

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROLEITURA – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA**  
**PORTUGUESA: TEORIAS E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA E**  
**PRODUÇÃO DE TEXTOS**

**JEANE GUSMÃO FRANCA DOS SANTOS**

**INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA COM O ENSINO**  
**DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

**BELO HORIZONTE**

**2021**

**JEANE GUSMÃO FRANCA DOS SANTOS**

**INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA COM O ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Balbino

**BELO HORIZONTE**

**2021**

S237i Santos, Jeane Gusmão Franca dos.  
Integração do ensino de literatura com o ensino de língua portuguesa [recurso eletrônico] : uma revisão bibliográfica / Jeane Gusmão Franca dos Santos. – 2021.

1 recurso online (44 f.) .

Orientador: Evaldo Balbino.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Literatura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 43-44.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Letramento. I. Balbino, Evaldo, 1976- . II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

## ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA JEANE GUSMÃO FRANCA DOS SANTOS

Realizou-se, no dia 28 de julho de 2021, às 09:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *INTEGRAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA*, apresentado por JEANE GUSMÃO FRANCA DOS SANTOS, número de registro 2020654517, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Evaldo Balbino da Silva - Orientador (UFMG), Profa. Elaine Amélia Martins (CEFET/MG), Profa. Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (CEFET/MG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 28 de julho de 2021.

Prof. Evaldo Balbino da Silva (Doutor)  
Profa. Elaine Amélia Martins (Mestre)  
Profa. Mônica Baeta Neves Pereira Diniz (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Amélia Martins, Usuário Externo**, em 30/07/2021, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Usuário Externo**, em 30/07/2021, às 22:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Evaldo Balbino da Silva, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 01/08/2021, às 19:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0837325** e o código CRC **8B4CB35E**.

---

**Referência:** Processo nº 23072.219345/2021-20

SEI nº 0837325

## **AGRADECIMENTOS**

Mais uma importante etapa sendo concluída em minha vida. Nesse momento, talvez, eu não encontre as melhores palavras para demonstrar minha enorme satisfação. Por isso, primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, que neste ano tão difícil, tem me dado força e sabedoria para continuar trabalhando e correndo atrás dos meus objetivos.

Quero agradecer o meu esposo pelo companheirismo, compreensão e por se dispor a seguir junto comigo nessa caminhada; aos meus pais que apesar de toda humildade e simplicidade conseguiram educar a mim e aos meus irmãos com dignidade, respeito e principalmente muito amor; aos meus irmãos que, sempre, serão para mim os meus melhores amigos.

Agradeço aos professores que ao longo do curso dispuseram de seu tempo com amor e dedicação que me possibilitaram a adquirir novos conhecimentos, tão importantes para continuar minha jornada; aos colegas e amigos, companheiros de profissão. Cada um contribuiu para que eu chegasse até aqui.

O desejo secreto da palavra é o de se perder,  
mas esse desejo é inútil e a palavra nunca se  
perde (BLANCHOT, Maurice, 2011).

## RESUMO

O ensino de língua portuguesa e também de literatura no Brasil tem se transformado ao longo dos anos. Desde os anos de 1970, teóricos, acadêmicos, assim como os setores políticos responsáveis pela área da educação nacional têm se debruçado em estudos e pesquisas a respeito do ensino da língua materna nas escolas do país. O período de redemocratização foi basilar para as discussões educacionais do país, o desejo de mudança movia toda sociedade da época. Professores das diversas etapas de ensino se reuniam e compartilhavam suas experiências em sala de aula, isso proporcionou um importante diálogo que deu origem a inúmeras propostas, as quais apontavam novos rumos para a educação nacional. O desejo era proporcionar uma educação pública de qualidade para os cidadãos brasileiros. Essas discussões terminaram por originar a atual Lei de Diretrizes e Bases, a LDB – Lei Nº 9.394 – um marco para a educação nacional que garante a todo cidadão o direito ao acesso e à gratuidade da educação. Após a criação da LDB, outros documentos foram criados como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) 2000 e mais recentemente em 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses documentos têm por objetivo estabelecer um parâmetro/base para todo território nacional, evidentemente, respeitando as diversidades e particularidades das diferentes regiões do país. Com base nesses documentos, o ensino de língua portuguesa assim como o ensino de literatura passou a ser concebido e pensado sob uma perspectiva discursiva da linguagem, visando à formação integral do educando. Esse processo de reformulação da educação nacional resultou na integração das disciplinas de literatura e língua portuguesa, fato que, ainda, hoje gera divergência entre os teóricos da educação. Além de discutir as bases para o ensino nacional, o presente estudo também se dedica a compreensão de conceitos importantes para o ensino de literatura e também de língua portuguesa. Um importante conceito discutido é o de letramento literário, tendo em vista que os documentos oficiais preconizam que o ensino de leitura ofereça ao educando a oportunidade para adquirir competências e habilidades para a compreensão dos diferentes gêneros disponíveis. A proposta do letramento literário é possibilitar que o indivíduo seja capaz e mobilizar diferentes estratégias de leitura para compreensão do texto a depender de seu objetivo de leitura e do tipo de texto em estudo. O potencial que o texto literário possui de mobilizar as emoções humanas, também, é parte importante desta pesquisa. A literatura é uma das manifestações mais profunda da subjetividade humana, potencial que garante sua capacidade de transformação e de humanização dos indivíduos de uma sociedade e, também, um dos pressupostos dos documentos regentes da educação nacional. A experiência com o texto literário, através da reflexão proposta pelos temas e situações abordados, possibilita a formação de indivíduos capazes de agir socialmente, contribuindo para melhorar sua realidade.

