de 1891 encontramos as diretrizes para a organização das escolas e do ensino. Em seu artigo 35º o documento diz: “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente” o dever de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a industria e o comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais”. Também em seu Art. 72º, parágrafo 6º, o documento diz que “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” e em seu parágrafo 26º que “aos autores de obras literárias e artísticas é garantido o direito exclusivo de reproduzi-las pela imprensa ou por qualquer outro aspecto mecânico”, bem como o direito de sucessão dos herdeiros.

Ao ler a Constituição de 1891 encontramos apenas uma vaga referência ao termo obras literárias por meio da indicação citada no parágrafo anterior, mas que aborda a autoria e a comercialização e não o ensino ou a leitura do texto literário e sua importância no âmbito da escola e demais instituições de ensino. Esta situação é reforçada pela menção na constituição de 1934 da necessidade de criação de uma lei que delimitasse Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, o que será concretizado e regulamentado de forma unilateral, porém, em 1961, com a edição da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada pelo então presidente João Goulart.

Em um âmbito geral as referências aos currículos escolares incluíam os conteúdos apresentados na Lei de 15 de outubro de 1827 e apresentavam uma diversidade curricular, mas que compreendiam em linhas gerais os conteúdos trabalhados no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX e, em muito, deixava de lado a leitura de obras literárias *Stricto Sensu* nas escolas brasileiras.

Uma das provas desta questão é a introdução da obra *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim, publicada em primeira edição em 1910, na qual encontramos os seguintes dizeres: “é preciso que os alunos leiam livros de leitura” nas escolas. A chamada primazia de leitura de fragmentos constitucionais e de trechos da História do Brasil são paradigmas criados pelo distanciamento dos conteúdos específicos relacionados ao ensino de literatura nos documentos investigados nesta fase de nossa pesquisa.

### ***O Século XX: e a continuidade do silêncio dos primeiros textos.***

A Constituição de 1934 em seu artigo 148 diz que “Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual. (BRASIL, 1934). Já a Constituição de 1937, no título “Da Educação e da Cultura”, lemos no artigo 128 que “a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e às associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”; mas que é “dever do Estado contribuir, direta e



indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino”.

A Constituição de 1946, em seu título VI, item, “Da Família, da Educação e da Cultura”, no capítulo II destinado a Educação e cultura, artigo 166, diz que “ A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.”. O mesmo documento, novamente indica, no artigo, 167, que “as ciências, as letras e as artes são livres.”

A constituição de 1964, título IV, também no item “Da Família, da Educação e da Cultura”, praticamente não altera os itens descritos na constituição de 1946 e em seu artigo 168 indica que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.; novamente retomando no artigo 171 a indicação que “as ciências, as letras e as artes são livres” no território brasileiro.

Estes documentos quando aproximados aos textos constitucionais do século XIX não alteram significativamente a ideia de que a educação deve ser livre e promovida pelo estado. Apenas depois de 1937 aparece a ideia de ensino laico e os conteúdos permanecem legados aos documentos normativos que terão importância para regulamentar a construção de currículos escolares no Brasil.

A emenda constitucional nº 1 de 1969 figura como outro documento importante para pensarmos o ensino no contexto escolar brasileiro em diálogo com as normativas do século XIX mantém um silêncio em relação a organização curricular que, como dito, fora normatizada pela LDB de 1961.

Neste documento encontramos a seguinte discussão sobre o ensino de linguagens. Em seu Capítulo IV – Dos direitos e garantias individuais” – diz:

#### CAPÍTULO IV

##### *DOS DIREITOS E GARANTIAS INDIVIDUAIS*

Art. 153.

§ 8º É livre a manifestação de pensamento, de convicção política ou filosófica, bem como a prestação de informação independentemente de censura, salvo quanto a diversões e espetáculos públicos, respondendo cada um, nos termos da lei, pelos abusos que cometer. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros, jornais e periódicos não depende de licença da autoridade. Não serão, porém,

toleradas a propaganda de guerra, de subversão a ordem ou preconceitos de religião, de raça ou de classe, e as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes.

§ 9º É inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas e telefônicas.

(...)

§ 25. Aos autores de obras literárias, artísticas e científicas pertence o direito exclusivo de utilizá-las. Esse direito é transmissível por herança, pelo tempo que a lei fixar.

Neste documento, novamente, aparece a expressão “obras literárias”, mas retoma o que fora dito na Constituição de 1827 ao abordar a questão da posse e do direito autoral. Fica latente, portanto, uma lacuna na abordagem e direcionamento a ser dado ao uso do literário em ambiente formativo. A própria precariedade de informações e normas relacionadas a estruturação do sistema físico da Educação brasileira é algo que determina um silêncio face à utilização histórica da literatura na formação do homem brasileiro comum e, por isso, justifica, de maneira anacrônica, a ausência de políticas públicas que pensam apenas o ensino de literatura.

### ***Leitor, leitura, regimentos e normas: Século XX***

Compreendendo a validade dessa proposta e a necessidade de observar a dinâmica do ensino de literaturas (LsELP) nas séries da Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio, iniciamos uma pesquisa que visa entrar em contato com educadores para verificar se as diretrizes dos PCN e a delimitação que a lei nº. 11.645, de 2008 representa, de fato, uma possibilidade de contato com a cultura lusófona no contexto escolar do Distrito Federal, conforme comentário anterior.

Para nós, como premissa, o ensino de literatura na Educação Básica deve abordar a LsELP, principalmente, após a Lei Número 10.639/2003 e, sobretudo, a Lei número 11.645, de 2008 que altera a lei 10.639/03, dando nova redação a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 1º, art. 26-A, conforme citação que segue:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e **de literatura** e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, grifo nosso.)

Entendemos, ainda, que investigar quais obras em LsELP e como estas aparecem nos materiais de apoio pedagógico, contribuímos para compreender o papel formativo destas obras quando pensamos na formação de leitores literários.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996 foi fruto de uma longa discussão que remonta ao fim da Assembléia Constituinte que promulga a Constituição Brasileira em 1988. Temas presentes na chamada Carta de Goiânia são importantes para a construção da LDB/96 anos mais tarde. Carta de Goiânia encontramos a seguinte descrição:

(...) 5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0(zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico; (...)

7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos (...);

12 - As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático;

13 - As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo; (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p.3)

Ao lermos a Carta de Goiânia e pensarmos em um percurso histórico desde a Constituição de 1824, na chamada Constituição do Império, encontramos uma visão vaga em relação a uma educação artística em uma redação que carece de um maior detalhamento das ações relacionadas ao ensino e a construção de percursos organizacionais ligados aos processos de normatização e construção de diretrizes educacionais, tendo como foco o texto literário. É preciso verificar, por exemplo, que o

termo literatura não é mencionado diretamente nos documentos normativos no século XIX e, pensado futuramente, também na Carta de Goiânia.<sup>6</sup>

Esta ausência, em um documento tão paradigmático, nos pareceu um ponto de partida para a verificação nos documentos anteriores de como o termo literatura e literaturas em Língua portuguesa aparece. Esta inquietação compreende um esforço de diferentes autores que visitaram os documentos normativos em busca da presença de conteúdos relacionados ao ensino de primeiras letras e, mais recentemente, na Educação Básica investigando dados referentes à valorização do ensino e da escola no contexto brasileiro.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em parte, representou a regularização de currículos e atividades que já vinham sendo exercidas em âmbitos administrativos e acadêmicos no século XX, conforme discussão anterior, e, de outra parte, gerou obrigações e resolveu alguns impasses na educação brasileira, sobretudo na adequação e sistematização de conteúdos curriculares. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em seus artigos e seções têm sofrido constantes alterações, alguns revogados, modificados e até mesmo ampliados como inclusão de nova seção, a exemplo do que trata do ensino básico, por meio da lei 11.741 de 2008, revogando o parágrafo 2º do art. 35, por exemplo. Foi, no entanto, a primeira Lei a sistematizar aspectos globalizantes, intervindo e constituindo de fato relações mais abrangentes entre as instâncias do ensino e a valorização do magistério.

O primeiro artigo da LDB/96 revela o tom da grande modificação comparada à lei 5.692/71, já comentada neste estudo. Institui uma visão abrangente para a educação, retirando o caráter profissionalizante, principalmente do ensino médio. Rege o citado artigo que: “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”(art. 1º, LDB/96, p. 1).

Destacamos nesse artigo a amplitude dada pela legislação sobre as instâncias responsáveis pelo processo de formação por meio da educação, isto é, a lei prevê que

---

<sup>6</sup> Documento disponível em:

[http://www.floboneto.pro.br/pdf/outrosdoc/cartadegoi%C3%A2nia1986\\_4cbe.pdf](http://www.floboneto.pro.br/pdf/outrosdoc/cartadegoi%C3%A2nia1986_4cbe.pdf). Acesso em 01/06/2019.

não somente a escola educa, mas também somos educados pelos mais diversos segmentos sociais como a "vivência humana e o trabalho". Logo em seguida, os dois parágrafos seguintes instituem a legislação sob o viés das instituições de ensino, redimensionando o olhar da escola para o mundo do trabalho e da prática social.

Os artigos segundo e terceiro destacam os princípios e fins da educação nacional, alterando significativamente a lei anterior e retomando as ideias dos pioneiros da Escola Nova. Esses artigos reconhecem definitivamente a educação formal como uma necessidade social, sedimentando a concepção de escola como espaço de formação e exercício da cidadania. A partir disso, inúmeros têm sido os documentos oficiais lançados para orientar e organizar a educação no Brasil, mesmo que a lei tenha por princípio uma gestão democrática, com maior autonomia e flexibilidade para a organização escolar.

A LDB/96 remodelou os níveis para a educação brasileira, determinando duas instâncias: básico e superior. Referente ao ensino básico, em especial ao ensino médio, contemplou-se uma visão formativa de competências que dessem condições aos jovens progredir no trabalho e em estudos posteriores, revitalizando as ciências humanas e retirando a carga disciplinar orientada pelos exames vestibulares.

A respeito dessa orientação, o Plano Nacional de Educação, de 2014, reafirma mais uma vez o compromisso previsto no art. 87 da LDB/96, ao prever na terceira meta as estratégias para universalizar o atendimento para jovens entre 15 e 17 anos.

De modo geral, o espírito que engloba a Educação Básica parte do pressuposto de que vivemos em uma sociedade que passa por rápidas transformações sociais, econômicas e culturais, decorrentes dos avanços tecnológicos e da globalização. Então, é necessário formar um aluno preparado e qualificado para enfrentar os desafios dos novos tempos, com capacidade para interagir, dialogar e buscar sempre informações e conhecimentos para manter-se atualizado com as tecnologias de ponta, sob uma visão democrática, solidária e ética, em pleno exercício da cidadania.

A nova visão da educação básica foi explicitada em documentos publicados posterior a LDB/96. Foram criadas, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis do ensino básico: infantil, fundamental e médio e, logo a seguir, foram também publicados os Parâmetros Curriculares para estes níveis. Todos os documentos foram frutos de discussões em comissões; inclusive, alguns deles foram revisados,

havendo alterações e ampliações, é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (PCNEM+), em 2002, e a inserção de capítulos nestes mesmos documentos em 2006, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Todavia, ainda, temos novos documentos e registros legais que foram, recentemente, lançados para a organização da educação brasileira que completam as orientações e diretrizes, são eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, a qual define as novas diretrizes para a formação inicial e continuada nas licenciaturas.

Quanto ao nível superior, a reforma proposta pela LDB/96 revogou praticamente na íntegra a Lei 5.540/68. A principal contribuição da nova lei no que se refere à área das licenciaturas foi sobre a formação de professores, que recebe atenção no título VI sob a denominação *dos profissionais da educação*, conferindo-lhe um caráter de profissionalização e, com isso, valorizando a atuação desse profissional.

Propositiva e provocativa, a LDB/96 orientou novos currículos, metodologias e objetivos para cada instância do ensino. Ao tratar do ensino médio, procurou estabelecer orientações mais pontuais sobre o seu lugar na educação básica, retirando o peso do tecnicismo para a profissionalização, o congestionamento de informações genéricas e esparsas sem objetivos claros e, principalmente, buscou acabar com a relação instaurada entre exame vestibular e os conteúdos do ensino médio (em especial, na literatura, as listas de obras literárias para leitura).

Para o ensino superior, no que concerne às licenciaturas, estabeleceu a premência de alterar currículos e perfis profissionais condizentes com a docência, fortalecendo a qualificação do professor do ensino básico. Aproximar essas instâncias é o que constitui nosso maior desafio. Fazer dialogar universidade e escola e docentes universitários e professores do ensino básico é uma tarefa complexa. Todavia, é necessário realizar esse encontro. É com esse objetivo que passamos a discorrer sobre o ensino de literatura, no âmbito da Licenciatura em Letras e do ensino médio, considerando documentos oficiais e pesquisas acadêmicas que discutem a educação literária.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) encontramos um tom discursivo que valoriza o ensino da leitura.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. (BRASIL, 1998. p. 19).

Em consonância com a ideia de “ensinar a ler e a escrever por meio de habilidades essenciais vinculadas à prática cotidiana e contextualizada, sempre vinculada à formação do aluno. Os PCNs compreendem a relevância do texto literário ao afirmar que

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário. (BRASIL, 1998, p. 29).

O que o documento denomina por “variável constituição da experiência humana” parece distante do cenário da leitura no Brasil que, como vimos, não indica em seus documentos normativos, sobretudo, nos mais recentes com a BNCC, o que é mais grave em função do silêncio histórico um espaço específico para a literatura em contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Entendemos que este documento constitui um conjunto de recomendações didático/teóricas para a abordagem do ensino de língua e literatura no ensino fundamental em todo o país fato importante dentro da investigação proposta e que justifica a escolha do documento.

No volume I – Introdução – o documento justifica e fundamenta as opções feitas para elaboração do documento, indicando a necessidade de focalização das diferentes áreas em temas transversais. No volume II – Língua Portuguesa – o foco recai sobre a especificidade do texto literário a partir da sugestão de que a variedade literária é importante para a compreensão da cultura e seu ensino deve ser incorporado às práticas cotidianas em sala de aula. O documento, em linhas gerais, propõe práticas de leitura que valorizem sua especificidade, como no trecho abaixo:

O trabalho com leitura tem como finalidade, a formação de leitores competentes e conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes, tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fontes de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria prima para a

escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1998, p. 53).

No volume X – Pluralidade, Cultura e Orientação Sexual –, ao apresentar os Temas Transversais, os PCN indicam a necessidade de abordar temas relacionados a cultura entendendo que a leitura é aspecto importante à formação do cidadão; conforme seção IV destinada ao ensino médio na LDB:

(...)

Art. 36, item I

Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura: a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercícios da cidadania (BRASIL, 1996, p.33).

Uma das questões que nos parece preocupante é o fato de a literatura não ser tratada de forma singular, mas em um campo de maior abrangência no documento. O ensino de literatura fica demarcado dentro da LDB Lei nº 9.394 como campo pertencente ao ensino de Língua Portuguesa e há uma ausência de melhor detalhamento do enfrentamento não só da especificidade do texto literário, mas a indicação do ensino de literatura como refratário do ensino de Língua.

O percurso sugerido nos PCN é propiciar o surgimento de autores, entendidos como produtores de textos e ou enunciados significativos o que para nós toca na definição de Chartier (1988, p.52) quando da classificação de leitor, entendido, pelo autor como o sujeito que apreende o texto e da a ele “significado interiorizado”. Ainda pensando nas orientações dos PCN, o ensino de Língua, visto como uma atividade ampla e diversificada, incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem em um ato contínuo e perene, fato que garante a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas. A literatura, nesse contexto, seria um importante aliado do professor no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas pela possibilidade de produzirem enunciados que dinamizem sua formação cultural na interface coma a formação hermenêutica.

Ao valorizar organizações textuais coerentes e coesas, os PCN oferecem orientações ao professor. Estas orientações podem ser entendidas como linhas de reflexão que passam por conceitos advindos da Sociolinguística, Linguística Textual, Gramática Normativa, Sociologia da linguagem, Sintaxe, Morfologia, Análise do



Discurso, Teoria Literária, Crítica literária, entre outras áreas da Linguística e dos Estudos Literários.

Nos PCN é possível verificar a preocupação em valorizar o texto literário como uma importante modalidade textual, não como único “modelo” ou “gênero” textual de valor, mas como uma das faces da diversidade de produções linguísticas em Língua portuguesa. É um processo de democratização e, por que não dizer, de redimensionamento da aura de “abstração” que o texto literário adquire dentro das escolas. Sua importância, ainda na aresta dos PCN, está em deslocar o leitor da leitura denotativa e referencial do texto, conduzindo à valorização da linguagem como parte integrante do processo de amadurecimento humano e, nesse sentido, de aspectos político-culturais evocados no leitor.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicado em 2017, portanto, documento mais recente homologado no Brasil, estabelece aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes do país, sejam crianças, jovens ou adultos têm direito. O documento salienta que

O Eixo Leitura 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, 2017, p. 69).