**Palavras-chave:** PCN; PCNEM; BNCC; língua portuguesa; literatura; letramento literário



## ABSTRACT

The teaching of Portuguese language and literature in Brazil has been changing throughout the years. Since the 1970s, theoreticians, scholars, as well as the political wings responsible for national education have been carrying out studies regarding the teaching of the mother tongue in schools nationwide. The re-democratization period was paramount for the educational discussions in Brazil, the will for change moved the society forward. Educators at several educational levels would gather and share their experiences in the classroom, and that allowed for important dialogues that gave birth to some proposals. These, in turn, pointed out new paths for Brazilian education. The desire was to provide all Brazilian citizens with quality public education. These discussions culminated in the establishment of the Law of Guidelines and Bases of National Education (Lei de Diretrizes e Bases, LDB) – Law N° 9.394 – an educational milestone in Brazil, which guarantees all Brazilian citizens the right of access to free education. Since LDB enactment, other guidelines have been created, such as the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN) in 2008, the National Curriculum Parameters for Secondary Education (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM) in 2000, and the National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular, BNCC) in 2017. These altogether aim to establish basic parameters nationwide, evidently, respecting the diversity and singularities of each Brazilian region. On the basis of these documents, the teaching of Portuguese language and its literatures started to be seen and undertaken under a discursive approach to language, which aims the integral formation of the student. This process of redesigning the national education resulted in the integration of Portuguese language and literature subjects, which, even nowadays, results in disagreement amongst educational theoreticians. In addition to discussing the groundwork for national education, the present study also aims to comprehend important concepts for the teaching of Portuguese language and literature. A major concept discussed here is literary literacy, since the official documents recommend that the teaching of reading offer the student the opportunity to acquire skills and competence to comprehend different genres. The purpose of literary literacy is to allow that the individual be capable of mobilizing different reading strategies for text comprehension, depending on the reading goal and text type. Additionally, the potential of the literary text to mobilize human emotions is an important part of this study. Literature is one of the deepest manifestations of human subjectivity. Such a potential ensures its capability of transforming and humanizing individuals in a society, and is also one of the presuppositions of the documents ruling national education. The experience with the literary text, through reflection on the addressed subjects and situations, allows for the formation of individuals capable of acting in the society, contributing to improving their reality.

Keywords: PNC; PCNEM; BNCC; Portuguese language; literature, literary literacy

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: LDB, PCNS E BNCC.....</b>	<b>10</b>
<b>2. ENSINO DA LITERATURA A PARTIR DOS MESMOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....</b>	<b>20</b>
<b>3. LETRAMENTO LITERÁRIO.....</b>	<b>28</b>
<b>4. LITERATURA E HUMANIZAÇÃO.....</b>	<b>34</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no processo educacional brasileiro, principalmente no que se refere ao ensino da língua materna e literatura, motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. A década de 1970 tem sido lembrada como um marco para o início de grandes discussões e reflexões acerca do ensino de língua portuguesa por parte da academia, as quais, em seguida, começaram a adentrar os gabinetes políticos, principalmente, após a redemocratização do país.

Com a redemocratização do país, vários movimentos em prol de uma educação pública de qualidade e que alcançasse as diferentes esferas da sociedade ganharam forças. As discussões advindas dos movimentos organizados deram origem à LDB, Lei Nº 9.394. De 20 de Dezembro de 1996, mesmo com um esvaziamento de sua concepção original, tornou-se um divisor de águas para a educação nacional, por sua concepção de educação pública e democrática.

Outros documentos surgiram após a criação da LDB com o objetivo de colocar em prática o que se dispõe na lei. Dessa forma, em 1998 é publicado o PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais –; em 2000, o PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio –; e, mais recentemente, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Esses documentos mudaram completamente a concepção de ensino no Brasil. E no que se refere ao ensino de língua portuguesa e de literatura, essas mudanças foram bastante significativas. Essas disciplinas assumem uma perspectiva discursiva da linguagem e passam a integrar a mesma base do currículo escolar.

A integração do ensino de língua portuguesa com o ensino de literatura passa a ser objeto de grandes discussões entre pesquisadores educacionais, tanto da área da linguística quanto dos críticos literários; ainda hoje não há consenso quanto a isso. Há estudiosos que defendem a integração do ensino das disciplinas por julgarem que são áreas afins e por isso contribuem mutuamente para a formação do indivíduo. Por outro lado, há pesquisadores que tecem duras críticas e defendem que a integração do ensino da disciplina de língua portuguesa com o ensino de literatura empobrece a formação integral do indivíduo.

A partir dessas divergências e também da experiência concreta em sala de aula, começou o meu desejo de estudar o tema e compreender o pensamento por trás dessa perspectiva da unificação das disciplinas de língua portuguesa e literatura. Para tanto, esse se torna o objetivo central dessa pesquisa, além de eu buscar analisar, aqui, as teorias do

letramento literário para o ensino de literatura e de outros gêneros textuais, e também analisar a literatura na sua perspectiva humanizadora e transformadora do indivíduo.

Os documentos oficiais da educação nacional, ao longo dos anos, assumiram o discurso proposto pelos estudiosos e pesquisadores da educação, o que constitui um avanço. Contudo é preciso ressaltar que há certo atraso na incorporação desse discurso; sendo assim, é sempre percebida uma defasagem nos documentos oficiais, o que de modo algum retira o mérito de que há uma vontade/necessidade de mudar e de se adaptar às novas exigências educacionais.

Dessa forma, foi preciso um estudo minucioso de alguns autores, teóricos e estudiosos sobre o tema, os quais contribuíram para a sustentação dos argumentos propostos por este estudo. A pesquisa bibliográfica possibilitou uma investigação criteriosa através da leitura de livros, artigos, teses, dissertações e periódicos relacionados ao tema proposto e também dos documentos que regem a educação brasileira. Essas leituras forneceram os dados e as informações necessárias para compreender o processo pelo qual se deu a integração do ensino de língua portuguesa com o ensino de literatura para a educação básica brasileira.

Dentro dessa perspectiva, a abordagem teórica deste estudo divide-se em quatro tópicos, sendo os dois primeiros relacionados ao ensino de língua portuguesa e ao ensino de literatura sob a perspectiva dos documentos orientadores da educação brasileira.

No primeiro tópico, analiso o ensino de língua portuguesa, a transformação que o ensino dessa disciplina tem sofrido ao longo do tempo até chegar à perspectiva discursiva da linguagem defendida pelos documentos oficiais da atualidade. No segundo tópico é o ensino de literatura objeto de minha análise. Sob a égide dos mesmos documentos orientadores, a literatura assume também uma perspectiva discursiva em que o texto e o leitor se interagem de forma que o último contribua de forma significativa para a construção de sentido do texto.

Nos dois últimos tópicos, abandono um pouco a análise dos documentos oficiais. Direciono minha pesquisa para a compreensão do que é defendido pelos pesquisadores educacionais no tocante ao ensino da leitura do texto literário e qual o papel que o texto literário tem na formação do indivíduo, tendo-se em vista seu potencial humanizador. Assim, no terceiro tópico dedico especial atenção ao processo de letramento literário, no qual analiso as diferentes práticas de leitura de que o leitor se utiliza e das diferentes estratégias a depender de seu objetivo na leitura do texto. No quarto tópico, o potencial humanizador e transformador da literatura torna-se o foco. O texto literário é fundamental para a formação do ser humano, não apenas em seu aspecto cognitivo e de apreensão do conhecimento, mas

também pela sua força transformadora que permite ao indivíduo abstrair sua realidade concreta e usufruir outra realidade que as práticas do cotidiano não permitem.

Assim, o meu desejo é que, ao final deste trabalho, estejam esclarecidas as perspectivas de ensino defendidas pelos documentos oficiais na integração do ensino de língua portuguesa com o ensino de literatura; as teorias do letramento literário e a importância de sua compreensão por parte dos educadores para o desenvolvimento de uma boa prática leitora pelos alunos. Principalmente, que se compreenda que a literatura é fundamental para a formação do indivíduo como humano e como cidadão; para tanto, a literatura, jamais, deverá deixar o currículo escolar.

## **1. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: LDB, PCNs E BNCC**

O ensino de língua portuguesa tem sido, desde os anos 1970, objeto de grandes discussões e reflexões por parte daqueles que pensam um modelo educacional para o país. As discussões e concepções de ensino, antes restritas à academia, ultrapassam os muros das universidades e começam a adentrar aos portões dos gabinetes políticos e a referenciar os documentos oficiais para o ensino do país.

Segundo o professor doutor da UNICAMP, João Wanderley Geraldi (2015), até meados dos anos 1990 o sistema educacional brasileiro sofria as consequências de um desejo de mudança movido pela ampla participação em reflexões sobre as práticas pedagógicas nos diversos segmentos escolares. Para Geraldi (2015), esse desejo de mudança não mais se expressa dessa forma, foi substituído por inúmeros lançamentos de documentos e diretrizes oficiais os quais pretendem, em muitos casos de forma vertical, implantar novas perspectivas para as práticas escolares.

Segundo o mesmo autor, o período de redemocratização do país foi marcado pela “efervescência política”. O desejo por mudança e participação na construção de uma nova educação movia a sociedade da época. Os eventos reuniam milhares de professores, não só professores universitários como também os demais professores procedentes do “chão de escola” como define Geraldi (2015). Nesses eventos, eram compartilhadas as experiências vividas em sala de aula. Isso proporcionou um diálogo bastante frutífero dando origem a propostas que apontavam um caminho e novas perspectivas para a educação brasileira.

Assim, segundo Geraldi (2015), em meio a um processo amplamente participativo de vários setores da sociedade civil, surgem propostas para a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Proposta essa engavetada e substituída por uma proposta de gabinete supostamente criada por Darcy Ribeiro e que foi enviada como projeto de lei para aprovação como uma homenagem ao seu criador. Neste contexto, surge nossa atual LDB, Lei Nº 9.394. De 20 de Dezembro de 1996.

E assim, “Encerra-se o período da participação, que exige ‘desperdício de tempo’ e, por isso, não é eficiente. Os técnicos, os especialistas, os consultores competentes trazem as respostas: basta agrupá-los.” (GERALDI, 2015, p. 383). Retornamos ao silêncio e à invisibilidade das nossas práticas escolares cotidianas pouco valorizadas.

Em um mundo movido por práticas neoliberais em que o sucesso é medido pelos lucros, o sucesso escolar não poderia ficar de fora. O aluno bem sucedido passa a ser aquele que consegue fazer uma prova objetiva em que seu desempenho possa ser medido por uma pontuação. Surgem então as provas de avaliação de desempenho e a partir delas a necessidade de um parâmetro comum para todo o país, de forma que não haja grandes disparidades de ensino nas diferentes regiões do país.

Em 1998 são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento é composto por uma parte de conteúdos comuns e uma parte diversificada, em que cada região tem a liberdade de contemplar suas particularidades. E mais recentemente, em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece as competências e habilidades que os alunos devem adquirir ao longo do período escolar. Assim como a LDB, os PCNs e a BNCC também são produtos das consultorias especializadas a ser implementados de forma vertical.

Meu objetivo aqui não é o de criticar nem mesmo o de analisar mais profundamente estes documentos em todos os seus seguimentos. Meu objetivo é compreender e demonstrar como estes documentos contemplam a área do ensino das linguagens, mais especificamente o ensino de língua portuguesa e de literatura.

A LDB – Lei Nº 9.394 de 1996 – em seu capítulo II versa sobre a Educação Básica e em seu Artigo 26 sobre o currículo escolar em seus níveis de ensino, a saber, o ensino infantil, fundamental e médio. No parágrafo 1 deste artigo, a disciplina de língua portuguesa é designada como obrigatória e deve perpassar todas as etapas de ensino. Como se pode observar no próprio texto da Lei:

Art. 26. Os currículos do ensino infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por sua parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (redação dada pela Lei nº 12.796, 2013).

§1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL Lei 9.394, 1996 p. 8).

A LDB, mesmo sendo passível de críticas, é um marco importante para a educação brasileira por sua visão de educação democrática e gratuita. A LDB garante educação obrigatória e gratuita para os que estão em idade escolar e também para os que não tiveram acesso em idade própria, o que se confirma no Art. 4º incisos I ao X da referida Lei. A partir

da LDB são criados os demais documentos que regem a educação brasileira entre os quais cito os PCNs e a BNCC, que serão parte do escopo deste trabalho.

O PCN de língua portuguesa para o 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, já na sua introdução, faz um pequeno apanhado histórico do ensino de língua portuguesa no país. O documento mostra que o ensino de língua portuguesa já anos 1960 a 1970 apontava para um processo de transformação que visava principalmente ao modo de ensinar e pouco considerava os conteúdos que eram ensinados. Essa visão acreditava que mudanças na forma/criatividade de ensinar eram suficientes para proporcionar ao aluno uma eficiência de comunicação e expressão.

Desse modo o ensino de língua portuguesa “orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão” (BRASIL PCN, 1998, p. 17). A partir dos anos 1980 uma nova crítica ao ensino de língua portuguesa se consolidou no país. Essa nova crítica ressignificou a noção de “erro” e também possibilitou uma reflexão sobre os conteúdos em língua portuguesa. É sobre essa nova crítica que se assenta o PCN (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) (2000) e também a BNCC (2017).