As análises dos resultados nacionais são divulgadas em documentos produzidos pela equipe do PISA, documento produzido pelo INEP em parceria com a Diretoria de Educação da OCDE, disponíveis no Portal do Inep<sup>7</sup> indicam que no Brasil 51% do nível 2 de leitura, ou seja, apenas decodificam e interpretam superficialmente o que lêem. O que nos parece importante ressaltar é que o termo

---

<sup>7</sup> Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, lançada pela OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. É coordenada pela DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica, do INEP - Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Endereço do portal: <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>. Para embasamento da discussão, na nossa pesquisa, utilizamos dois documentos: Brasil no Pisa 2015 – Relatório Nacional, contendo 273 páginas; e Brasil no Pisa 2015 – Sumário Executivo (em português), composto por 40 páginas. Acesso 28/07/2019.

literatura ou ensino de literatura não aparecem nos documentos, o que nos aponta para certo silêncio em relação ao ensino de literatura visto na discussão dos documentos normativos do Século XIX, já comentados.

Os dados divulgadas no Relatório Nacional intitulado Brasil no PISA 2015 nos indicam reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros na Avaliação. Estes dados, também disponíveis no site do INEP, <http://portal.inep.gov.br/pisa-no-brasil>, revelam, portanto, a fragilidade dos estudantes brasileiros em relação à proficiência em leitura. De acordo com o relatório, Brasil (2016), no Brasil 51,0% dos estudantes estão abaixo do nível 2 em leitura. Esse nível é o patamar mínimo que a OCDE estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania.

Os dados do PISA quando em diálogo com as premissas do PCNs e da BNCC indicam que a escola precisa repensar o ensino de leitura e refletir sobre as práticas que tem desenvolvido nos últimos anos. Os PCNs indicam que

atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1998, p.25).

Observando os dados e a aparente contradição entre a proposta tanto do PCNs e da BNCC e a “constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem da diversidade de textos que circulam socialmente”. Para nós a ausência de normativas específicas para o ensino de literatura na Educação Básica nos parece, então, problemática. Uma diversidade de leitura que pode contribuir ativamente para a ampliação dos níveis de leitura de alunos, que compreendem menos do que o recomendável para decodificar os temas e conteúdos sociais trabalhados no texto, nível 2 da OCDE, no contexto educacional brasileiro seria importante instrumento para que progressivamente os leitores compreendam a complexidade das leituras que realizam.

Pautado na LDB nº 9.394 e nos PCNs as Orientações Curriculares Educação Básica: Ensino Médio no Distrito Federal indicam uma relação com a Língua

Portuguesa (2015, p. 1), mas abordam na apresentação do documento, item "Competências da Educação Básica" que a:

apreensão da norma padrão da língua portuguesa e a compreensão de suas variedades linguísticas e de várias linguagens: corporal, verbal e escrita, literária, matemática, artísticas, científica, tecnológica, filosófica e midiática, na perspectiva do letramento, bem como acesso ao conhecimento de uma língua estrangeira, construindo e aplicando conceitos, para entender a si próprio e ao mundo, e ampliar sua visão, contribuindo para sua plena participação social. (BRASÍLIA, 2015, p. 1).

O documento comenta, ainda, que uma das competências definidas como específica para o Ensino Médio é a:

apreensão da norma padrão da língua portuguesa e das várias linguagens: artísticas, científica, corporal, filosófica, literária, matemática e tecnológica, bem como o conhecimento de línguas estrangeiras para ampliação da visão de mundo (BRASÍLIA, 2015, p. 2).

Neste documento encontramos um conjunto de conhecimentos relacionados ao ensino de literatura. No capítulo destinado à Língua Portuguesa segue a divisão por áreas de conhecimento proposta pela LDB, mas de maneira a privilegiar o enfrentamento de temas ligados a Língua. A primeira divisão do 1º ao 3º ano subdivide-se em tópicos de linguagem, dando ênfase a conteúdos como Fonologia e Textualidade. Aparece no tópico 3, página 87, a indicação de uma valorização do texto literário. Nele encontramos:

O texto literário é o melhor exemplo do que se denomina de diversidade cultural. Ele tem servido para registrar o pensamento de épocas, as lutas pela liberdade contra qualquer tipo de censura, os problemas sociais, os desejos humanos universais. O texto literário é História, Sociologia, Filosofia, Política e Língua. Os autores da literatura são baluartes de defesa dos direitos humanos e ambientais, servem de exemplo e devem ser respeitados. Os nomes são muitos: Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Manuel Bandeira, Machado de Assis, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Lima Barreto, Álvares de Azevedo, Tomás Antonio Gonzaga, Gregório de Matos, Ferreira Gullar, José J. Veiga, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Castro Alves, Gonçalves Dias, Gilberto Freyre, Manuel Antônio de Almeida, Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Mario de Andrade, Ignácio de Loyola Brandão, Rachel de Queiroz, Adélia Prado, Olavo Bilac, Aluísio Azevedo, Martins Pena, Moacyr Scliar, Murilo Rubião, Lygia Fagundes Telles, Osman Lins, Nelida Piñon, Dalton Trevisan, Autran Dourado, José Guimarães Rosa, Gil Vicente, Eça de Queirós, José Saramago, Camilo Castelo Branco, Antônio Lobo Antunes, Nelson Rodrigues, Mía Couto, Oswald de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Euclides da Cunha, Mário de Sá-Carneiro, Luis de Camões, Antônio Vieira, Rubem Fonseca, Gianfrancisco Guarnieri, Ariano Suassuna, Caio Fernando Abreu, Chico Buarque, Gonzaguinha, Luis Gonzaga, Caetano de Campos, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Capinam, Luiz Vieira... Esses e outros autores bem como aqueles que construíram a historiografia e a crítica devem ser objetos de estudo do aluno. Há muito que se estudar no ensino médio e pouco tempo para compreender tanta diversidade.

Esse encontro entre língua e literatura deve ser o eixo do componente curricular Língua Portuguesa e responde ao perfil contundente, crítico, criativo do aluno de ensino médio.(BRASÍLIA, 2015, p. 85).

Na página 87, do mesmo documento, encontramos a seguinte descrição:

As diversas atualizações e funções do texto, em contextos e tempos diferentes, permitem verificar as especificidades do texto literário e selecionar focos de análise. O estudo dos gêneros discursivos literários e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla da possibilidade de usos da língua. Em uma situação de ensino-aprendizagem de literatura, a análise da origem dos gêneros e de seus contextos de produção e recepção no campo artístico permite abordar a criação das estéticas que refletem, no texto, o contexto de sua produção como as escolhas estilísticas marcadas pelas lutas discursivas em jogo, o caráter intertextual do texto. O importante é que o aluno saiba analisar as especificidades do texto literário, sem perder a visão do todo em que elas estão inseridas, e perceba que as particularidades têm um sentido socialmente construído. .(BRASÍLIA, 2015, p. 87).

O documento indica em seu tópico 3, destinado a cada uma das séries do Ensino Médio a indicação dos conteúdos a serem trabalhados no que se refere a abordagem do texto literário.

Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema. Identificar a perspectiva do poeta ou do eu-lírico em um poema. Identificar recursos semânticos expressivos (antítese / personificação / metáfora / metonímia), em segmentos de um poema. Estabelecer relações entre forma (verso, estrofe, exploração gráfica do espaço, etc.) e temas (lirismo amoroso, descrição de objeto ou cena, retrato do cotidiano, narrativa dramática, etc.), em um poema. .(BRASÍLIA, 2015, p. 92).

Pensando a leitura dos excertos retirados do documento percebemos que a abordagem destinada ao ensino de literatura ocupa lugar de destaque, o que possibilita identificar neste documento um valor específico destinado ao ensino de literatura, algo positivo e de grande relevância ao pensarmos na perspectiva de silenciamento histórico abordada nos documentos investigados nesta pesquisa, sobretudo pela forma com que o documento indica a relevância do texto literário na formação do leitor visto como " melhor exemplo do que se denomina de diversidade cultural." (Brasília, p. 85) na qual encontramos, também, uma lista de autores a serem trabalhados na escola e a indicação de que é preciso promover o "encontro entre língua e literatura" como "eixo do componente curricular Língua Portuguesa" de forma a responder " ao perfil contundente, crítico, criativo do aluno de ensino médio.(BRASÍLIA, 2015, p. 85)", novamente citando o documento.

Quanto aos conteúdos curriculares presentes na Matriz Curricular para o Distrito Federal encontramos a seguinte descrição:

1ª ano 2ª ano 3ª ano • Conceito e função da Literatura. • Gêneros literários. • Concepções filosóficas e estéticas na Literatura: Trovadorismo, Humanismo, Quinhentismo, Classicismo, Barroco e Arcadismo. • Leitura de autores representativos da literatura de língua portuguesa (Brasil, Portugal e África). • Figuras de linguagem na composição de sentidos de textos diversos. • Cooperação como prática social: jogos de integração. • Esporte e sexualidade. • Concepções filosóficas e estéticas na Literatura: Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. • Leitura de autores representativos da literatura de língua portuguesa (Brasil, Portugal e África). • Figuras de linguagem na composição de sentidos de textos diversos. • Avaliação física: testes, protocolos e softwares utilizados. • Capoeira na formação da identidade e cultura nacional (racismo, preconceito, inclusão e discriminação) (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.35)

Dentro das Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, disponível em a literatura aparece a seguinte citação:

Assim, é importante que o professor entenda que gêneros textuais se referem a textos específicos que são encontrados no cotidiano (poemas, cartas, e-mails, receitas, anúncios, WhatsApp, Twitter, Instagram, vlog, podcast, trailer), enquanto os tipos textuais dizem respeito a modos textuais (narração, exposição, injunção/instrução, descrição, argumentação) que podem aparecer com certa predominância ou articulados entre si na organização interna dos gêneros (MARCUSCHI, 2008). Nesse contexto, o desenvolvimento da oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e aprofundamento de análise linguística/semiótica e trato com a literatura se dará por meio do trabalho com gêneros textuais que oportunizem situações em que estudantes tenham contato sistemático, em contextos significativos, com a variedade de gêneros textuais que transitam no meio social. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 14)

Os chamados eixos integradores indicam, ainda, que os textos literários devem "ilustrar histórias clássicas da Literatura Infantil. (Distrito Federal, 2015, p. 27) e possibilitar ao leitor "experimentar a literatura em sua diversidade a fim de aprender a ler com prazer e aprimorar-se como leitor e escritor proficiente." (Distrito Federal, 2018, p. 27). No documento encontramos a seguinte descrição:

2º Ano

Vivenciar por meio da literatura o exercício da fantasia e da imaginação.  
Desenvolver o gosto pela leitura e pelas artes por meio da literatura  
Estudo de personagens clássicos da literatura brasileira: diferença da obra literária, de adaptações feitas pela criança • Literatura e cinema: diferença entre o filme e o livro, realçando a autoria .  
Contos infantis e fábulas: leitura, análise da estrutura, enfatizando elementos da narrativa, uso do léxico literário, comparações entre textos  
Poesias de autores contemporâneos: biografia e obra  
Literatura e cinema: diferença entre o filme e o livro, realçando a autoria  
Literatura e cinema: autoria e características principais.

3º Ano

Analisar textos variados para descobrir a diversidade estética presente na literatura infantil. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 27-31)

Encontramos, ainda, a seguinte descrição quando da descrição dos objetivos da área de Linguagens:

Objetivos da Área de Linguagens A área de Linguagens visa principalmente sistematizar aprendizagens ligadas à pesquisa, seleção de informações, análise, síntese, argumentação, negociação de significados, apreciação estética e cooperação, de forma que o estudante possa participar da sociedade contemporânea altamente tecnologizada. Para tanto, é necessário traçar um conjunto de objetivos que permitam colocar em prática essa sistematização e subsidiem o planejamento interdisciplinar da e na área de Linguagens:

a) Favorecer práticas sociais e culturais marcadas por diversas linguagens, mídias e tecnologias que constroem a dinâmica da contemporaneidade. b) Associar os princípios das tecnologias da comunicação e da informação a conhecimentos científicos, linguagens que lhes dão suporte e a problemas que se propõem a solucionar. c) Saber aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida. d) Propiciar ao estudante experiências artísticas construídas e vivenciadas por meio das atividades de linguagem, leitura, interpretação, simbologia, apreciação, presença corporal e prazer estético. e) Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos e seus contextos mediante natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. f) Refletir sobre a construção de sentidos nos textos por meio de recursos gramaticais, lexicais, pragmáticos, imagéticos. g) Refletir sobre o caráter heterogêneo das línguas. h) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas. i) Recuperar as representações artísticas canônicas universais, as contribuições de origem africana e indígena e favorecer a fruição estética das manifestações culturais populares e locais. j) Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização. k) Construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. l) Colocar-se como protagonista no processo de recepção e de produção dos conhecimentos. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.34)

Nas Orientações curriculares do Distrito federal, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf) encontramos a seguinte descrição que apontam para a importância do trabalho com o texto literário

Nesse sentido, além dos esforços para mudar as orientações teóricas e metodológicas da Literatura no livro didático, chama-se a atenção para a necessidade de formação literária dos professores de Português, sobretudo no âmbito da proximidade com a pesquisa e, conseqüentemente, do vínculo com a universidade, em percurso de mão dupla, já que essa não pode jamais esquecer seu compromisso com a educação básica. Além de mediador de leitura, portanto leitor especializado, também se requer do professor um conhecimento mais especializado, no âmbito da teoria literária. (BRASIL, 2006, p. 49-81).

Estas considerações indicam uma preocupação dos dados relacionados ao ensino de linguagens quanto à valorização do ensino de literatura. A indicação de um olhar face à diversidade literária indígena e de autoria africana é outro aspecto elogiável no documento. Entendemos que este perfil temático amplia o delineamento temático da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que apresenta uma breve citação sobre o

ensino da História do Brasil levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia, mas não fala diretamente sobre o ensino de literatura.

É preciso salientar, entretanto, que encontramos uma ausência histórica em relação ao delineamento de referências à diversidade da literatura em Língua portuguesa, sobretudo, nos documentos de cunho nacional; aspecto agravado em relação ao trabalho relacionado a literatura indígena ou produzida na África, o que prejudica de forma diacrônica a ideia central de uma valorização do texto literário em ambiente escolar ao prejudicar a transmissão da literatura como importante espaço para a diversidade cultural.

Esta singularidade – presença nos documentos no Distrito Federal de referências à especificidade do literário em contraposição aos demais gêneros textuais<sup>8</sup> – é apresentada apenas nos PCNs, mas parece figurar como apêndice das inúmeras variedades textuais indicadas como objeto de ensino de linguagens neste documento; mesmo compreendendo a importância que as Orientações Curriculares da Educação Básica: Ensino Médio no Distrito Federal destina à literatura.

Entendemos que uma das principais propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua e Literatura é promover a democratização do saber através da diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar, entendidos, por isso, como materialidades linguísticas heterogêneas. Ao interagir com os diferentes gêneros textuais/discursivos o escrevente, para nós leitor, incorpora as modalidades organizacionais da linguagem e constrói o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis na tradição da Língua Portuguesa (LP); aspecto presente nas Orientações curriculares do Distrito Federal (2015).

Na sequência deste estudo investigamos nas escolas campo selecionadas como a obra literária aparece o texto literário.

---

<sup>8</sup> Para a compreensão do conceito de gênero textual que utilizamos compreende a ideia de estrutura textual delimitada por características estéticas específicas. Lembramos que nos referimos aos gêneros literários e evitamos a problematização do conceito de gênero discursivo, conforme Marcuschi (2008).

### ***O ensino de literatura no distrito federal: discussão e análise dos dados***

Diante do distanciamento encontrado no que diz respeito a indicações de obras literárias nos documentos investigados aplicamos questionários para compreender como a literatura aparece nas escolas campo. Nossa proposta utilizou uma investigação de campo, feita em nove escolas de Ensino Fundamental e duas de Ensino Médio do Distrito Federal, escolhidas como lócus de investigação.

A respeito dos entrevistados, mantivemos contato com a Coordenação Pedagógica, a Coordenação de Língua Portuguesa, professores de Literatura e alunos do oitavo e nono ano, referentes ao Ensino Fundamental, e alunos do primeiro ao terceiro ano, referentes ao Ensino Médio. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram dois questionários elaborados.