O PCN do Ensino Médio publicado no ano 2000 assume uma perspectiva mais global, sua percepção está também na reflexão dos conteúdos, assim com o PCN (1998) e a BNCC (2017). Mas no PCNEM (2000), o campo da linguagem engloba, além da linguagem verbal, outras “formas” de linguagem sendo elas: corporal, artística e tecnológica. A área da linguagem no PCNEM (2000) recebe o título de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e engloba as disciplinas de língua portuguesa, educação física e artes e língua estrangeira, assim como a manifestações tecnológicas condizentes com cada disciplina.

Leyla Perrone Moisés (1996) faz duras críticas à disposição da linguagem e literatura nos documentos do MEC, mais especificamente ao PCNEM (2000). Para ela, ao englobar diferentes linguagens em que a linguagem verbal é apenas mais uma entre outras, o documento acaba por desvalorizar a língua, tendo em vista que essa não assume o destaque devido. Para fins de verificação e também explicação, disponho-me das palavras da própria autora:

Quem se dispuser a dedicar algumas horas à leitura dos documentos do Ministério da Educação brasileiro, referentes ao ensino da literatura, terá algumas surpresas. A primeira é a de verificar que essa área não se chama mais "Língua e literatura", mas "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias". O título já diz muito. Estamos em tempos de "linguagens" no plural, isto é, multimídia, e, entre as linguagens, a verbal é apenas uma, e não a mais



importante. Múltiplas linguagens supõem múltiplos códigos. E o domínio desses códigos não é considerado como sendo da ordem do conhecimento, mas da tecnologia. (MOISÉS, 1996 p. 20)

Ao observar a citação acima percebemos que a crítica da autora tem como foco a forma como o ensino de literatura é concebido por estes documentos. No próximo tópico dedicarei maior atenção à análise do ensino de literatura. Mas por enquanto essa citação nos é pertinente por também abordar a posição do ensino de língua no documento, pouco valorizado, na opinião da autora. Assim, mesmo que o documento reconheça que a linguagem é basilar para a construção das interações humanas, a forma como está disposta não a reconhece como tal.

Para o PCNEM (2000) “A linguagem tem sido objeto de estudo da Filosofia, Psicologia, Sociologia, Epistemologia, História, Semiótica, Linguística, Antropologia, etc. (BRASIL PCNEM, 2000, p. 5). De acordo com Moisés (1996), a própria ordem em que as disciplinas estão elencadas diz muito sobre a valorização dada ao ensino da língua, sendo que a ciência de estudo da linguagem, a linguística, encontra-se em penúltima posição. Da literatura, o que dizer? Ela se quer está presente.

No que tange à concepção da linguagem os três documentos – PCN (1998), PCNEM (2000) e BNCC (2017) – encontram-se em consonância. Todos concebem a linguagem como forma de interação que possibilita a comunicação entre os seres humanos socialmente constituídos. É através da linguagem que construímos e produzimos significados aos nossos discursos, expressamos nossos pontos de vista e temos a possibilidade de uma participação ativa na sociedade. Como objeto de análise, trago a concepção de linguagem expressa por cada um dos documentos acima citados, respectivamente.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL PCN, 1998, p. 20).

A linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL PCNEM, 2000, p. 5).

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas

práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL BNCC, 2017, p. 63).

As três citações aludem a uma concepção de linguagem que se realiza por meio da interação entre indivíduos. Para o PCN (1998), a linguagem, além de ser interação, possui finalidade e pode variar a depender no grupo social e do momento histórico. Ou seja, o ato de interação com o outro não é vazio de sentido. Em um discurso o ato de linguagem tem por finalidade mínima estabelecer uma comunicação entre indivíduos, uma persuasão de um indivíduo sobre o outro, ou outras finalidades que estarão no campo da individualidade dos interlocutores. Porém para que a finalidade seja atingida é, sempre, necessário que haja interação.

Para o PCNEM (2000) a linguagem, que também é uma prática de interação, está ligada à capacidade humana na construção de significados coletivos, ou seja, a comunicação só acontece na medida em que seus interlocutores compartilham o significado do que está sendo dito. É também escolha do indivíduo a forma de se comunicar/interagir, o que pode variar a depender do objetivo a ser atingido.

Já a BNCC (2017) apregoa que as práticas sociais estão imbricadas de diferentes linguagens, entre elas a verbal e contemporaneamente a digital. É a linguagem que possibilita a interação do indivíduo consigo e com os outros e estes atos de interação estão permeados pelos valores do interlocutor. Assim, é através da linguagem que as práticas sociais se estabelecem, que os conhecimentos sejam atribuídos de significados e que os sujeitos sociais estejam investidos na participação coletiva destes significados.

Os documentos norteadores do ensino de língua portuguesa PCN (1998), PCNEM (2000) e BNCC (2017), trazem uma proposta de reflexão sobre o uso da língua. Não apenas uma reflexão sobre o ensino da língua materna, mas sobre seu uso cotidiano e nas diferentes esferas da vida e da sociedade. O ensino da língua materna deve está comprometido com o desenvolvimento da capacidade discursiva do educando e que este desenvolva a capacidade de utilizar a língua em perspectivas variadas, adequar seu discurso/texto a diferentes contextos da esfera social. Como se confere em PCN (1998):

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são

instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza (BRASIL PCN, 1998, p. 23).

O excerto acima citado aponta também para a necessidade de que se construa no aluno a compreensão de que as línguas humanas são “instrumentos flexíveis” estando sujeitas a transformações, que se ajustam às necessidades do indivíduo em sociedade. É a língua o instrumento que possibilita as interações dos indivíduos em sociedade e nas quais os alunos estão presentes, também, de maneira atuante. É necessário que o educando compreenda “que não há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua natureza, mesmo em situação escolar” (PCNEM, 2000, p. 17). A natureza da língua/linguagem é a interação, a capacidade de se comunicar e de se ajustar às necessidades comunicativas, em qualquer esfera da sociedade.

A BNCC (2017) também adota a perspectiva discursiva da linguagem, dialogando dessa forma com o PCN (1998) e com o PCNEM (2000), diálogo assumido pelo próprio documento. “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL BNCC, 2017, p. 67). Dentro dessa perspectiva o texto se torna objeto central de toda a discussão. “Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto” (PCN, 1998 p. 23). É ele que possibilita a abordagem enunciativo-discursiva, de forma que possamos relacioná-lo ao seu contexto de produção. É através do texto que se deve pensar os conteúdos em língua portuguesa, conforme se verifica no próprio texto da BNCC (2017):

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL BNCC, 2017, p. 67).

A capacidade de o texto se apresentar em diferentes gêneros possibilita que sejam mobilizados diferentes recursos linguísticos e discursivos a fim de se promover o desenvolvimento da capacidade de leitura, produção e compreensão da linguagem em sua

amplitude. Assim é “necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL PCN, 1998, p. 23). Cabe, então, à disciplina de língua portuguesa oferecer oportunidades aos estudantes para que ampliem seu letramento e possam participar criticamente nas práticas sociais constituídas pelas práticas da linguagem, oral e escrita.

Se o objetivo é proporcionar ao aluno o acesso à maior diversidade de gêneros possíveis, fica-nos uma pergunta: como selecionar os textos? Essa pergunta se faz pertinente porque o texto deve ao mesmo tempo ser atraente ao aluno e ser também a oportunidade para que este desenvolva habilidades e competências complexas na compreensão e interpretação de textos. Na tentativa de responder à pergunta o PCN (1998) nos instrui da seguinte maneira:

A visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial. A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infantojuvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos - simplificando-os - aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade (PCN, 1998, p. 25).

Assim, nós professores devemos oferecer aos alunos as condições para que eles desenvolvam as habilidades necessárias para compreensão de textos complexos e de qualidade. Lembrando que “A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura” (PCN, 1998 p. 26). Atentarmo-nos à nossa prática didática é um meio possível para se atingir o objetivo desejado.

A BNCC (2017) é o mais recente documento dedicado a reger a educação brasileira; ela perpassa todas as etapas e modalidades de ensino e também contempla todas as disciplinas da grade escolar. Por isso esse documento assume certas realidades que não estavam presentes nos documentos anteriores. Para a área do ensino de língua portuguesa, assume-se a perspectiva dos multiletramentos, considerando-se como base a multiplicidade cultural brasileira. Assim contempla, sem conceitos pré-estabelecidos, dos textos produzidos por autores canônicos ao autor da literatura marginal, “de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL BNCC, 2017, p. 70).

Considerando o princípio da diversidade, tanto linguística quanto cultural, a BNCC de Língua Portuguesa (2017) se assenta em eixos de integração já consagrados em documentos anteriores e que são:

Oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades a língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL BNCC, 2017, p. 71).

Assim cada eixo de integração deverá ser trabalhado de forma que o aluno possa refletir sobre o uso da “língua/linguagens” em suas modalidades oral/escrita/digital. Estando os eixos de integração relacionados à prática de linguagem, a BNCC (2017) dispõe de outra categoria de organização que são os campos de atuação nos quais as práticas de linguagens se realizam, possibilitando a contextualização da prática escolar com o contexto social do aluno. Para o ensino fundamental esses campos de atuação estão dispostos em anos iniciais e anos finais, como se observa no quadro abaixo (BRASIL BNCC, 2017, p. 86):

**Tabela de campos de atuação – Anos iniciais e Anos finais do Ensino Fundamental.**

<b>Anos iniciais</b>	<b>Anos finais</b>
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico literário	Campo artístico literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Para o ensino médio a BNCC (2017), área das Linguagens e suas tecnologias também prioriza a organização da prática de linguagem em campos de atuação, os quais estão dispostos no quadro abaixo (BRASIL BNCC, 2017 p. 488-489):

**Tabela de campos de atuação – Ensino Médio**

<b>Ensino Médio – campos de atuação</b>
Campos da vida pessoal
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo jornalístico-midiático
Campo de atuação na vida pública
Campo artístico literário

O quadro-1 nos mostra que tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais do ensino fundamental as práticas de linguagem estão organizadas em quatro campos de atuação. Contudo para os anos iniciais está presente o campo da vida cotidiana, que não se apresenta para os anos finais. Enquanto que o campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública nos anos finais encontram-se fundidos para os anos iniciais em apenas campo da vida pública. Essa divisão orienta a escolha dos gêneros e atividades a serem aplicados em sala de aula. Segundo a BNCC (2017), essa divisão é importante tendo-se em vista que:

Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL BNCC, 2017, p. 85).

Para cada campo de atuação a BNCC (2017) discrimina o objeto de conhecimento e as habilidades a serem adquiridos; estes, por sua vez, se organizam a partir das práticas de linguagem e são distribuídos ao longo das etapas de ensino, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Essas habilidades, segundo a BNCC (2017), devem se apresentar numa perspectiva de continuidade da aprendizagem.

Observando-se os pressupostos já mencionados, vemos que o componente de língua portuguesa, em articulação com as competências gerais da educação básica, também com as competências específicas para área das linguagens, deve garantir que estudantes se apropriem das competências específicas vinculadas a sua matriz curricular. A BNCC (2017) dispõe um quadro de competências específicas para o componente de língua portuguesa que para o ensino fundamental é composto por dez competências específicas e para o ensino médio, sete competências específicas.

A apropriação dessas competências específicas tem por objetivo garantir aos alunos o acesso não só ao mundo da escrita como também a ampla participação na sociedade. Como já mencionado no escopo deste estudo, é através da linguagem que o sujeito se constitui como cidadão e atua ativamente na sociedade da qual faz parte. Adquirir as competências específicas possibilita-lhe agir em todas as esferas demandadas aos indivíduos socialmente constituídos e lhe garante o pleno exercício da cidadania.

## **2. ENSINO DA LITERATURA A PARTIR DOS MESMOS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Para a análise do ensino de literatura na educação básica brasileira, tomarei por base os mesmos documentos citados no tópico anterior, sendo eles LDB (1996), PCN (1998), PCNEM (2000), BNCC (2017). Também outros textos de autores de referências se farão necessários de forma a reforçar ou contrapor as diretrizes propostas pelos documentos oficiais. Lembrando que os documentos oficiais se ancoram em estudos e pesquisas que buscam trazer soluções para questões relacionadas à educação e têm como pretensão estabelecer um padrão mínimo para todo o país. Porém esse fato não quer dizer que as soluções trazidas pelos documentos oficiais sejam unânimes dentro da comunidade escolar e também da academia.