Os envolvidos não foram em momento algum obrigados a responder esses questionários. Após o primeiro contato com os docentes, aqueles que se mostraram receptivos e interessados assinaram o termo de autorização e a pesquisa foi realizada. Segue para ciência os questionários destinados aos professores:

#### **Questionário 1 – Professores e Coordenadores**

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Nos últimos anos participou de cursos e ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordasse(m) ou focalizasse(m) especificamente o ensino de Literatura? Poderia mencionar quais foram?
3. Em caso afirmativo: qual a importância desses cursos em sua atuação profissional para o ensino de Literatura?
4. O senhor(a) trabalha ou conhece autores africanos de Língua portuguesa?
5. Poderia comentar a resposta da questão 4. (em caso negativo ignorar a pergunta)
6. Você aborda e ou faz comentários em suas aulas de Literatura sobre a Literatura portuguesa ou de expressão em língua portuguesa na África?
7. Quais autores literários portugueses e africanos o senhor(a) conhece e indica para leitura?
8. Quantas obras literárias o senhor (a) leu nos últimos dois anos? Poderia informar os títulos?  
Poderia fazer algum comentário sobre a leitura indicada?
9. Qual é a carga horária semanal destinada especificamente ao ensino de Literatura?
10. Qual, em sua opinião, a importância das aulas de Literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?
11. Você conhece a lei 10639 de agosto de 2003?
12. Quais projetos específicos para a leitura literária foram desenvolvidos em sua escola nos últimos 03 anos?
13. Poderia comentar a importância destes projetos.



14. O material de Apoio Pedagógico que utiliza aborda a Literatura africana em Língua Portuguesa?

Com essas questões, nossa intenção foi verificar o perfil dos professores que ministram as aulas de Literatura, bem como suas concepções sobre o ensino da mesma e seu conhecimento sobre Literatura Africana em Língua Portuguesa. Para preservar a identidade dos entrevistados adotaremos a descrição E01, E02, E03 e E04 (para as escolas) e P04, P05, P06, P07, P08 e P09 (para os professores e coordenadores).

Dos professores e coordenadores entrevistados, P04 tem formação em Português e Inglês, P05 em Português, P06 em Português e Inglês, P07 e P08 em Português e P09 em Português e Inglês. Destes apenas P09 e P10 participaram de alguma atividade, como cursos e ações de aperfeiçoamento, relacionada ao ensino de Literatura, mas não souberam indicar qual(is) cursos realizaram.

Quanto a especificidade na Literatura em Língua Portuguesa, P04 e P06 responderam não ter nenhuma espécie de conhecimento referente ao tema, mesmo que este conste na Base Nacional Comum Curricular (2017). P05, P08 e P09 possuem conhecimento sobre o tema e trabalham com ele em sala de aula através de uma coleção de contos africanos escritos por Yves Pinguilly e alguns dos livros de Mia Couto. P05 assume que precisa se empenhar mais nesta área, enquanto P07 diz conhecer apenas o autor Mia Couto, mas não trabalhar com seus títulos em sala. Nenhum deles conhecem a Lei 10.639 ou a Lei 11.645, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de literatura, história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares de ensino.

Após analisar as respostas chegamos a conclusão que poucos professores tem acesso a LELPs e apresentam baixo conhecimento em relação as leis que indicam a obrigatoriedade de se trabalhar textos de LELPs.

Com relação a outras leituras realizadas, P04 citou os livros *O Imbecil Coletivo*, *Assassinato de Reputações*, *Os Bruzundungas* e *O Triste Fim de Policarpo Quaresma* como “uma mistura de obras literárias, filosóficas e jornalísticas que fazem parte de um plano de leituras anual”. P05 disse não haver realizado nenhuma leitura nos últimos dois anos. P06 apesar de ter afirmado suas leituras, não conseguiu lembrar de nenhum dos títulos lidos. P07 citou os títulos *Antes Que o Mundo Acabe* e *O Cortiço* como leituras recentes, sendo o primeiro uma busca de literatura infanto-juvenil a ser trabalhada em sala de aula. P08 falou sobre sua releitura de *Grande Sertão Veredas*, de

Guimarães Rosa, *Sobre Heróis e Tumbas*, de Ernesto Sábato e citou *Casa de Pensão*, de Aluísio de Azevedo como “*uma obra importante para entendermos o século XIX e as escolas literárias da época e algumas ideias como o Determinismo*”. P09 citou a leitura de uma coletânea de livros escritos por José Luis Fiorin, intitulada *O Que é Linguística?*

O que nos chama atenção, nestas citações, foi a dificuldade de comentários detidos em relação aos textos lidos e a presença de uma dificuldade de ampliação crítica das leituras realizadas, muitas vezes, limitadas apenas aos títulos dos livros e a citação de obras ligadas a temas como *O que é Linguística* como uma leitura literária realizada.

Com relação aos projetos de incentivo à literatura, as escolas E01 e E02 não souberam informar o título de nenhum projeto e não tem previsão para quando algum será viabilizado. Com relação às escolas E03 e E04, apesar de não haver um projeto voltado para a leitura, os professores responsáveis tentam resolver esse problema em sala de aula, através de rodas de leitura em grupo, produção de atividades artísticas relacionadas e leituras feitas especificamente para a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, a OBMEP.

Em relação aos demais professores entrevistados no que se refere à sua qualificação profissional/acadêmica P10, P11, P12 e P13 possuem formação acadêmica em Letras - Português. Uma professora da escola E03 é a única que possui uma segunda graduação, que é em Psicologia. As duas professoras da escola E5 possuem pós-graduação, uma em Administração Escolar e a segunda não informou a área de conhecimento em que é pós-graduada, ambas em nível de *Lato sensu*. Apenas dois dos treze professores entrevistados participaram, infelizmente, nos últimos anos, de cursos e/ou ações de aperfeiçoamento profissional que abordassem especificamente o ensino de Literatura, mas não soube detalhar qual o título do curso ou qual instituição o forneceu.

Apenas três professores (dois da escola E6 e um de E7) mencionaram conhecer ou trabalhar com autores literários em Língua Portuguesa no contexto da lusofonia. Uma das professoras da escola E5, ao comentar com os escritores africanos, afirmou que conhece superficialmente sobre o tema e que leu apenas fragmentos. Um professor da escola E8 e uma da escola E9 optaram por não comentar a referida questão.

A respeito da pergunta acerca da abordagem e comentários, em sala de aula, sobre a Literatura Portuguesa ou de expressão em língua portuguesa na África ou na

Ásia, conforme a questão 7, quatro dos professores responderam de forma negativa. Dos professores que responderam a essa questão de forma positiva, somente um comentou sobre quais autores literários portugueses, africanos ou asiáticos conhecia e que indicaria para leitura, mas não mencionou nenhum autor. O professor da escola E9 e E7, citaram o poeta modernista Fernando Pessoa e José Saramago. Uma das professoras da escola E9 citou, ainda, *Ensaio sobre a cegueira* e *As intermitências da morte*, ambas de José Saramago, e *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Alexijevich

Sobre a quantidade de obras lidas pelos professores nos últimos dois anos, apenas dois professores informaram ler menos de duas obras. E6 informa que leu uma obra e uma professora da escola E9 indicou a leitura da obra *O preço de um sonho*, romance histórico de Custódia Wolney. A mesma docente comentou sobre essa leitura que, segundo ela, aborda a "participação das mulheres russas na II Guerra Mundial, revelando situações que usualmente não nos são apresentadas e salientando o caráter forte, corajoso e, ao mesmo tempo, extremamente sensível dessas mulheres". Este comentário em relação a leitura da autora russa é um dos poucos que indica um maior envolvimento com a leitura realizada, infelizmente.

O professor da escola E7 citou, também, obras de José Saramago: *O evangelho segundo Jesus Cristo*, *Caim* e *O homem duplicado*; além dessas, citou *O mistério do conto da serpente verde*, de Goethe; porém não se deteve em maiores comentários em relação às leituras realizadas. Os demais professores optaram por não citar as obras lidas.

Os professores do Ensino Fundamental, em relação à carga horária destinada às aulas de literatura, afirmaram, de forma geral, em suas respostas que não há carga horária específica/pré-definida, conforme os PCN para o ensino de Literatura. Uma das professoras da escola E4 afirmou, na mesma resposta, "que cada professor se organiza em relação ao aproveitamento da carga horária".

No entanto, o professor da escola E1, detalhando a resposta, afirmou que trabalha "1h semanal o ensino de literatura". As professoras do Ensino Médio ouvidas responderam que utilizam com a "literatura 2h semanais", como previsto nas diretrizes curriculares no DF. Este dado é importante, mas nos parece contraditório em relação ao número de leituras e comentários mais protocolares auferidos nas respostas.

A respeito da importância das aulas de literatura para o desenvolvimento do interesse pela leitura, os professores, de forma unânime, a consideraram como vital, pois, como respondeu a professora da escola E3 "o interesse só é despertado com o contato". Os dois professores escola E2 e E1 não responderam à questão.

Sobre a lei 10639 de agosto de 2003 ou a lei 11.645 de 10 de março de 2008, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", apenas dois professores souberam do que se tratava. Um dos professores da escola E9 respondeu que a importância da lei "consiste na possibilidade de compreensão do processo histórico-cultural das etnias do Brasil, afim de combater estereótipos deturpados e o preconceito". A professora da escola E7, de outra maneira, afirmou que "a importância está na possibilidade de os alunos conhecerem a essas culturas, com vistas a apreciá-las e respeitá-las".

Acerca da pergunta sobre os projetos específicos para a leitura literária ou estudo específico do texto literário desenvolvidos na escola nos últimos três anos, os professores das escolas E2 e E4 não responderam.

Compreendendo a diversidade das questões entendemos como conclusão que as obras indicadas, sobretudo, de José Saramago indicam uma leitura razoável de obras. O que nos preocupa é a dificuldade dos entrevistados comentarem as leituras realizadas, que nos parece contraditório em relação ao número de obras indicadas. A ausência de cursos específicos destinados ao ensino de literatura também não é um dado importante, pois indica uma certa contradição em relação ao espaço destinado nos documentos distritais em relação ao texto literário. Esta contradição nos indica que embora tenhamos uma boa indicação temática no documento, na prática das escolas a literatura fica em um espaço bem reduzido das ações pedagógicas.

Faremos agora a compilação dos dados das entrevistas feitas para com os alunos. Segue o questionário aplicado:

#### **Questionário 2 - Alunos**

1. Você gosta de literatura?
2. Quantos livros você leu nos últimos dois anos?
3. Poderia comentar alguma das leituras?
4. Você conhece autores literários Portugueses e/ou africanos em Língua Portuguesa ou apenas brasileiros?

5. Caso conheça algum autor literário português ou africano, poderia indicar o nome e a obra que conhece?
5. Qual (is) autor(es) ou obra(s) você mais gosta? Poderia comentar?
6. Qual, em sua opinião, a importância das aulas de literatura para o desenvolvimento de seu interesse pela leitura? Poderia comentar?

Dos vinte e oito alunos entrevistados oito foram enfáticos em responder que não gostam de Literatura. A23, A21, A20, A25, A24, A15, A12 não fizeram nenhuma menção de justificativa, apenas A6 se justificou dizendo que não têm o costume de ler. A justificada usada por A6 foi de que nunca encontrou um livro que achasse interessante o suficiente para que o terminasse de ler. Ainda assim, A6 disse que a maioria dos livros que leu foram romances e *O Teorema Katherine*, do autor John Green é um dos seus favoritos, o que indica que já entrou em contato com leituras literárias.

A6 disse, ainda, que as aulas de literatura são importantes para "sabermos o contexto em que as obras foram feitas e como os gêneros literários surgiram". A1 gosta de ler, apesar de não ler muito e não se recordar quais foram suas últimas leituras. Com relação ao conhecimento de obras e autores literários portugueses, asiáticos ou africanos, citou *O Pequeno Príncipe* e disse "não saber o nome do autor".

A2 gosta de ler, pois, para ele, "é legal imaginar as histórias, além de se acalmar durante a leitura e gostar de aprender novas palavras". Também disse que a Literatura é "muito importante para expandir horizontes aprendendo novas palavras e novas expressões". Quando perguntada sobre algumas das leituras recentes, citou *A Cabana*, como um livro com ensinamentos que irá levar a vida, e *A Culpa é das Estrelas*.

Para A3, a leitura é "um calmante". Citou o autor Augusto Cury e disse que em seus livros há motivações para vencermos na vida. Também afirmou que a leitura é importante para o nosso conhecimento, mas que não teve tempo de realizar nenhuma leitura nos últimos dois anos. A4 não possui o costume de ler, mas gosta de histórias em quadrinhos, tais como *A Turma da Mônica Jovem* e *Dragon Ball Z*.

A5 diz gostar bastante de ler e procurar novos autores e histórias, principalmente de fantasia e suspense, além de achar importante para desenvolver a escrita. Citou *Vingança da Maré* como um dos seus livros preferidos. Para A7, ler é "como fazer um filme dentro de sua própria cabeça", além de fazer com que "sua imaginação aumente e fique fértil" para que você possa ver as coisas com mais clareza, como se "sua mente

viajasse". Cita autores como J. K. Rowling, incluindo *Harry Potter* como uma das suas leituras recentes, além de John Green e Tolkien e disse que "os livros de fantasias são ótimos para escapar da realidade monótona".

A8 ama ler livros de suspense, pois isso o acalma e faz com que ele participe do livro junto com o personagem. Citou *O Banquete dos Deuses*, *O Carroceiro* e *Luiz Gonzaga* como suas leituras recentes, e contou que o autor Luís "Fernandes" Veríssimo o ajudou a ver o mundo de uma forma melhor, dar as suas opiniões e questionar outras pessoas. Para ele, as aulas de literatura são importantes para ajudar na escrita e na fala.

O aluno o A9 disse gostar de ler, porque ajuda a interpretar e que as aulas de literatura são importantes para ajudar no conhecimento das crianças. Contou que suas últimas leituras foram *O Homem Nu* e *Peru de Natal*, também disse gostar do autor Monteiro Lobato, pois passa muito na TV. É a primeira referência a autores ditos canônicos na pesquisa e quando perguntado sobre o motivo de gostar destes autores a resposta foi que são "legais".

Quando questionado sobre seu gosto pela leitura, o aluno a A10 disse que gosta mais ou menos, porque é muita coisa, mas recentemente havia lido *O Menino do Dedo Verde*. Sobre a importância das aulas de literatura, era importante para "aprender mais". Citou a tela *Monalisa*, de Leonardo da Vinci como uma das obras que mais gosta; mas não soube explicar o motivo do gosto.

A10 gosta de ler porque às vezes a "leitura ajuda as pessoas", além de tirar o estresse e várias outras coisas. Não se recordava de leituras recentes, mas citou *Praça dos Três Poderes e várias outras obras* como um autor e/ou obra que mais gostava. Para A10 as aulas de literatura são "importantes para desenvolver e aprender mais coisas, além de ajudar no dia-a-dia". Ao ampliarmos a reposta e perguntarmos por que "ajuda no dia-a-dia" a entrevistada nos relatou que muitas das cenas são "iguais" à realidade.

Com relação ao conhecimento de autores ou obras literárias portuguesas e africanas, A7 citou Tolkien, autor de *O Senhor de Anéis* e A8 citou *O Menino que Descobriu o Vento*, apesar de se lembrar o nome do autor ou mesmo a nacionalidade dos autores. Nenhum dos outros estudantes entrevistados respondeu positivamente à

esta questão, o que nos chamou atenção uma vez que indica um distanciamento considerável da leitura literária.

Pensando em um panorama geral das respostas apresentadas um percentual alto dos entrevistados, 28%, dos alunos indicarem que não gostam de literatura ou de ler. Alguns alunos como A8 informa "amar" e a diversidade de textos listados ao indicar que gosta da leitura. No que se refere ao cânone, apenas Lobato, Luís Fernando Veríssimo e Mário de Andrade são citados. A ausência de respostas afirmativas que confirmem obras apresentadas como lidas por professores e coordenadores nas respostas dos alunos nos indica que embora os docentes afirmem ler, os textos dificilmente chegam aos alunos, mesmo Saramago, autor mais citado pelos docentes.

Um dado que nos parece preocupante no conjunto de respostas auferidas nos questionários pelos alunos na contraposição em relação aos demais entrevistados é a não confluência de títulos. Em um quadro de professores leitores seria natural, em nosso entendimento, que alguns títulos lidos pelos professores fossem trabalhados com os alunos. Esta relação nos parece indicar um descompasso entre as leituras realizadas pro por professores e alunos.

Como forma de ampliar nossa investigação entrevistamos professores universitários como forma de pensar questões pertinentes ao ensino de literatura. Listamos as questões apresentadas aos professores para comentarmos.