Um fato passível de discussão e reflexão é o de a disciplina de língua portuguesa estar unificada com a disciplina de literatura. Para os PCNEM (2000) e para a BNCC (2017), estas disciplinas estão agrupadas à área dos conhecimentos de linguagem, a qual ainda agrupa outras disciplinas, assim como as novas tecnologias da comunicação. Diante dessa realidade, há autores que apontam os aspectos positivos dessa proposta, assim como outros que tecem duras críticas.

Entre os autores que concordam com a perspectiva apontada nos documentos oficiais, estão Alcir dos Santos Braga, Rogel Ferreira Brito e Valcir dos Santos Braga, que juntos escreveram sobre o tema da unificação do ensino de literatura com o ensino de língua portuguesa. Para os referidos autores, a perspectiva transdisciplinar das disciplinas de literatura e língua portuguesa tem por consequência facilitar o aprendizado e a comunicação, fato que “torna evidente a importância e a compreensão da unificação da literatura com a língua portuguesa, como instrumento de comunicação social, na área de linguagem”. (BRAGA; BRITO; BRAGA, 2018, p. 137).

Para esses três autores, a literatura assume, nos PCN (1998) e PCNEM (2000), uma perspectiva privilegiada de comunicação, tendo-se em vista que ela instaura um diálogo entre textos e leitores. Assim, o texto como objeto literário é visto como mecanismo de comunicação. Através do texto literário, o leitor assume uma perspectiva comunicativa que vai além da comunicação entre indivíduos, o leitor aprende a se comunicar também com o mundo que o cerca.



Já Moisés (1996) assume uma postura crítica em relação a essa unificação do ensino de literatura com o ensino de língua portuguesa. Moisés (1996) começa o seu texto “Literatura para todos” com a seguinte frase: “A literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada de desaparecer” (MOISÉS, 1996, p. 17). A autora, que é professora universitária, aponta uma profunda carência de repertório de leitura nos alunos recém ingressados na universidade; inclusive no curso de letras é comum alunos declararem que não possuem gosto pela leitura. Moisés (1996) credita essa defasagem no repertório de leitura ao mau funcionamento do ensino básico brasileiro. Segundo a autora, “a raiz do problema está nos cursos básico e secundário, nos quais alunos deveriam adquirir as competências mínimas exigidas para a leitura e a escrita” (MOISÉS, 1996, p. 18).

Moisés (1996) relata que há um desaparecimento acentuado da disciplina de literatura no país. O ensino de literatura vem sendo diluído sob fórmulas como “comunicação e expressão” que são incluídas na disciplina de língua portuguesa, perdendo assim, sua singularidade. Como apontado no tópico anterior, Moisés (1996) critica, principalmente, o fato de o PCNEM (2000) delimitar a literatura à “área das linguagens e suas tecnologias”, o que, segundo a autora, empobrece não só a literatura como também o próprio ensino da língua.

Diante de posições consonantes e dissonantes sobre a abordagem da literatura nos documentos que regem o ensino do país, faz-se agora necessário abordar as concepções de literatura presentes nesses documentos. Importa-nos analisar se a concepção de literatura sofreu alterações com os documentos posteriores ou se sua concepção permaneceu inalterada. Sendo que o PCN (1998) é o mais antigo documento aqui analisado e a BNCC (2017), o mais recente.

O PCN (1998) atribui ao texto literário a capacidade de criar formas de representação para a realidade. O texto literário goza da liberdade criativa ao ponto de poder transgredir as regras da escrita, também possui liberdade de brincar com formas e conteúdos do texto. Para o PCN (1998),

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL PCN, 1998, p. 26).

Mesmo sendo uma representação da realidade, o texto literário não pode ser visto apenas como uma mera fantasia, ou um mero exercício lúdico, ao qual não se pode deixar de atribuir importância para a realização e formação de uma sociedade. Assim, o texto literário, mesmo como objeto de fruição, não pode ser concebido como algo supérfluo, não podendo ser dispensável para a formação do indivíduo.

O texto literário, sendo percebido como uma interpretação do real, possibilita ao leitor experimentar novas realidades e adquirir novas percepções sobre o mundo que o cerca. O sujeito leitor consegue compreender/ler o mundo ao seu redor para além do concreto, consegue compreender o humano em abstrações. Ainda, “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BRASIL BNCC, 2017, p. 490). Isso não quer dizer que a leitura, apenas, possibilita o sujeito a fruir de situações imaginativas; muito pelo contrário, a leitura através da experimentação de situações ficcionais possibilita que o sujeito leitor tenha a oportunidade de repensar sua realidade e tentar, de alguma forma, transformar o mundo à sua volta.

Assim, o PCN (1998) concebe o texto literário como representação do real, representação essa que de nenhuma forma está limitada a observações factuais, nem aos padrões e modos de ver a realidade. O texto literário possui autonomia para transgredir e ultrapassar essas normas e padrões, ele possibilita a construção de novas mediações e novas percepções entre sujeito o mundo em que este vive. O que se confirma na citação abaixo:

Como representação — um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretar o mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, PCN, 1998, p. 26).

Tendo o texto literário como uma representação da realidade e que essa representação está a serviço da reconstrução dessa mesma realidade, o PCN (1998) concorda com a visão de Aristóteles sobre a natureza humana que deu origem à poesia. Para Aristóteles (2013), “a tendência para a imitação é instintiva ao homem desde sua infância” (ARISTÓTELES, 2013,

p. 25). Essa tendência, segundo o autor, é que diferencia o ser humano de outros seres vivos, possibilitando-o a adquirir conhecimento e a experimentar novas formas de prazer.

Aristóteles (2013), ainda, diz que a satisfação em observar tais representações não é privilégio apenas de filósofos, e sim de todos os seres humanos, mesmo que essa satisfação não se constitua duradora e não se limite à observação do belo. Fatos repugnantes e aterrorizantes também possibilitam sensações semelhantes. Para Aristóteles (2012), “os seres humanos sentem prazer em olhar para imagens que reproduzem objetos. A contemplação delas os instrui, e os induz a discorrer sobre cada uma, ou a discernir nas imagens as pessoas deste ou daquele sujeito conhecido” (ARISTÓTELES, 2013, p. 25).