#### **Questões**

1. Poderia comentar a importância de projetos de pesquisa relacionados ao ensino de literatura que desenvolve em sua escola nos dias atuais.
2. Em nossa pesquisa "Questões em torno do ensino de Literaturas em Língua portuguesa no Distrito Federal", projeto com apoio da FAP/DF, identificamos uma lacuna em relação a valorização do trabalho específico com o texto literário nos documentos oficiais produzidos no Brasil desde a Constituição de 1824 até a LDB de 1993. Como a senhora(o) vê esta questão e, em sua opinião, qual a contribuição que a literatura pode dar ao ensino de Língua Portuguesa nos dias de hoje?
3. Considerando sua experiência enquanto pesquisador(a) o que mudou no ensino de literatura nos últimos anos? Caso identifique mudanças, estas foram positivas ou negativas em sua opinião?
4. Em relação a BNCC/2017 poderia comentar o que muda ou se mantém em relação a utilização do texto literário em sala de aula nesse documento. Qual seria o papel do professor nesse processo?

A primeira questão nos remete a importância de oportunizar espaços de formação específica relacionadas ao ensino de literaturas, os entrevistados indicam posicionamentos confluentes. O primeiro entrevistado nos diz que:

poderia arrolar diversos argumentos para justificar a importância de projetos de pesquisa sobre o ensino de literatura, desde a contribuição para a formação de professores de literatura até a difusão de métodos para sua leitura em sala de aula. Vou-me ater ao que julgo mais relevante à vista do que se observa atualmente em publicações e congressos sobre o assunto. Há muitos projetos dedicados ao ensino de literatura, mas eles nem sempre contemplam pesquisas em que a arte literária ocupa a posição central. Versam, muitas vezes, sobre a relevância da literatura para a formação do aluno e para o conhecimento em geral, em que se estimulam a leitura literária e seu uso em sala de aula. Isso não garante, porém, que a pesquisa implique uma reflexão aprofundada sobre a natureza da literatura, sobre o funcionamento de sua linguagem, o que diminui enormemente seu potencial formador, para usar os termos de Antonio Candido. Assim, quanto mais pesquisa houver sobre o assunto maior será a probabilidade de que se eleja a especificidade literária como objeto. É fundamental que os pesquisadores enfrentem essa questão para que a literatura seja compreendida como objeto estético, e não como outra forma qualquer de comunicação, permitindo, assim, sua apreciação plena, que vá além de mero pretexto para outros estudos. (ANTUNES, 2020).

A resposta do pesquisador nos aponta para uma questão central de nossa pesquisa. Ao encontrarmos uma lacuna documental nos arquivos que estudamos nesta pesquisa e as respostas negativas quanto da presença de projetos de formação de professores ligados ao ensino de literatura na educação básica nos parece que dada a quantidade de pesquisas recentes relacionadas ao ensino de literatura as ações na Educação Básica, muitas vezes, amplia lacuna entre um caráter científico relacionado a discussão da literatura e seu ensino e as ações realizadas nas escolas. A literatura parece ocupar, como nessa pesquisa, um lugar de objeto de estudo. O que nos preocupa é como a escola lida com a formação de leitores, sobretudo por encontrarmos lacunas em respostas de professores em relação entrevistados na pesquisa em relação a sua atuação como leitores.

O segundo entrevistado nos dá uma resposta na mesma direção ao afirmar que:

Os projetos dão visibilidade aos trabalhos que os professores estão realizando em sala de aula, a duras penas, e que na maioria das vezes são desconhecidos pela comunidade acadêmica. (RODRIGUES, 2020)

Existem projetos, mas que ficam distantes da escola e, muitas vezes, da comunidade acadêmica. Este distanciamento da pesquisa acadêmica da escola nos indica uma das lacunas atuais relacionadas ao ensino de literatura, uma vez que a universidade e os cursos de Letras, em especial, parecem distantes da escola da Educação Básica.



O terceiro entrevistado que apresenta o lado da universidade no processo de ensino de literatura nos chama a atenção para a ideia de que o ensino vem impregnado de pesquisa e este aspecto é importante no processo de ensino de literatura.

Projetos de pesquisa que se debruçam sobre a questão do ensino de literatura são extremamente importantes, em especial em momentos de ataques frontais à educação. E são importantes porque sinalizam a preocupação da universidade com a educação literária, firmando uma ação necessária de comprometer-se com a formação inicial e continuada de professores de literatura para a educação básica. E esses grupos tornam-se ainda mais potentes no que diz respeito à pesquisa quando contam com professores da educação básica como componentes, porque, além de haver uma integração entre escola e universidade, contribuem para desfazer a ideia de que só na universidade há pesquisa, como se o professor da educação básica não fosse também um pesquisador. A pesquisa constitui parte da profissão docente sempre, em qualquer nível de escolaridade. (DIAS, 2020)

Ao pensar a importância de ações de pesquisa ligadas ao ensino de literatura as respostas indicam que é importante integrar escola e universidade de forma a não buscar saídas ou culpados sem pensar na interação entre escola e universidade, aspecto que entendemos importante na construção do percurso formativo de professores/pesquisadores de literatura.

A resposta dada a segunda pergunta pelos especialistas parece indicar algo que entendemos, nesta pesquisa, como importante. Não só alunos e professores ouvidos são unânimes em afirmar a importância da literatura e seu ensino, mas também que, de maneira geral, tanto professores quanto alunos reconhecem o valor cultural da literatura; algo visto nas reflexões presentes nas respostas de nossos entrevistados na pesquisa.

#### Segundo Antunes (2020)

percebo aqui duas questões: a primeira refere-se à valorização do trabalho com o texto literário nos documentos oficiais; a segunda diz respeito à relação entre a língua e a literatura no ensino. Quanto à primeira, penso que sempre houve certo consenso sobre o que significava ensinar literatura, e isso dispensava sua explicitação nos documentos oficiais. A preocupação com o ensino de literatura entre nós surge na segunda metade do século XX. Mais recentemente, observa-se de novo a diminuição do espaço da literatura nos documentos oficiais e nos currículos escolares. Embora ela seja até valorizada nesses documentos, na prática escolar, há pouco estímulo ao seu ensino, seja por meio de espaço na grade, seja pela indução à produção de materiais de apoio, como antologias e manuais de qualidade. Falta, na verdade, uma política de formação de professores capazes de tornar o contato com a literatura uma atividade produtiva e agradável, mesmo quando o corpus inclui o estudo de obras mais densas e complexas, como os clássicos. Em entrevista recente, uma estudante italiana relatou que na educação básica de seu país ninguém questiona o estudo obrigatório de Os noivos, de Manzoni, e de A Divina Comédia, de Dante. Entre nós, está cada vez mais difusa a ideia de que se deve facilitar a leitura literária, seja oferecendo autores contemporâneos e mais acessíveis, seja vinculando o seu estudo a outras finalidades, fugindo dos verdadeiros objetivos de se estudar a literatura. No tocante à outra questão, observo que não temos no Brasil a

consciência de que nossa língua esteja associada a uma grande obra ou autor, como ocorre nos países de longa tradição cultural: A Divina Comédia na Itália, Dom Quixote na Espanha, Shakespeare na Inglaterra, Os lusíadas em Portugal. Nossa tradição é recente e pouco expressiva diante do universo literário ocidental. Mesmo assim, o estudo da Língua Portuguesa poderia contemplar essa questão. Caberia, assim, em vez de negar a validade de um *corpus* dessa natureza, buscar novas formas para sua abordagem. Integrar o ensino da língua à literatura comporta pelo menos duas perspectivas que podem contribuir para essa renovação. De um lado, pode-se estudar a evolução da literatura transplantada para o Brasil juntamente com uma língua para se compreender a sua natureza histórica; de outro, pode-se associar a prática da leitura à escrita, inclusive literária, para se compreender o processo de criação literária contemporâneo. Dessa forma, não se trata de contribuição que a literatura possa dar ao ensino de Língua Portuguesa, mas sim das vantagens que o estudo integrado representa para as duas áreas. (ANTUNES, 2020)

O trabalho com obras como *A Divina Comédia*, *Dom Quixote*, *Shakespeare*, *Os lusíadas* não deveriam estar distantes das escolas, mas integrados a elas de forma a dialogar com as indicações de leituras que encontramos em nossas questões direcionadas ao escopo de alunos e professores na pesquisa.

Encontrar formas de articular a tradição clássica e novos textos parece ser um dos grandes desafios do ensino de literatura, segundo Rodrigues (2020). Esta dinâmica encontrada na indicação de alguns dos títulos por professores na pesquisa é aspecto que aparece também na colocação de Rodrigues(2020) para quem a valorização de "disciplinas técnicas" ocupa um lugar importante para o distanciamento de leituras e discussões de obras literárias em sala de aula, para nós, incluindo os clássicos, listados por Nunes, e, também, novas obras mencionadas pelos entrevistados nas escolas campo.

O ensino de literatura foi impactado pelas rápidas mudanças no cenário nacional e internacional, mais nitidamente, a fragmentação excessiva não apenas do conhecimento, mas também das relações entre pessoas. A resposta oficial para essas mudanças é a valorização das disciplinas técnicas em detrimento das humanas, dentre as quais, o ensino de literatura. Isso é um grande problema, uma vez que a escola, como atestam as nossas pesquisas anteriores, é o espaço privilegiado para a circulação do texto literário. Contribuição que a literatura pode dar ao ensino de Língua Portuguesa ultrapassa, como é sabido, a competência linguística; ela se alarga por variados campos, dentre os quais: a apreciação estética, a consciência ética individual e coletiva e, sobretudo, a autonomia, condição necessária para o agenciamento das identidades marginalizadas. (RODRIGUES, 2020)

O que Rodrigues (2020) indica como "autonomia" na avaliação de "identidades marginalizadas" é um percurso importante na formação do leitor de hoje que Dias (2020), mais uma das especialistas entrevistadas, aborda ao comentar a necessidade de integrar obras e autores de forma ampla na escola. Para ela:

A negligência em relação aos estudos literários nos documentos oficiais dá-se em relação ao caráter artístico da obra, e não ao reconhecimento de sua importância ou ainda à sua presença, constituídos como discurso do senso

comum. Todos afirmam a importância de ler, e ler literatura, e parece que a presença da assertiva garantiria um ensino de literatura que realmente formasse leitores de literatura. Acontece que essa negligência também denuncia a ausência da universidade nos debates sobre educação literária. Os estudos de Língua Portuguesa avançaram muito em relação ao diálogo com o ensino na educação básica. No caso dos estudos literários, a concepção beletrista de literatura e a recusa a pensar a formação de leitores afastam a universidade de um debate e de uma atuação muito necessária. Sobre a contribuição da literatura ao ensino de Língua Portuguesa, vale dizer que, como objeto artístico, a literatura amplia os modos de ver, sofisticando as formas de pensar e contribui para uma construção de autonomia do pensamento. (DIAS, 2020)

O que a pesquisadora denomina por "beletrismo" inclui uma ausência da discussão de como o texto chega aos leitores. Em um primeiro momento entra em choque com a ideia de trabalhar autores canônicos como os citados por Antunes (2020); mas indica, ao mesmo tempo, que pensar a inclusão de novas obras é um caminho importante para a leitura e discussão de obras literárias em sala de aula. A diversidade temática e o pleno convívio de obras consagradas (Cervantes) e novas obras é um aspecto fundamental na dinamização da leitura em sala de aula. Este percurso, no entanto, passa pela compreensão de que a leitura literária deve incluir ações integrativas entre a escola, a pesquisa, retomando a ideia de que a literatura é importante. É preciso, no entanto, que as obras estejam em ambiente escolar não como citações, mas como obras vivas, como dito, percebido apenas no comentário de um dos professores da Educação Básica ouvidos ao abordar uma autora russa.

Ver a arte como integrada à formação humana do leitor em formação e, na medida do possível, alinhada às considerações apresentadas neste estudo, criaria um caminho frutífero para este processo. O "esgarçamento" da visão que distancia pesquisa e ensino de literatura ou mesmo a necessidade de ver o leitor como parte integrante da ação de ensino de literatura é um aspecto importante elencado como mudança de perfil de pesquisas relacionadas ao ensino de literatura. Este distanciamento indica, em nosso entendimento, o maior desafio ao se pensar o lugar da arte literária na escola. Pensar, por exemplo que 28% dos alunos entrevistados não gostam e não lêem literatura é um percentual muito alto para escolas que apresentam, de forma unânime, o gosto de professores e coordenadores pela leitura literária.

Dias (2020) comenta que uma das principais mudanças do perfil de pesquisas é a presença de um "questionamento sobre sua ausência [da literatura] programada na educação básica e a busca de construção de caminhos para tentar mudar esse cenário.". Em relação à BNCC (2017) não nos parece que é o documento que irá determinar a

mudança de um perfil de distanciamento, antes mantém na ação docente o foco de interação e, de certa forma, como no documento do Distrito Federal, comentado neste estudo, traz referências ao valor da literatura em sala de aula, como percebido, ironicamente, na ausência de comentários detidos em relação as leituras realizadas por professores e coordenadores encontrados nos entrevistas nas escolas campo investigadas que afirmam, inclusive, o "reconhecimento" de uma valor intrínseco do texto literário.

A BNCC/2017 acaba por reforçar o tom que adotamos em nossa pesquisa, qual seja, a ausência de referências específicas direcionadas ao ensino de literatura parece não impedir que a literatura seja valorizada em um contexto amplo metonimicamente representado pela unanimidade em valorizar a importância da literatura nos entrevistados. O maior desafio, nos parece, é transformar essa "importância" em uma realidade para nossos entrevistados, sobretudo, alunos da Educação Básica: leitores em formação que, lembrando Candido (2001), tem "direito à literatura".

*Segunda parte: Calíope*

### *Uma ação de intervenção: a hora do conto e as primeiras oficinas*

Desde 2004 desenvolvemos atividade de pesquisa e extensão que oportunizam o contato de leitores em formação com obras literárias. Projetos como “Hora do conto: estratégias de leitura do conto literário” (2004), “Oficina de leitura literária” (2009-2011) e “Leitura e produção textual na formação e na prática docente do professor iniciante de português: uma proposta de ensino a partir da diversidade textual”, subprojeto do PIBID (2013/2014), “Oficinas de leitura literária: método linear” (2016), além dos projetos de pesquisa “O ensino de literatura no ensino médio em escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande/MS” (2009/2011), projeto com apoio do FUNDECT/MS, Edital 014/2009, Universal; “Ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande/MS (2011-2013), projeto com apoio do CNPq, chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES 07/2011 e “Questões em torno do ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Brasília/DF” e o subprojeto “Língua Portuguesa no Programa de Residência Pedagógica da CAPES” são ações que promovem reflexões sobre o contato de leitores em formação com diferentes textos literários.

Entendemos que a formação de professores de linguagens perpassa a apresentação e discussão do texto literário em estratégias de focalização que privilegiam o lúdico, ampliando o contato do leitor em formação face à diversidade cultural presente no âmago do texto artístico. Pensando na flexibilização da formação docente nas propostas de extensão e pesquisas que compõe o escopo deste trabalho pensamos a importância da formação de professores de literatura na medida em que envolvem acadêmicos de Letras como ministrantes das diferentes oficinas e ações de pesquisa em cada uma das ações descritas no primeiro parágrafo deste texto.

Esta preocupação em contribuir com a formação do docente de literatura compreende um percurso metodológico que colocaicineiros, alunos e professores da Educação Básica em contato direto com o texto literário. Ao utilizarmos como epígrafe para este estudo o poema “Convite”, de José Paulo Paes apresentamos ao leitor deste texto uma das premissas que norteiam nossas ações de pesquisa e extensão: a necessidade de contribuir com a formação de professores de literatura preocupados com o que José Paulo Paes denomina por “brincar com palavras”.

Paes comenta em seu poema que o contato com o literário, no caso a poesia, compreende a reorganização da língua em um espaço lúdico construído pelo símile entre brincar e escrever poesias. A ação lúdica, “brincar com palavras”, norteia o jogo imagético pressuposto na leitura do poema e nos serve como premissa para ações formativas para professores e alunos, uma vez que pensamos o lúdico como aspecto inerente ao ato de escrita e leitura do literário sem, contudo, desprestigiar o aspecto limítrofe entre a poesia e o lúdico. Em outros termos, “as palavras não se gastam” e, por isso, mobilizadas como novas significações indicam uma mediação racional no processo de escrita que aproveita elementos do lúdico, mas o direciona ao fazer estético.

Para além das questões metalinguísticas que orientam o ato de escrita e leitura literária, presente no poema “Convite”; a proposição de que o lúdico é um espaço importante na apresentação do literário em sala de aula é traço importante nas reflexões presentes neste texto. Para nós a apresentação de textos literários a leitores em formação via ação pedagógica que envolve acadêmicos de Letras, professores da Educação Básica e do Ensino Superior contribui para a construção de leitores que compreendem a leitura literária como espaço privilegiado para o desenvolvimento e a formação cultural dos futuros cidadãos, aqui leitores em formação no ambiente escolar.

É por conta desta linha de reflexão que apresentamos, neste momento da pesquisa, uma alternativa metodológica para a apresentação de textos literários em ambiente escolar que tem como desdobramento contribuir para a formação docente para professores de literatura. A ideia central não é criar um modelo paradigmático a ser seguido, antes realizar oficinas de leitura literária em diferentes escolas públicas no município de Campo Grande/MS (2009 a 2014) e, desde 2015, em cidades satélites de Brasília/DF de forma a refletirmos sobre o constante ato de leitura literária.

Antes de iniciarmos a discussão, como exemplo prático de oficinas realizadas nos últimos anos, comentamos sucintamente a metodologia empregada nas oficinas como forma explicitar os passos utilizados em cada oficina. Lembramos, no entanto, que as oficinas resultam de ações de intervenção dos projetos de pesquisa: “O ensino de literatura no ensino médio em escolas da rede estadual de ensino do município de Campo Grande/MS” (2009/2011), “Ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Campo Grande/MS (2011-2013 e, naturalmente, o projeto “Questões em torno do ensino de literaturas em Língua Portuguesa em Brasília/DF” (2018-2020).

### ***Método linear de leitura literária: caminho***

As oficinas direcionadas a Educação Básica oportunizaram a leitores iniciantes o contato com uma diversidade de textos literários e, em contrapartida, ao envolverem acadêmicos de Graduação em Letras, contribuem para a formação de professores de literatura que ampliem uma tradição apenas historiográfica de focalização do literário em ambiente escolar. As oficinas realizadas ao longo dos últimos nove anos em diferentes escolas públicas de Mato Grosso do Sul e, mais recentemente, no Distrito Federal selecionaram como *corpus* crônicas literárias, contos literários e poesias. Entendemos que estes gêneros literários mais concisos em sua dimensão textualizada e, em alguns casos, monotemáticos oportunizam um percurso de abordagem circunscrito a uma ação de intervenção a ser realizada operacionalmente entre 45 e 50 minutos, perfazendo o tempo médio destinado a aula de Língua Portuguesa na Educação Básica.

As atividades aqui comentadas são voltadas ao delineamento temático dos diferentes textos literários selecionados para cada oficina. Para tanto, adotaremos posicionamentos teóricos advindos de estudiosos como Marisa Lajolo (1993), Regina Zilberman (1982), Cosson (2007), Candido (1993), entre outros. Entendemos que estes autores abordam a leitura literária de forma a valorização da literatura em ambiente escolar. Nosso objetivo é, portanto, colaborar com a formação de leitores por meio da apresentação e discussão de textos literários de forma menos marcada e mais dinâmica em ambiente escolar e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação de professores de literatura preocupados com a especificidade e complexidade do literário enquanto objeto cultural.

A metodologia utilizada nas oficinas foi o cotejo em grupo ou individualmente do *corpus* e posterior discussão de suas particularidades linguísticas procurando, sempre que possível, estabelecer pontos de contato entre os valores culturais presentes nos diferentes textos trabalhados e a relação lúdica destes textos na apresentação ao público alvo, no caso, alunos da Educação Básica e, como ministrantes, acadêmicos e professores em um conjunto de procedimentos metodológicos que denominamos por Método Linear de leitura literária.

O método linear de leitura literária é uma adaptação do Método linear de contação de histórias, de Fanny Abramovich (1997) e de uma compilação de reflexões presentes no texto de Aguiar e Silva (1988). Trata-se, portanto, de uma aglutinação



reflexiva de ideias e fica aberta para que os professores utilizem livremente em sala de aula. A ideia é ler e discutir textos literários *Stricto sensu* em um contexto de interação direta entre leitores e a literatura.

Neste recorte metodológico enfatizamos a leitura do texto e sua especificidade literária e formal e que, neste sentido, privilegia a leitura do texto literário e a valorização da oralidade. Evita-se, na metodologia proposta, a leitura dramatizada, a utilização de aspectos cênicos na apresentação do texto ao público alvo uma vez que entendemos que, muitas vezes, a utilização de traços cênicos contribui para a formação de leitores, mas, por vezes, podem prejudicar a reflexão intrínseca da obra literária na sala de aula. A ideia central da metodologia é obedecer à pontuação e ao ritmo presente primariamente no texto, se utilizando da leitura integral do texto literário selecionado em um tom constante de voz. Lembramos que não discordamos da implementação de elementos cênicos como estratégia de apresentação do texto literário, mas indicamos que nossa metodologia focaliza aspectos ligados à materialidade da literatura em ambiência de seu ensino.

O Método linear é pensado para uma atividade de 50 minutos, tempo médio de aula em uma escola pública no Brasil, mas pode ser ampliado ou reduzido em função do tempo disponível para cada atividade. Cada passo é, por isso, organizado para ocorrer entre 10 e 15 minutos, naturalmente, com adaptações em função do texto selecionado, geralmente, de lastro mais curto como contos e crônicas literárias, poemas, peças teatrais, charges ou HQs, para dar alguns exemplos.

O **primeiro passo** do Método Linear é organizar o público alvo, alunos/ouvintes em sentido amplo, em círculos ou semicírculos, evitando o modo habitual de organização da sala de aula em fileiras horizontais/verticais. Tal organização pode ser feita, preferencialmente, antes do início da oficina e seu objetivo é permitir que o professor/leitor (alunos de graduação em Letras, professor, entre outros) veja e seja visto por todos os envolvidos durante a leitura e possa, eventualmente, mediar possíveis intervenções no desenvolvimento da oficina.

O **segundo passo** é a leitura do texto propriamente dita. Para a leitura do texto, recomendamos que o professor/leitor se posicione no centro de visão de todos os envolvidos e apresente o texto oralmente. É importante que o professor/leitor, antes de

iniciar a leitura, informe aos participantes que será feita a leitura e, na medida do possível os passos da ação, que não serão distribuídos exemplares aos participantes, solicitando atenção dos alunos a oralidade inerente ao texto a ser trabalhado.

Antes da leitura é recomendável, ainda, que o professor/leitor faça uma pequena introdução. Nesta, comenta o tema do texto selecionado, os motivos da seleção e faz um pequeno histórico biográfico e bibliográfico do texto e do autor. A intenção nesta apresentação é verificar a empatia do grupo diante do texto que será lido e, caso necessário, produzir uma troca de experiências em função de familiaridade dos alunos/ouvintes com o texto selecionado, por exemplo.

Feita a apresentação do texto; tem início a leitura linear do texto sem a utilização de aspectos cênicos e respeitando seu ritmo e encadeamento visual. Esta leitura não deve ser interrompida durante sua realização. É preciso que o professor/leitor use a leitura do texto e a ambientação anterior, portanto, como espaço de diálogo em relação a leitura a ser realizada e que, uma vez iniciada, a leitura contemple o texto em sua integridade.

O **terceiro passo** do método linear é a pós-leitura. Neste momento, o professor/leitor irá iniciar um debate tendo como foco o texto lido, dando voz aos alunos/ouvintes e recuperando ou, caso julgue necessário, relendo fragmentos do texto. A ideia central desta etapa metodológica é dar uma visão ampla da leitura realizada de forma a possibilitar a melhor compreensão possível do texto ao explorar, por exemplo, o tema, aspectos do enredo, personagens, foco narrativo, ritmo do texto, entre outros elementos que julgue importantes. Esta discussão, no entanto, deve ser pensada como uma provocação aos participantes e ser feita, na medida do possível, em forma de debate e/ou discussão do texto envolvendo todos os presentes e evitando, o máximo possível, a centralidade na figura do professor/leitor.

O **quarto passo** do método é a produção de pós-textos. Nesta fase, é fundamental que a produção seja livre, ou seja, que não exista uma pressão para a produção, algo que será feito de forma espontânea pelos participantes. É preciso deixar claro este ponto aos alunos/ouvintes. Os pós-textos podem ser desenhos livres, re-escritura, grafiteagem, debate oral, roda de discussão, entre diferentes formas de apresentação. Em sua maioria, os alunos/ouvintes optam pela produção de um novo

texto escrito, por manifestações orais, confecção de desenhos ou qualquer outra elaboração, incluindo, pinturas com giz de cera, canetinhas coloridas ou tinta guache, entre inúmeras possibilidades. Estes materiais de produção devem ser organizados previamente na organização da sala, primeira etapa do método linear.

O **quinto passo** da metodologia é proporcionar que os participantes comentem suas produções. É preciso dar voz aos participantes e fundamental que o professor/leitor participe das etapas 3 e 4 de forma que possa iniciar comentando seus pós-textos. É imprescindível, portanto, após a leitura e a confecção de pós-textos, que o público envolvido possa comentar suas produções na interação com o texto lido. Ao pedir aos ouvintes/leitores, após a realização de uma discussão, entendemos que os alunos/ouvintes fixam as impressões de leitura em sua memória de leitor, o que possibilitará que comentem suas produções com o professor/leitor pode verificar, como forma de avaliação, em que medida o texto atingiu o leitor.

O **quinto** e último passo metodológico é a divulgação das produções no ambiente da realização das oficinas, de preferência, em murais ou, mesmo, na própria sala onde a oficina foi realizada. O importante, no método linear, portanto, é colocar o leitor em uma interação direta com o texto lido e oportunizar a ele, ouvinte/leitor, a possibilidade de manifestar sua impressão de leitura comentando primeiro o texto lido no debate e, posteriormente, sua produção pós-textual.

Ao promovemos o contato dos leitores com textos literários acreditamos criar um espaço de enfrentamento específico da diversidade literária e, com isso, contribuir com a formação de um leitor que apresenta interesse pela leitura realizada, uma vez que tem a possibilidade de emitir sua impressão sobre a leitura.

Nos encontros semanais de leitura desenvolveremos etapas de leitura do texto que privilegiem: contextualização, ambientação social, política e literária, leitura do texto literário, discussão temática do texto e confecção e discussão de trabalhos individuais ou em grupo que abordem o *corpus* selecionado.

A leitura dos textos é feita de contínua e tem como ponto culminante a leitura das produções pós-textuais dos ouvintes, seguido de debate pelo público alvo. Desta forma, a intenção de produzir e comentar os pós-textos é ampliar o contato do leitor

com o texto literário e, na medida do possível, com as demais manifestações artísticas. Uma vez apresentada à metodologia, comentaremos, na sequência, algumas ações desenvolvidas nos últimos anos em oficinas de leitura literária como forma de apresentar ao leitor deste texto reflexões sobre o andamento e desenvolvimento da metodologia em ações práticas.

É relevante informar que o Método Linear visa verificar a interação do público alvo com o texto trabalhado na oficina, ou seja, a ideia é usar uma ação lúdica, novamente evocando a epígrafe deste estudo, que oportunize o contato dos leitores com o texto literário e, posteriormente, reforcem a leitura de novos textos, sobretudo, literários.

### ***Leituras em processo : primeiras descrições e comentários***

Como a extensão deste estudo nos impede de uma focalização mais ampla dos resultados das pesquisas e ações de extensão, optamos por comentar algumas experiências e, com isso, demonstrar ao leitor deste estudo as particularidades do Método Linear de Leitura Literária<sup>9</sup>. No dia 14/03/2013 desenvolvemos as atividades do projeto na E.E. Adventor Divino de Almeida (Campo Grande/MS) com a leitura do conto “Apólogo brasileiro sem véu de alegoria”, de Alcântara Machado para treze participantes. As ações desenvolvidas na leitura tiveram inicialmente uma introdução teórica que comentou, de maneira sucinta, a obra de Alcântara Machado e sua ambientação dentro do Modernismo brasileiro. Em seguida fizemos a leitura linear do texto.

Os ouvintes demonstraram interesse pela leitura e discussão do conto e aos poucos interagiram com a leitura indicada. Posteriormente, deixamos que os ouvintes

---

<sup>9</sup> Remetemos nosso leitor aos estudos que seguem. Neles tratamos o tema deste estudo e divulgamos resultados das pesquisas e dos projetos de extensão realizados nos últimos anos. São: *Literatura e formação de leitores: o texto literário e a sala de aula*. *Revista de Letras Norte@mentos*, v. 9, p. 56-72, 2016, disponível em: < <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/2337> > ; *Literatura em Pauta: Reflexões sobre a Leitura Literária*. *Revista Todas as Letras* (MACKENZIE. Online), v. 17, p. 47-59, 2015, disponível em: < <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/index> > ; *Questões sobre o ensino de literatura*. *Revista Intertexto* (Uberaba), v. 06, p. 01-10, 2013, disponível em: < <http://seer.ufm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/312>.> ; *Ensino de literaturas africanas em língua portuguesa em escolas de Campo Grande/MS*. *Cadernos do Aplicação* (UFRGS), v. 25, p. 319-330, 2012, disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/33031>.> .

interagissem e procedessem ao debate do texto. Nas discussões os leitores/ouvintes conseguiram estabelecer uma leitura alegórica da violência presente no texto e relacionaram esta violência ao contexto em que vivem. Uma relação pertinente foi ligar o enredo e temática do texto às questões de manipulação política nos últimos anos, aspecto, inferido por alguns leitores no debate.

Consideramos uma atividade bem sucedida, uma vez que os ouvintes interagiram bem com o texto lido. Acreditamos que as cenas do conto que relata uma revolta de almocreves em um percurso de trem de Mangaratiba a Belém gerou empatia no público leitor. A leitura, em nosso, entendimento, demonstrou boa receptividade. No dia 11/04/2013 retornamos na escola para desenvolver uma segunda oficina, mas apenas três alunos compareceram. A ausência dos alunos nos deixou apreensivos, pois indicaria um distanciamento dos primeiros envolvidos na ação. Mesmo com a ausência dos leitores, os três leitores presentes na segunda oficina indicaram interesse em realizar a atividade. Nesse dia focalizamos o conto “Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência”, de Rubem Fonseca.

Nessa oficina os leitores produziram desenhos livres e no debate após a leitura estabeleceram um diálogo com o texto “Apólogo brasileiro sem véu de alegoria”, de Alcântara Machado. O diálogo, estabelecido de forma espontânea, nos deixou a impressão de que a leitura realizada no dia 14/03/2013 estava interiorizada uma vez que os ouvintes estabeleceram de forma livre associações sobre o texto lido na oficina anterior.

A discussão do texto de Fonseca passou, então, pela relação entre a violência urbana presente no conto e a violência “política” identificada pelos leitores no texto de Alcântara Machado. Pensamos que este percurso foi produtivo nos limites da investigação por determinar um processo interno de diálogo entre as leituras realizadas. Em uma perspectiva mais ampla a relação com a precariedade da condição humana no texto de Fonseca foi ampliada pela ideia de inércia do poder público diante da situação fragilizada dos personagens descritos no texto de Fonseca, relação estabelecida pelos ouvintes durante o debate.

Ao atualizarem a leitura de Alcântara entendemos que os leitores ampliaram sua linha inicial de leitura, fato que contribuiu para ampliação do contato inicial com o texto. As leituras dialogaram e esse fato foi considerado como muito produtivo nos limites da ação. Mesmo tendo um número reduzido de leitores que retornam da primeira para a segunda ação julgamos como produtiva a construção de um percurso de interação

com o texto que movimentou, inclusive, a leitura realizada anteriormente em direção a um novo caminho de organização da leitura.

Vejamos uma das produções realizadas pelos leitores nas oficinas pensando na obra de Rubem Fonseca:



Neste desenho, feito por um dos leitores, a representação da “vaca” morta em cima da ponte, elemento central no enredo do texto de Fonseca, é descrita de forma positiva. O desenho colorido e as flores em uma espécie de jardim contrastam com o cenário negativo descrito no conto. Segundo justificativa do autor da ilustração, comentário feito no debate do pós-texto, a ideia é contrastar por meio das cores e flores a negatividade associada à trajetória dos personagens no conto. O desenho colorido e a euforia da cena contrastam com a precariedade humana descrita no texto de Fonseca, mas, em nosso entendimento, demonstra a interação do leitor com o texto lido para além da violência descrita no conto, indicando a interferência do leitor diante do relato que lhe é apresentado quando da leitura do conto.

O aspecto negativo associado à violência e espoliação econômica, no entanto, é retomado como constantes nas demais produções da oficina, aspecto esperado em função da temática presente nos dois textos trabalhados nas oficinas. A ilustração que segue é um exemplo deste traço.



Ao construir uma imagem que evoca um catador de lixo e indicar – lado esquerdo do desenho – uma imagem humana diante de um supermercado e de um carrinho de catador de lixo, comentário do autor, – o desenho resgata a luta pela sobrevivência em um espaço de tensões sociais, compreendendo a isotopia e o eixo temático central do conto de Fonseca. Os dois desenhos comentados neste estudo corroboram com a ideia de interiorização da leitura do texto de Alcântara, sobretudo pelos comentários orais apresentados durante a oficina e, mais especificamente, do texto de Fonseca. A ideia de um diálogo entre os textos de Alcântara Machado e Rubem Fonseca é importante para a percepção de que os leitores interagiram com os textos trabalhados nas oficinas, uma vez que compreendem a necessidade de reorganização das relações humanas apresentadas nos dois contos como um ponto de ligação entre eles.