Mais uma vez a visão de literatura do PCN (1998) está em consonância com a visão de Aristóteles (2013). Há de se considerar que este fato não deve ser visto com surpresa, tendo-se em vista que a visão do filósofo grego guiou por muitos anos os estudos acerca da literatura ocidental, e ainda hoje permanece bastante influente.

Assim, tanto para Aristóteles (2013) quanto para o PCN (1998), a relativa autonomia do texto literário diante da interpretação do real abre caminho para

um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes (BRASIL PCN, 1998, p. 26-27).

Nesse sentido, a literatura também pode ser percebida pela perspectiva discursiva, assim como a perspectiva discursiva da linguagem. Assim, o texto literário é um diálogo entre concepções/percepções do real, no qual situações do cotidiano se misturam com situações ficcionais, fixando-se na imaginação do humano e possibilitando a criação de novas hipóteses, fazendo com que o discurso, então poético, seja fonte de apreensão e produção de conhecimento.

A autonomia do texto literário se estende a seus aspectos linguísticos, mesmo que em alguns casos se conformem aos padrões da escrita; ainda assim, “sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas” do autor (BRASIL, PCN, 1998, p. 27). Tendo a língua como matéria-prima, o texto literário em seu processo construtivo original possui liberdade para romper com os limites impostos pelas regras da linguagem. Segundo o PCN (1998), o texto literário atua

na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea (BRASIL, PCN, 1998, p. 27).

Essa liberdade de criação é que torna possível, tanto para o autor quanto para o leitor, esvaziar-se da realidade para usufruir de uma liberdade, talvez, suprema, na qual os limites da realidade tornam-se supérfluos. É através do texto literário que o leitor tem a possibilidade de purgar suas emoções. Aristóteles (2013) diz: “suscitando a compaixão e o terror, a tragédia tem por efeito obter a purgação dessas emoções” (ARISTÓTELES, 2013, p. 29).

O PCN (1998) discorre sobre a necessidade de abandonar certas práticas ao se tratar dos textos literários. Práticas que são equivocadas, uma vez que utilizam o texto literário como pretexto para o tratamento de questões da ética, moral e também gramatical, deixando para segundo plano o seu valor intrínseco e sua contribuição na formação do leitor. Assim diz o texto do PCN (1998):

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, PCN, 1998, p. 27).

Concordando com essa visão do PCN (1998), Aguiar e Suassuna (2013) dizem que o ensino de literatura no Brasil tem se caracterizado por duas funções, a saber: ajudar a conhecer a norma da língua e cronologicamente uma história que coincide com a história do país. Fato que desvincula o ensino de literatura de seu sentido original a pretexto da abordagem de outras temáticas. Citando Zilberman (1991), Aguiar e Suassuna (2013) reforçam que:

Até a década de 1970, no Brasil, a presença da Literatura nos anos iniciais marcava-se por uma visão de “leitura como meio” (para transmitir a norma

culta, conservar e defender a língua materna, inculcar valores morais cívicos e levar à ascensão social) e pela difusão de um patrimônio cultural. A partir da década de 1970, esse patrimônio se transforma em objeto de ensino do então 2º grau, que adota uma perspectiva cronológica, e o texto literário passa a ser fortemente utilizado para o ensino da língua materna e da gramática (ZILBERMAN, 1991 *apud* AGUIAR; SUASSUNA, 2013, p 8).

Dessa forma podemos perceber que a abordagem proposta pelo PCN (1998) está em consonância com o que pensam alguns estudiosos ao discutirem sobre o ensino de literatura no país. Porém, quando nos dispomos a analisar o PCNEM (2000) e mesmo alguns pontos do PCN (1998), percebemos que há também certos equívocos que são cometidos a pretexto da democratização do ensino de literatura. Cabe aqui citar um trecho do PCN (1998) citado no tópico anterior, mas agora com uma visão voltada para o ensino de literatura:

A possibilidade de se divertir com alguns dos textos da chamada literatura infantil ou infanto-juvenil, de se comover com eles, de fruí-los esteticamente é limitada. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre alunos e textos, há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos simplificando-os aos alunos, no lugar de aproximar os alunos a textos de qualidade (BRASIL, PCN, 1998, p. 25).

A pretensa democratização do texto literário não pode servir de pretexto para um esvaziamento da qualidade do texto oferecido aos alunos. Ao contrário, deve-se possibilitar que os discentes adquiram as habilidades necessárias para usufruir dos prazeres que textos mais complexos possam oferecer. Para Chartier (2008, p. 129), formar o gosto para o texto literário de qualidade é um verdadeiro aprendizado cultural, para o qual se exige tempo.

Já o PCNEM (2000) aborda uma situação em sala de aula em que há uma discussão a respeito do que seja literatura. Na abordagem eram repassados aos alunos blocos de textos de variados gêneros literários e não literários e os alunos deveriam separá-los. Alguns não fizeram qualquer separação e, quando

“questionados, os alunos responderam “todos são não literários porque servem apenas para fazer exercício na escola”. E Drummond? Responderam: “Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. É chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (BRASIL, PCNEM, 2000, p. 16).

Moisés (1996) tece duras críticas a essa visão de literatura. Não restam dúvidas de que o acesso à literatura deve ser amplamente difundido, contudo sem que a qualidade do texto

literário seja prejudicada. É imprescindível que o aluno tenha acesso ao texto literário de qualidade para que sejam desenvolvidas as habilidades necessárias para o sujeito fruí-lo.

A BNCC (2017) tem a leitura do texto literário como centro do trabalho tanto para a etapa do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Ainda que outros gêneros tenham se tornado mais frequentes, devido a certa simplificação didática, é fundamental que textos literários mais substanciosos comecem a ocupar mais espaço na sala de aula. O que se confirma no próprio texto da BNCC (2017):

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, BNCC, 2017, p. 499).

Nesse ponto, a BNCC (2017) reforça a necessidade de que textos literários de maior complexidade passem a ocupar centralidade do trabalho com a literatura. Isso não quer dizer que os professores devam ficar presos ao cânone. É importante que sejam apresentados aos alunos textos da literatura contemporânea, contudo sem desconsiderar a qualidade. Como indica a BNCC (2017), é importante que haja “a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 500).