As produções comentadas como exemplos das atividades desenvolvidas indicam uma atividade reflexiva que contribui com a interação leitor *versus* texto, objeto primário da apresentação dos contos. Esta interação indica que ao entrar em contato com os textos os leitores captam de forma contundente a linha temática nos textos apresentados e acabam produzindo obras que retratam questões importantes em sua temática, inclusive, interagindo criticamente entre a leitura e a proposta de novos arranjos, primeiro desenho, temáticos para o conto de Machado.

Este caráter interativo conduz a uma reflexão sobre a validade de discutirmos textos literários *Stricto Sensu* em sala de aula. Para nós, a apresentação dos textos e sua discussão é um caminho produtivo na formação de leitores que interagem positivamente com textos em ambiente de leitura. Outro elemento que entendemos como produtivo na apresentação dos textos é a presença, especificamente nos dois desenhos, de elementos do enredo das narrativas em um processo de livre apropriação. Para nós os leitores ao produzirem suas releituras criam um espaço dialético com o texto lido e, esse processo, é benéfico à formação do leitor.

No dia 30/07/2014 estivemos na E. E. General Malan, também em Campo Grande/MS, para realizarmos mais uma oficina de leitura, agora tendo como objeto o conto “O gato preto”, de Adgar Alan Poe. Nessa atividade tivemos doze envolvidos. O processo de apresentação do texto de Poe despertou grande interesse nos ouvintes. Muitos deles não conheciam a obra do autor e ficaram positivamente impressionados

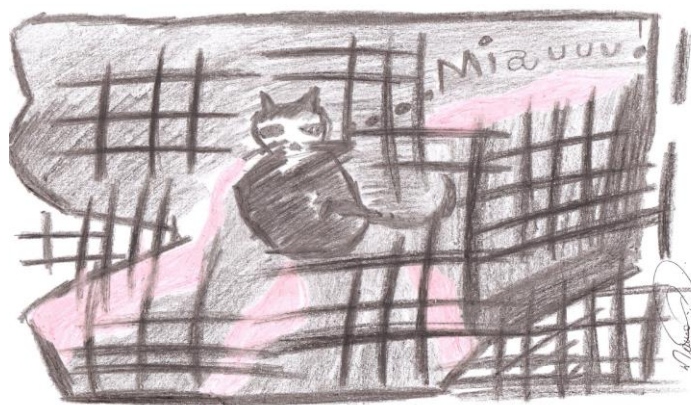


com a leitura do texto. Após a leitura apresentamos uma curta metragem que apresenta uma animação do conto de Poe, retirado do site: <http://gothicmusicfan.blogspot.com.br/2012/04/curta-metragem-o-gato-preto-allan-poe.html>.

Os comentários sobre a ambientação estética do conto e a indicação da leitura de contos como “O barril de Amontillado”, também de Poe e “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Teles acabaram por despertar nos ouvintes um conjunto de inquietações sobre a ambiguidade da natureza humana presente como fio temático determinante na obra de Poe. Focalizamos nos comentários de ambientação e após a leitura do conto a forma ambígua com que o narrador apresenta as relações humanas no conto e, sobretudo, a maneira com que o protagonista sofre alterações em sua trajetória narrativa via interação com a figura ambígua do gato no enredo.

Exploramos de maneira mais detida a forma complexa com que o personagem relaciona-se com as tensões sociais em um espaço de recuperação da passagem do equilíbrio ao desequilíbrio emocional presente, ironicamente, nas complicações que o enredo vai apresentado ao leitor via violência do personagem central em sua relação conturbada com a esposa e, conseqüentemente, a sociedade. Ao final da leitura e da visualização do curta, os leitores apresentaram comentários sobre a obra lida e produziram uma quantidade significativa de pós-textos.

Vejamos algumas destas produções:



O desenho descrito acima demonstra que o leitor do conto fixa o olhar sobre a figura ambígua do gato preto, ironicamente, personagem central da narrativa de Poe. Percebemos na apresentação da ilustração que o gato assume posição de destaque na releitura apresentada. Esta centralidade indica a percepção da ambiguidade do conto discutida de maneira exaustiva durante a leitura e apresentação do filme. Os contrastes entre o grafite e as cores claras, no caso o rosa, dão uma beleza inusitada para a produção pós-textual, fato que para nós apresenta a inquietação do produtor diante do conto uma vez que sugere uma projeção onomatopaica “miauuuuuu” que traz ao conto o traço sobrenatural e recupera a impressão de espanto diante da ambiguidade temática do conto de Poe.

Cabe lembrar, também, que a ilustração foi seguida de uma breve explicação do autor que menciona ter ficado muito impressionado com a leitura e com a maldade do personagem ao cegar o gato, sendo, segundo ele, punido por isso. Outra representação do conto traz a baila o traço ambíguo do enredo de Poe, indicando que os ouvintes fixaram as cenas nele descritas.



Nesse caso, o autor da ilustração, focaliza um aspecto específico do enredo, a mancha negra em formato de gato que assombra o protagonista após a morte do felino, também um comentário do autor. Entendemos que ao fixar seu olhar de releitura em um aspecto pontual do conto, o leitor deixa claro o impacto da leitura realizada e, mais que isso, consegue evidenciar um traço específico do enredo para produzir sua releitura a partir dele. Os relatos após a leitura e a diversidade de produções, bem como a qualidade das ilustrações, conforme desenhos citados demonstram que os leitores interagiram positivamente com o conto. Um dos elementos que comprovam esta impressão é o interesse demonstrado pelos ouvintes por ler o conto “O barril de Amontillado”, também de Poe, e “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Teles textos comentados durante a leitura e indicados, de forma não prescritiva, como possíveis leituras para os alunos envolvidos na oficina.

No dia 18/09/2016 e 21/10/2016 estivemos na Escola Classe CNQ 10, no Guará II, em Brasília/DF para desenvolver oficinas de leitura. No dia 18/09/2016 abordamos o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira e no dia 21/10/2016 o conto “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Teles. Nos dois encontros estabelecemos um diálogo temático que privilegiou a presença da miséria como tema central dos textos. Procuramos valorizar na obra de Manuel Bandeira traços mais complexos do processo de organização estilística do poema e, com isso, chamar a atenção dos ouvintes para a presença de uma miséria em sentido ontológico.

No conto de Telles problematizamos a temática contemporânea e a forma complexa com que o narrador apresenta seu olhar em relação ao ser humano e sua complexidade. A ideia foi construir uma reflexão que permitiu aos ouvintes formular diferentes pontos de vista em relação às cenas descritas nos dois textos.

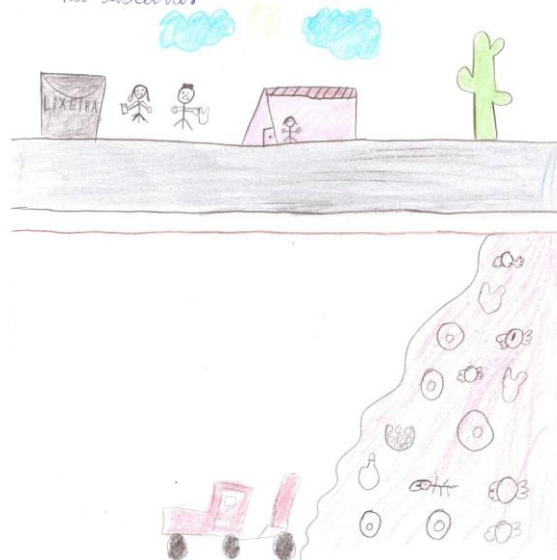
Raigo Karoline 2º C

As pessoas que vivem do lixo não tem vergonha de falar o que fazem para tirar o sustento do ponto de vista de muitas pessoas não tem onde morar e fazem barracos do lado de fora parece mercaim.  
 Crianças não se importam com os brinquedos velhos, nem com roupas, o im portanto para eles brinquedos e terem o que com o que fazer brincar, terem o que vestir.



Maritulle 1º ano 2º C

A nossa vida está tão difícil que a metade das pessoas precisam ir ao lixo, para reciclar o lixo que tiram em casa, para sobreviver e ter comida dia-a-dia.  
 As pessoas não tem casa própria ou quem sabe algumas, moram no lixo.  
 E a outros ficam nos atuladas pedando lixo na lixeira.



Nessas produções fica evidente que os leitores chegaram à temática central do texto de Bandeira. Um aspecto positivo é a presença de intervenções narrativas acompanhando os desenhos e ilustrações. Não nos preocupamos em corrigir linguisticamente as produções, antes valorizar a apresentação por parte dos alunos de intervenções sobre as leituras realizadas.

O desenho que segue sintetiza as produções da oficina do dia 14/10/2018. A quantidade de ilustrações e a montagem do painel ilustrativo deixa claro a linha de compreensão global do texto de Teles.



Ao pensar reflexivamente sobre as oficinas nos parece proeminente a interação dos leitores com os textos em discussão. Ao observar os desenhos no painel, novamente, aparece uma imagem positiva, arco-íris no canto direito do painel. As explicações colhidas na oficina por meio de comentário oral do autor indicam que este se inquietou com a maldade de Ricardo, personagem central do conto de Teles e, por isso, optou pela abordagem periférica do enredo.

Novamente chamamos a atenção para a riqueza das produções que, em linhas gerais, recuperam elementos do enredo e demonstram a interação com a leitura realizada na oficina. Lembramos que a proposta das oficinas é apresentar diferentes textos literários aos alunos investigados em nossa pesquisa. Pela forma com que produzem seus pós-textos e, sobretudo, pela interação demonstrada pelos leitores entendemos que o Método Linear é um caminho produtivo para a formação de leitores ao apresentar e discutir as obras literárias de forma específica quando da focalização do texto literário em sala de aula.

O processo de formação de leitores, nesse caso, encontra na fundamentação teórica da área de Letras e áreas afins como a História, por exemplo, um componente complementar à formação de leitores. Nossa reflexão, nesse sentido, compreende a necessidade de que o professor de literatura utilize no processo de formação de novos leitores ferramentas teóricas que ampliem o interesse dos leitores diante do texto, sem, contudo, dedicar um momento específico para a discussão metalingüística da teoria apresentada, esta deve ser um simulacro das ações de planejamento das oficinas. A teoria passa, então, nesse caso, a ser compreendida como ferramenta capaz de gerar reflexão e, portanto, instrumento necessário e fundamental ao professor de literatura para atingir o público alvo.

As observações aqui apresentadas entram em contradição com a ideia de que alunos da Educação Básica têm dificuldade em ler e compreender textos literários em ambiente escolar, bordão comumente utilizado como justificativa para a apresentação de obras artísticas em sala de aula.

Para nós, refletir e comentar as leituras que realizam cria um espaço lúdico de leitura literária, evocando a epígrafe deste estudo. As ações desenvolvidas nos projetos

comentados ofereceram aos acadêmicos da Educação Básica e, posteriormente, aos graduandos da Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, desde 2015, da Universidade de Brasília um espaço específico de apresentação e discussão do texto literário em ambiente escolar.

Entendemos como premissa que pensar a leitura literária em ambiente escolar é aspecto importante na formação de professores e contribui para a ampliação do universo cultural dos futuros leitores, quando pensamos em ações lúdicas envolvidas na leitura do literário, novamente mencionando nossa epígrafe.

As reflexões presentes neste texto indicam que é possível construir um espaço de leitura que privilegie as particularidades do literário de forma lúdica direcionada a formação de professores e, com isso, contribuir para a formação de leitores literários, principal objetivo das ações descritas neste artigo.

#### ***Leituras em continuum: descrição e comentários***

Neste momento apresentamos resultados de ações de extensão desenvolvidas no âmbito das "Oficinas de leitura literária" e no subprojeto Língua Portuguesa vinculado a Residência Pedagógica da CAPES (RP), desenvolvido entre 09/2018 e 01/2020 na escola campo Zilda Arns, Itapoã/Distrito Federal/Brasil. Os projetos trazem experiências em ações relacionadas ao binômio Universidade/Escola e são intervenção promovidas pelas reflexões presentes na primeira parte deste livro que denominamos no subtítulo do silêncio em uma referência a Harpócrates.

Compreendemos, assim, que a apresentação de obras literárias a alunos/leitores na Educação Básica promove a valorização de identidades lusófonas em um processo dialético que contribui ativamente para a formação de alunos/leitores e, sobretudo, de futuros professores preocupados com a valorização da literatura em sala de aula. A alusão a Calíope, neste sentido, pensa a necessidade de dar voz as diferentes obras literárias em um processo amplo de promoção e discussão do literário em contextos de ensino.

Neste momento, portanto, apresentaremos diferentes textos produzidos por alunos da Educação Básica envolvidos nos projetos mencionados e sua seleção

prescinde da aprovação de seus autores, a quem agradecemos. As produções artísticas presentes neste momento são intervenções livres derivadas de práticas de ensino de literatura em diferentes espaços de formação de leitores e ajudam, em nosso entendimento, a valorizar o trabalho com o texto literário em ambientes de formação, não só de alunos da Educação Básica; mas professores e futuros professores de literatura.

É importante enfatizar que não é objetivo criar um espaço prescritivo para professores de literatura, antes evidenciar resultados de projetos de extensão e ações formativas que colaboram de forma livre com a formação de leitores literários e, naturalmente, futuros professores em um processo que promove o contato com a literatura. Por conta deste perfil, incluímos, a cada texto, uma atividade de leitura que pode colaborar como instrumento didático para utilização deste livro em sala de aula pelos professores sem, contudo, um perfil prescritivo, antes uma possibilidade de atualização de nossa proposta.

Como aspecto final desta seção de nosso livro informamos aos leitores que os trabalhos apresentados na obra são pós-textos resultantes de oficinas que abordaram os seguintes textos Literários como fontes: "Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência", de Rubem Fonseca; "O gato preto", de Edgar Allan Poe, "O bicho", de Manuel Bandeira; "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade, "Venha ver o pôr-do-sol", de Lygia Fagundes Teles, "Conto de escola" e "Uns braços" de Machado de Assis. Como atividade didática, pedimos a cada um dos leitores deste livro que tentem associar a produção pós-textual presente no livro a cada uma das leituras que indicamos acima e, na medida do possível, comente essa indicação no pequeno espaço destinado para este fim.

Links para leitura dos textos literários:

<https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/11/conto-relato-de-ocorrencia-em-que.html>

<http://cafeliterari-o.blogspot.com/2015/10/leia-o-conto-o-gato-preto-de-edgar-allan-poe.html>

<https://www.escritas.org/pt/t/4828/o-bicho>

<https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/460652/>



<http://www.colegionomelini.com.br/midia/arquivos/2013/1/5e445f1ad2a6ebc730b440466212ca38.pdf>

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000268.pdf>

<http://livros01.livrosgratis.com.br/ua000233.pdf>

Pensamos, assim, fazer desta seção um estímulo para que cada um de vocês, leitores desta obra, possam ler os textos trabalhados nas oficinas e pensar a necessidade de ampliação do silêncio historicamente destinado ao ensino de literatura no Brasil, conforme demonstrado na primeira parte deste livro.

Pedimos que nossos leitores façam a leitura dos contos indicados e procurem relacionar às atividades apresentadas neste momento. Uma última observação para nosso leitor é, naturalmente, justificar a seleção dos pós-textos desta seção: procuramos não utilizar textos que trazem indicações explícitas das leituras realizadas nas "Oficinas de leitura literárias". Nossa preocupação foi garantir a nosso leitor a possibilidade de livremente relacionar as leituras aos textos trabalhados nas oficinas e, com isso, também exercitar sua leitura dos textos fontes.

Agradecemos aos bolsistas de extensão, iniciação científica e de ensino que estiveram envolvidos nas oficinas e nos projetos relacionados a esta pesquisa. Agradecemos, também e de forma especial, as escolas que aceitaram receber as oficinas e, principalmente, aos alunos/ouvintes que participaram das ações e, nesse momento, ao leitor deste livro, o que nos permite compartilhar as experiências de leitura desenvolvidas nos projetos.

*Exercícios e leituras em processo nas oficinas*



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---

(TERESA) Ai, Já que ele o meu amor morreu  
 melhor seguir a minha vida vai  
 com triete melhor sosinho.  
 eu não queria ir para o convento  
 mas eu vou. Adeus viola.

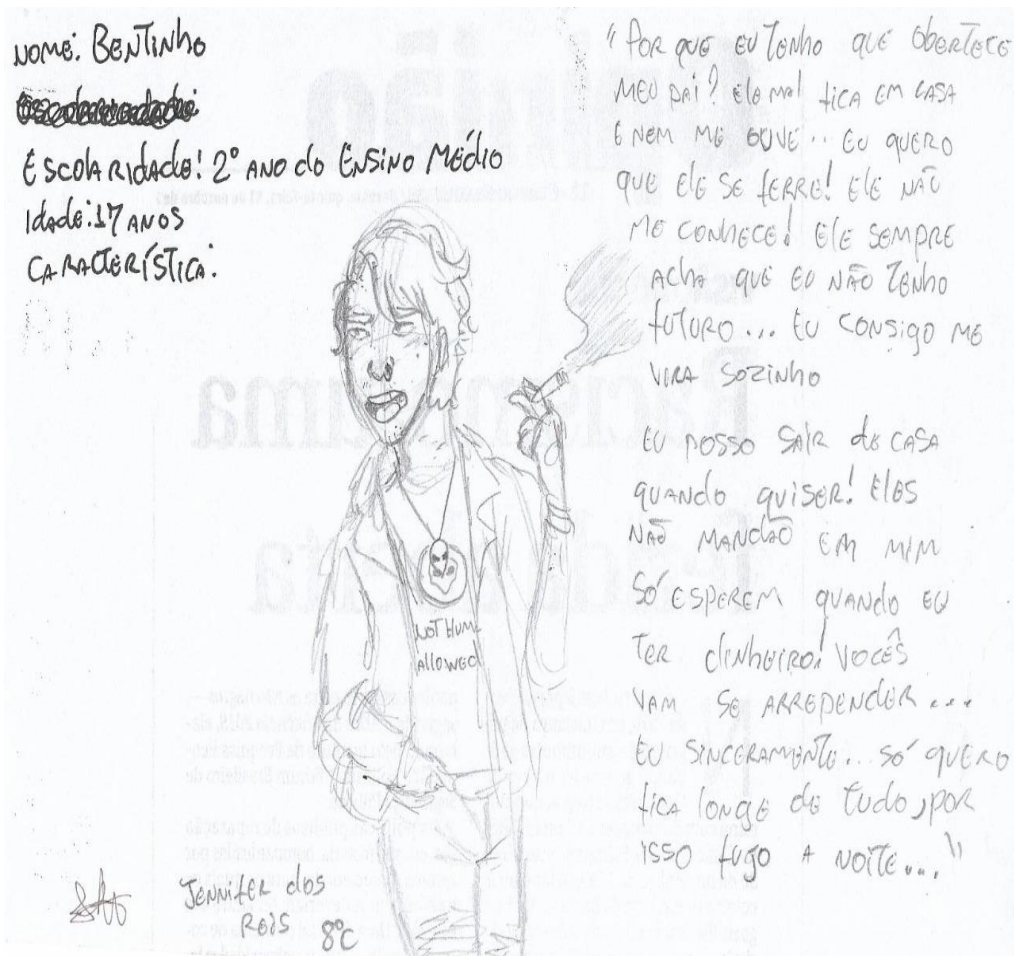
Thaís Ferreira dos Santos 7º ano D

a vida não tem sentido

Uma menina amava um menino muito lindo que se chamava Joaquin Jonas e o Joaquin não amava ela amava a Maria que não amava ninguém aí ele ficou muito bravo e ficou com a lili que amava ele e Jim.

A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

Qual motivo justifica sua relação?



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

Qual motivo justifica sua relação?



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---





A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis."?

---

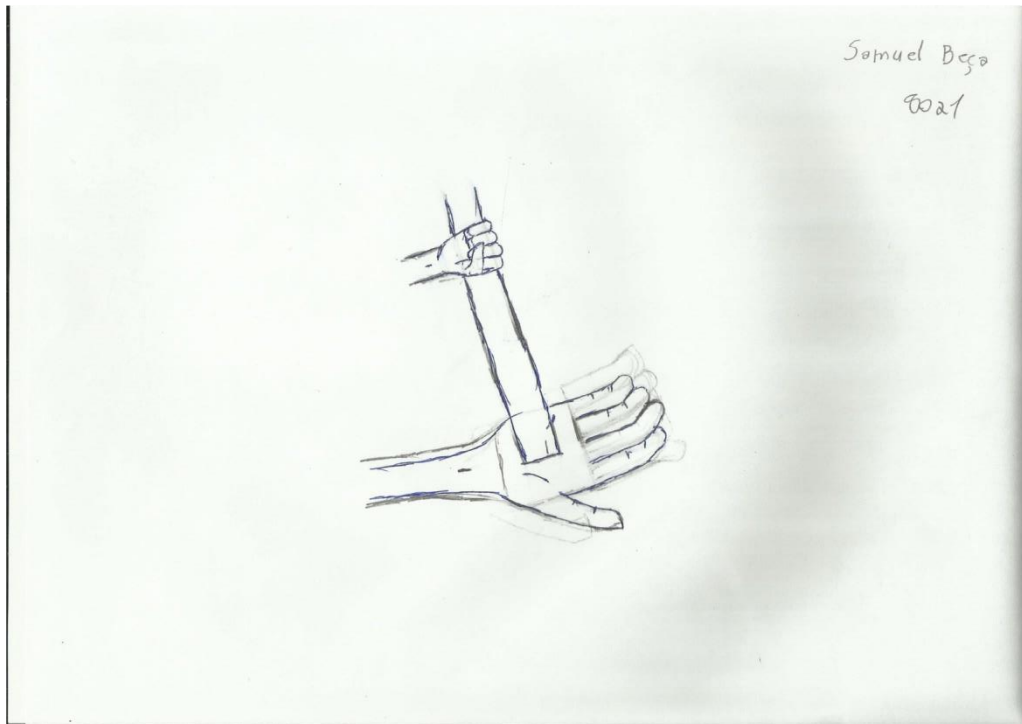
---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

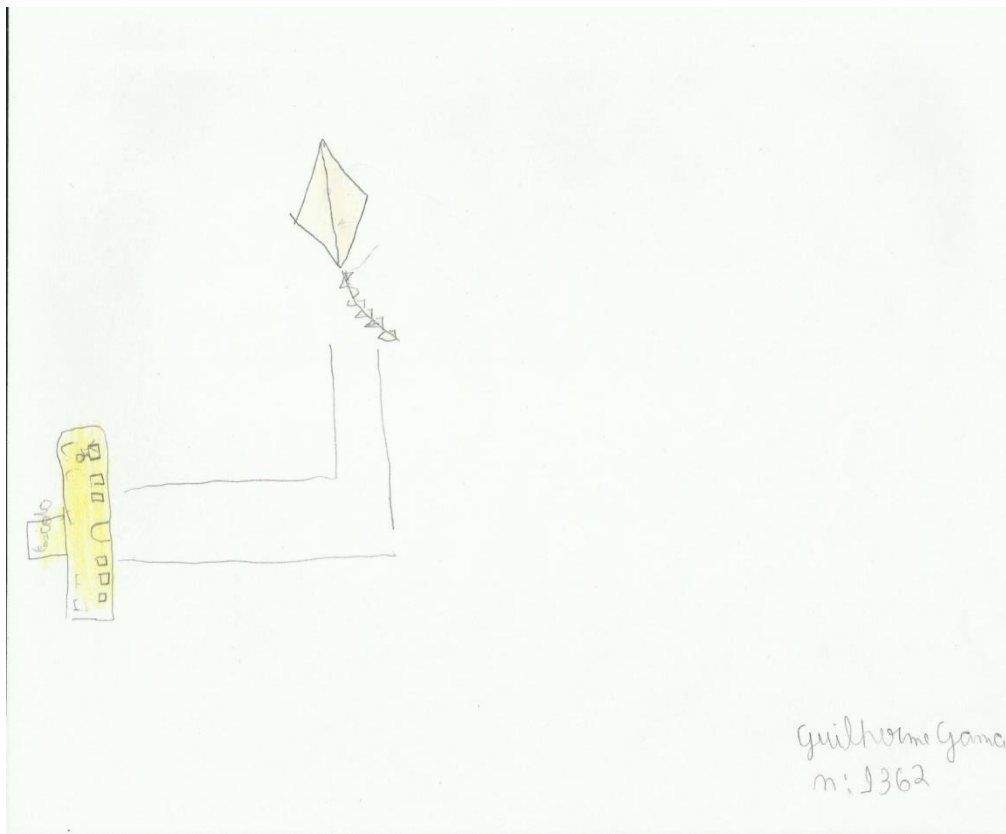
---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

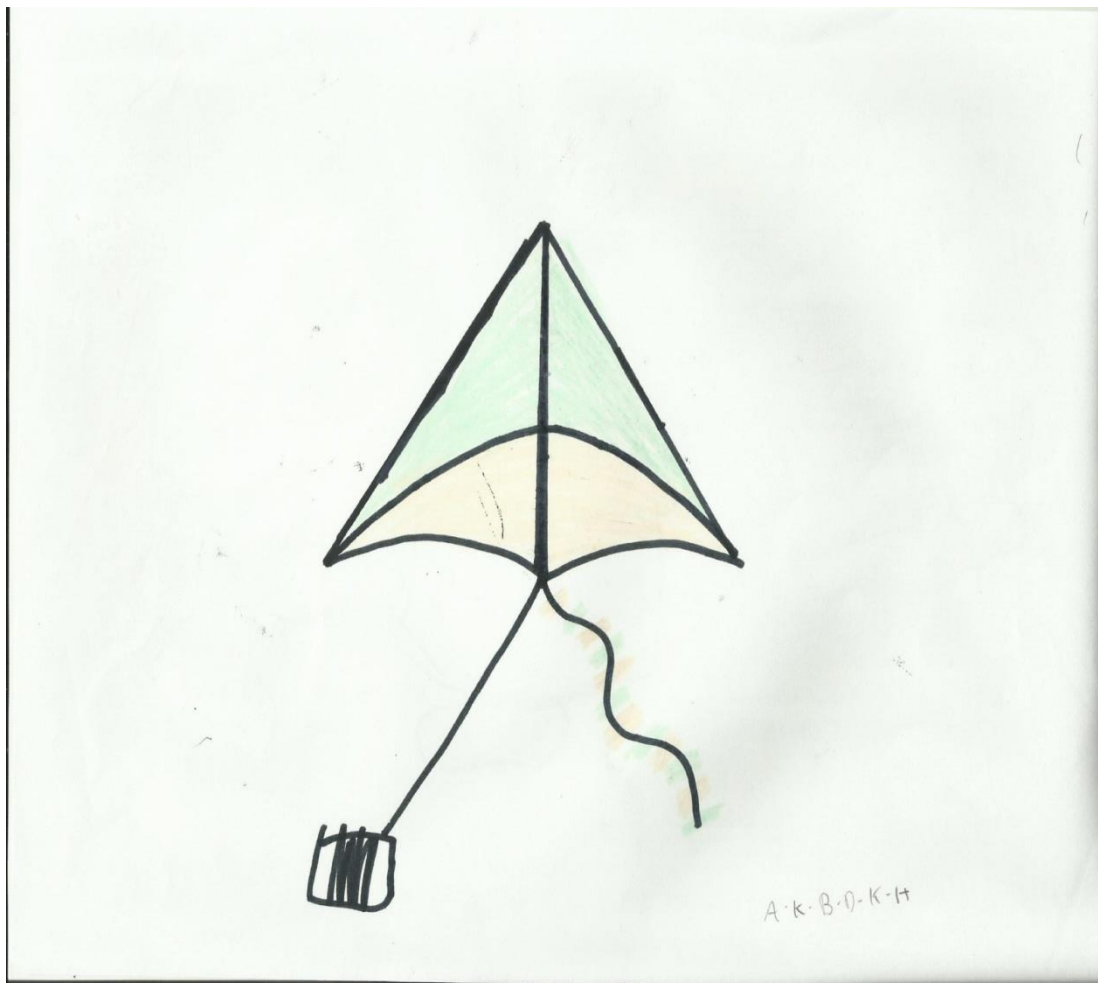
Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---





A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

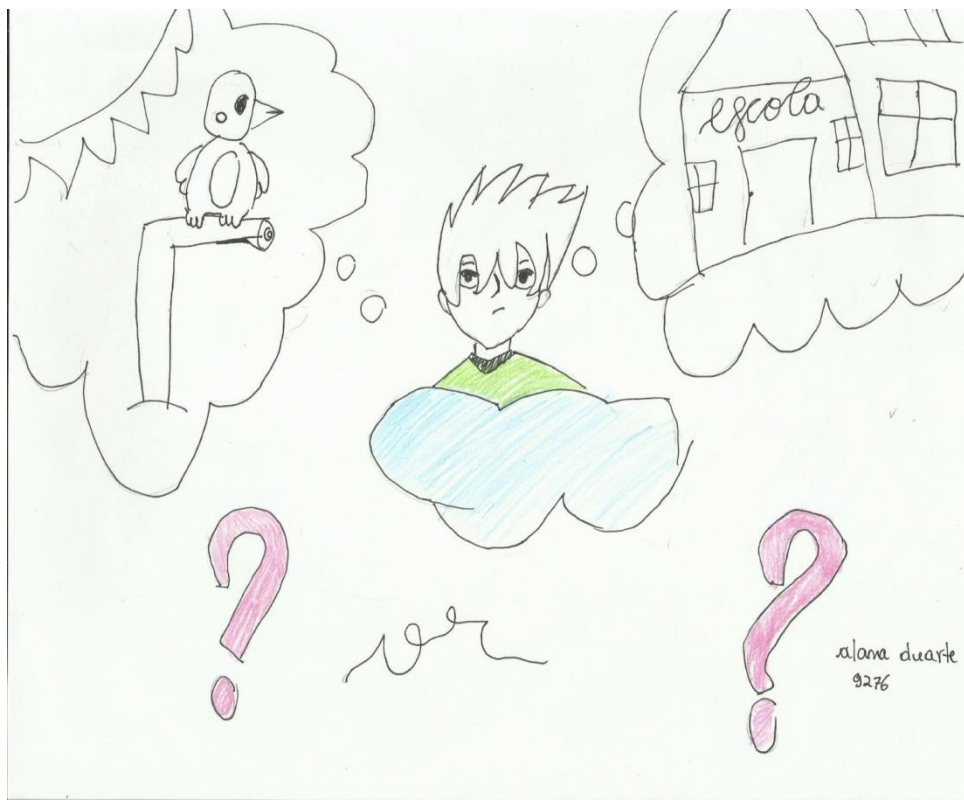
---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis."?

---



---

Qual motivo justifica sua relação?

---



---



---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, "O bicho", de Manuel Bandeira; "Quadrilha", de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola*, de Machado de Assis ou *Uns braços*, de Machado de Assis?

---



---

Qual motivo justifica sua relação?

---



---



---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis."?

---



---

Qual motivo justifica sua relação?

---



---



---





A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---



---

Qual motivo justifica sua relação?

---

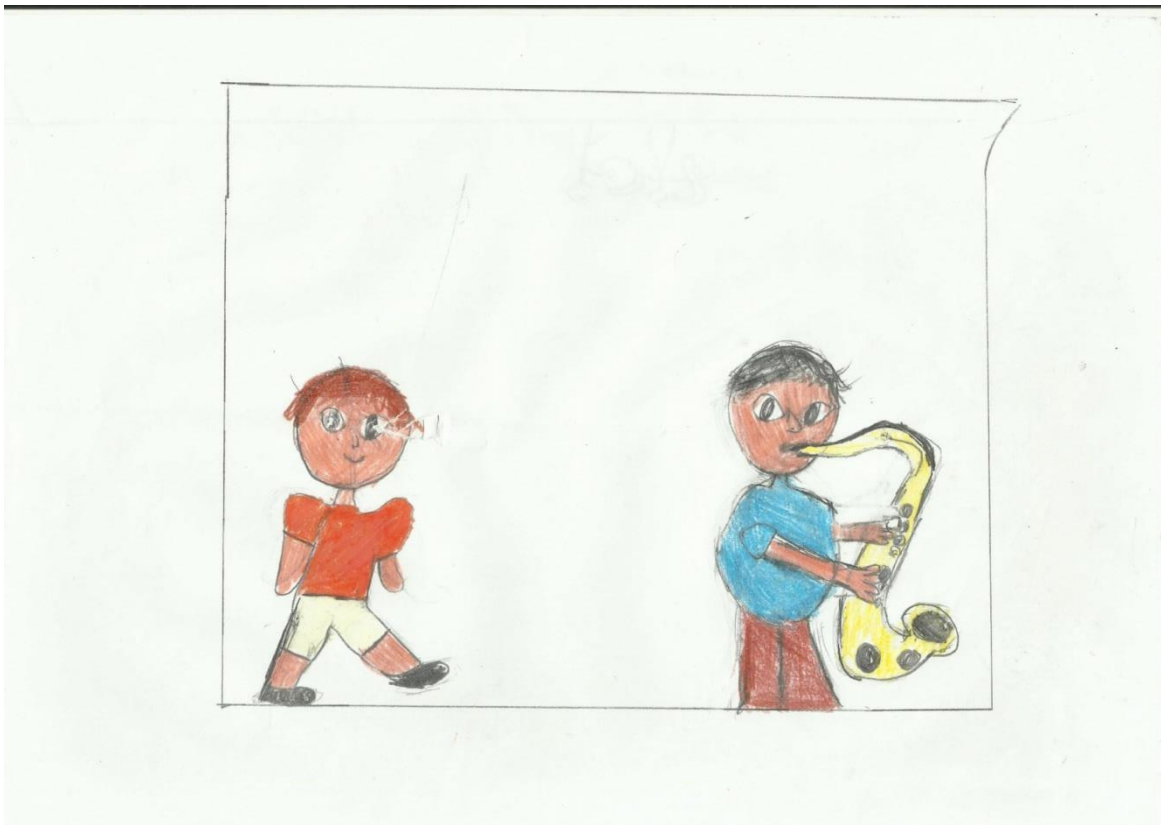


---



---





A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---



---

Qual motivo justifica sua relação?

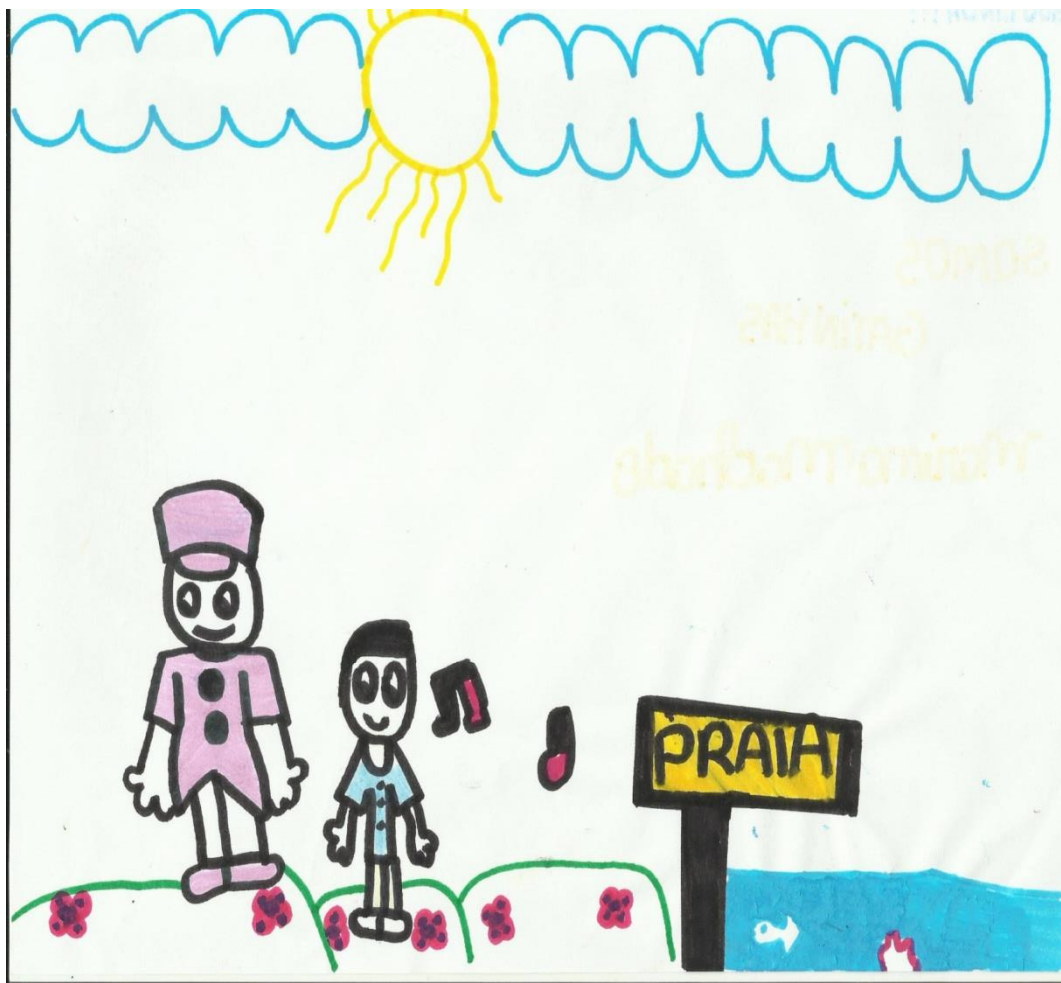
---



---



---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe, "*O bicho*", de Manuel Bandeira; "*Quadrilha*", de Carlos Drummond de Andrade, *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles, *Conto de escola*, de Machado de Assis ou *Uns braços*, de Machado de Assis?

---



---

Qual motivo justifica sua relação?

---



---



---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis."?

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---



---

Qual motivo justifica sua relação?

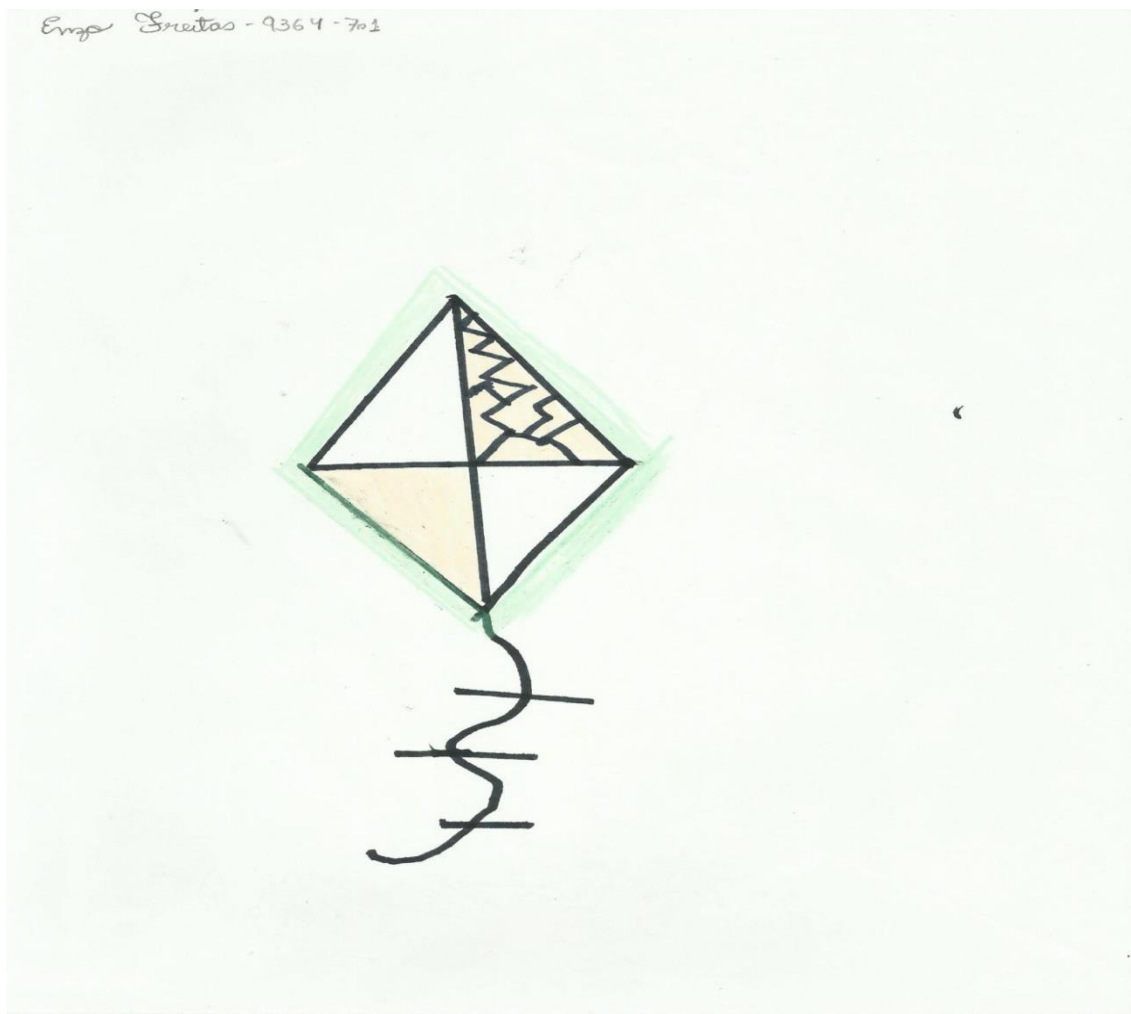
---



---



---



A qual dos textos trabalhados você relaciona este pós-texto: *Relato de ocorrência em que qualquer semelhança não é mera coincidência*, de Rubem Fonseca; *O gato preto*, de Edgar Allan Poe; *O bicho*, de Manuel Bandeira; *"Quadrilha"*, de Carlos Drummond de Andrade; *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Teles; *Conto de escola* de Machado de Assis ou *"Uns braços"*, de Machado de Assis.?"

---

---

Qual motivo justifica sua relação?

---

---

---

### *Um encerramento*

Entendemos que uma das principais propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua e Literatura é promover a democratização do saber através da diversidade na abordagem dos gêneros discursivos, incluindo os gêneros literários e as diferentes manifestações artísticas em ambiente escolar. A diversidade de gêneros são entendidos nos limites desta obra, como materialidades linguísticas heterogêneas, mas que possuem particularidades individuais que devem ser levadas em consideração em ambiente de ensino.

Ao interagir com os diferentes gêneros textuais/discursivos/artísticos o escrevente, para nós leitor, incorpora as modalidades organizacionais da linguagem e constrói o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis na tradição da Língua Portuguesa (LP) ao entrar em contato com diferentes formações culturais cifradas na linguagem artística sua formação humana é, para nós, potencializada.

O percurso sugerido nos PCNs e na BNCC é propiciar o surgimento de autores, entendidos como produtores de textos e ou enunciados significativos, o que para nós toca na definição de Chartier (1988, p.52) quando da classificação de leitor, entendido, pelo autor como o sujeito que apreende o texto e dá a ele “significado interiorizado”. Compreendemos que o ensino de Língua por meio da diversidade de gêneros literários é uma atividade ampla e diversificada que incorpora e valoriza as variantes regionais de utilização da linguagem em um ato contínuo e perene, fato que garante a diminuição das fronteiras textuais e a democratização do aprendizado de competências linguísticas na interação com os valores culturais presentes na linguagem artística, aqui pensando o texto literário.

A literatura, nesse contexto, seria um importante aliado do professor de Língua no processo de construção de textos significativos não só em termos linguísticos, ou seja, de competência textual, mas pela possibilidade de produzir enunciados que dinamizem sua formação cultural na interface coma a formação hermenêutica sempre compreendendo a arte como importante elemento de interface com a formação humana do sujeito em sociedade.

Ao finalizar esta obra indicamos nossa preocupação em valorizar o texto literário como uma importante modalidade textual, não como único “modelo” ou “gênero” textual de valor a ser trabalhado em ambiência de ensino, mas como uma das faces da diversidade de produções linguísticas em Língua portuguesa. Ao percebermos o silêncio em relação a valorização histórica da literatura em documentos normativos no Brasil indicamos uma lacuna, mas, ao mesmo tempo, alertamos para o redimensionamento da aura de “abstração” que o texto literário adquire dentro das escolas como forma de aludir a sua importância formativa para o ser humano em formação nestes ambientes.

A importância da linguagem artística, aqui o literário, nas linhas de reflexão deste estudo, está em deslocar o leitor da leitura denotativa e referencial do texto, conduzindo à valorização da linguagem como parte integrante do processo de amadurecimento humano e, nesse sentido, de aspectos culturais evocados no leitor pelo contato com o literário em diálogo com a sociedade razão que justifica a eleição de *Harpócrates e Calíope* como título para este livro.

Como últimas palavras, agradecemos ao Departamento de Teoria literária e literaturas da Universidade de Brasília, as diferentes escolas que oportunizaram as ações de extensão e pesquisa nos projetos envolvidos nesta reflexão e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAP/DF pela oportunidade de publicar este livro.



## *Sobre o autor*

**Danglei de Castro Pereira** é Doutor em Letras pela UNESP (2006), pós-doutor em Literatura brasileira pela USP (2012), Pós-doutor em Letras pela Université de Rennes 2 (2020) e professor de Literatura brasileira na Universidade de Brasília (UnB) e no Programa de Pós-Graduação em Literatura, também na UnB. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras da UNEMAT/Sinop-MT e no Programa de Pós-Graduação em Estudos em Linguagens (UFMS/Campo Grande/MS). É líder do grupo de Pesquisa “Historiografia Literária, Cânone e Ensino” (CNPq), membro do GT Literatura e Ensino da ANPOLL e pesquisador da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF). Publicou, entre outros livros, *Nas Linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*, *(Con)tradição: perspectivas do marginal*, *Olhares sobre o marginal*; *Dissolução do inferno em movimento: poesia incontida de Sousândrade*, *Baú de Barros: ensaios sobre a poética de Manoel de Barros*; *Olhares em labirinto: modernidade e arte literária no (contra)tempo*, *Romantismo e modernismo: continuum*, *Diagramas, folhas e literatura em marginalidade*, entre outras obras.



## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- AGUIAR, V.T. ; BORDINI, M.G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1993.
- AMARAL, E. et. Al. *Novas palavras: língua portuguesa: ensino médio*. E3 ed. São Paulo: FTD, 2010. (três volumes);
- ANTUNES, C. *Trabalhando habilidades: construindo idéias*. São Paulo: Scipione, 2001.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BLOOM, Harold. *A angustia da influência*. Tradução Marcos Santarita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1990.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Tradução Marcos Santarita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1993.
- BORDINI, M. G. da ; AGUIAR, V. T. *Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação suspense e emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: Fapesp; Educ, 1996.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 37.ed. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Temas transversais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil?* 6. ed. São Paulo : Brasiliense, 1994.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2003.
- CALDEIRA, J. *O cânone nos estudos Anglo-americanos*.Coimbra: 1994.
- CAMPOS, H. *O Sequestro do Barroco*. São Paulo. Invenção, 1978.

- CANDIDO, A. Direito a literatura. In. \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1976.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura brasileira*. 3 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. Volume único.
- CARPEAUX, O. M. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1961.
- CASCUDO, L. C. da. *Literatura oral no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.
- CASTRO, M. C. da. *Língua e literatura*. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2010. (três volumes)
- CHARTIER, R. Sobre a leitura. In. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Ática, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *A Literatura Infantil: História / Teoria / Análise: das origens Orientais ao Brasil de Hoje*. São Paulo: Quíron; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1981.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.
- COUTINHO, A. *A literatura no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1969.
- CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura europea y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- FARIA, M. A. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FOWLER, Alastair. *Gênero y Canon literário*. In. GARRIDO GALLARDO, M. Teoria de los gêneros literários. Madrid: Arco, 199. p. 95-127.
- FRANCHETTI, P. *O cânone em língua portuguesa*. Revista Voz lusíada, N 18, 2 semestre de 2002. São Paulo, p. 56-68.
- HEUSER, Ester Maria Dreher. História da filosofia: escola de intimidação ou de criação? *Congresso Internacional de Filosofia: debate de ideias e cidadania*. 14 a 16 mai. 2008. Disponível em: <<http://is.gd/XpLmzH>>. Acesso em: 17 nov. 2013.
- ILARI, R. *A lingüística e o ensino de Língua portuguesa*. São Paulo. Martins Fontes, 1986.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos de leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.
- JOLLES, André. *Formas simples: Legenda, saga, mito, adivinha, ditado, caso*,
- KETELE, J.; ROEGIERS, X. *Méthodologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1993.

- KOTHE, F. *O cânone colonial*. Brasília: EUNB, 1999.
- KOTHE, F. *O cânone imperial*. Brasília: EUNB, 1999.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e Abusos da Literatura na Escola: Bilac e a Literatura Escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LAUTER, P. *Canons and Contexts*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- LEVI, G.; SCHMITT, J-C.(org.) *História dos Jovens: da antiguidade à era moderna*. São Paulo. Companhia das Letras.VI.1996.
- LOBATO, Monteiro. *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- LOBO, L. *Tradição e modernidade em Sousaândrade*. São Paulo: Contexto, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MERQUIOR, José Guilherme. *O fantasma romântico e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- PERRAULT, Charles. Chapeuzinho vermelho. In.\_\_\_\_\_.*Contos de Perrault*. Tradução Regina Reis Junqueira. Belo Horizonte: Vila Rica, 1999, p.57.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Literatura / Ensino: uma Problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- SILVA, Joaquim Norberto Souza de. *História da literatura brasileira e outros ensaios*. Organização, apresentação e notas por Roberto Acízelo de Souza. Publicado originalmente em 1841. Rio de Janeiro: Zé Mário Editor, 2002.
- SULLÀ, Enric (Org.) *El Canon literário*. Madrid: Arco/Libro, 1998.
- TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Global, 2000.
- TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- ZILBERMAN, R \_\_\_\_\_ (org.). *Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor*. Novas Perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). *A Produção Cultural para a Criança*. Novas Perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor. Novas Perspectivas 1*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. Teses 1. 3. ed. São Paulo, Global, 1983.