Sendo o processo de ensino distribuído em campos de atuação pela BNCC (2017), o campo artístico-literário dispõe sobre o ensino de literatura. O ensino de literatura não tem como foco a escrita literária, contudo é uma prática rica em possibilidade, tendo-se em vista que se pode aproveitar o interesse de muitos jovens pelas manifestações artístico-culturais e poéticas. As práticas de leitura e produção do texto literário devem ser profundamente incentivadas, já que estão além das funções de ensinar ou se comunicar. Segundo a BNCC (2017),

o exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das inter-relações pessoais. Nesse sentido, o desenvolvimento de textos construídos esteticamente – no âmbito dos mais diferentes gêneros – pode propiciar a exploração de emoções, sentimentos e

ideias que não encontram lugar em outros gêneros não literários (e que, por isso, devem ser explorados) (BRASIL, BNCC, 2017, p. 504).

A BNCC (2017) dispõe, também, sobre determinadas competências que os educandos devem adquirir ao longo de sua vida escolar. Essas competências dizem respeito ao que se espera que os alunos aprendam, nos diversos campos de atuação propostos pelo documento. Há as competências específicas para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para o campo de atuação artístico-literário do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno desenvolva a seguinte competência:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, BNCC, 2017, p. 87).

Para o campo de atuação artístico-literário do Ensino Médio, a competência específica que se espera é:

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, BNCC, 2017, p. 490).

É na busca do desenvolvimento dessas competências que o professor deve direcionar o seu trabalho de ensinar literatura. Pensando nelas, o professor deve selecionar os melhores textos, os melhores recursos e metodologias didáticos. O desenvolvimento dessas e outras competências deve estar a serviço da formação do cidadão; e a literatura, diante de seu caráter humanizador, ocupa um papel fundamental para o exercício da formação do indivíduo.

### 3. LETRAMENTO LITERÁRIO

Tomando por base o que se espera do ensino de literatura nas propostas trazidas pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira, e sabendo que essas propostas concebem o ensino de literatura como uma oportunidade de emancipação e formação social do cidadão brasileiro, julgo pertinente trazer a este estudo a visão de alguns estudiosos acerca do que chamamos de letramento literário. Algumas dessas propostas de letramento literário podem nos ajudar, como profissionais da educação, a alcançar os objetivos propostos nos documentos oficiais no que se refere ao ensino de literatura.

Nesse sentido, Rildo Cosson, um dos estudiosos sobre o tema do letramento literário na atualidade, traz grandes contribuições. A começar por sua visão lúdica de mundo e linguagem. Para Cosson (2019), mundo e linguagem se misturam, sendo que “o nosso mundo é aquilo que nos permite dizer; isto é, a matéria constitutiva do mundo é, ante de mais nada, a linguagem que o expressa” (COSSON, 2019 p. 15). Para o referido autor, somos constituídos de vários corpos, entre eles o corpo linguagem. Estes corpos são constituídos de palavras, as quais nos permitem expressar pensamentos e sentimentos. É a linguagem, é a palavra que nos constitui enquanto humanos e o mundo que nos cerca.

Através dessa expressão de pensamentos e sentimentos, chegamos à definição que Cosson (2019) dá à literatura. Para ele, a literatura é o “encontro mais perfeito” da mistura dos corpos da linguagem, da palavra e da escrita. Sua concepção de literatura não poderia ser mais “literária” e nem ser traduzida em palavras que não as expressas por ele. Segundo Cosson:

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja ela pela leitura, seja pela escrita, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2019, p. 16).

A prática da literatura, seja pela leitura ou pela escrita, investe o indivíduo do poder de (re)construir o mundo a sua volta. Essa prática nos arrasta para o infinito de múltiplas possibilidades em que nada está determinado. Como alude Blanchot: “porque as palavras



param, não temos nem a esperança de uma infinitude realizada nem a certeza de um conteúdo concluído; arrastados para o ilimitado, renunciamos aos limites e finalmente devemos também renunciar ao ilimitado” (BLANCHOT, 2011, p. 32).

O texto literário não termina com a última palavra escrita na última página de um livro; ele extrapola esses limites, levando o leitor e por vezes o escritor a experimentar novas realidades. Aqui vale ressaltar a ideia de “purgação das emoções” de Aristóteles (2013), que mais tarde recebe a colaboração de Freud. Segundo Freud (2015), “nesse caso, certamente, é o desafogar [*Austoben*] dos próprios afetos que deve, antes de tudo, conduzir este processo e o gozo daí resultante” (FREUD, 2015, p. 45). O texto literário oferece possibilidade para que os indivíduos experimentem situações e prazeres que suas vidas cotidianas não permitem.

Sabendo das particularidades do texto literário e de outros gêneros textuais, vem-nos a ideia de que haja múltiplas práticas de leitura, adequando-se aos variados gêneros e também aos objetivos de leitura. Segundo Graça Paulino, os modos de leitura devem se adequar aos diferentes gêneros textuais e ao que se deseja extrair destes textos. Assim, referindo-se ao uso constante do verbo *ler* sem o seu objeto direto, a autora esclarece:

Segundo a autora, não seria inocente ou indiferente essa elipse em tantas ocasiões, quando se aborda o ato de ler, pois deixa de marcar as diferenças e especificidades que o processo assume em decorrência daquilo que se lê, isto é, do objeto textual, com as consequências que este provoca nos modos de leitura (PAULINO, 2008, p. 55).

Para referendar sua perspectiva acerca dos modos de leitura, Paulino (2008) cita Soares (2004), a qual aborda a mesma temática de forma mais explícita. Assim diz Soares (2004) citada por Paulino (2008):

Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê uma crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dá alguns poucos exemplos (SOARES, 2004 *apud* PAULINO, 2008, p. 55-56).

Concordando com Paulino (2008), e também ancorado na sustentação de Soares (2004) no que diz respeito às diversidades dos modos de leitura, António Branco diz:

Ler o jornal não será a mesma coisa que ler um SMS, nem no que diz respeito ao suporte, nem às finalidades nem, ainda, às convenções necessárias a uma leitura produtiva. Daí poder falar-se de “transitividades específicas” ou “práticas de leituras concretas e específicas”, a partir da convicção de que os diversos procedimentos ou objectos de leitura ao nosso alcance poderão ser agrupados em famílias ou gêneros [...] (BRANCO, 2008, p. 90).

As falas de Paulino (2008) e Branco (2008), referendadas por Soares (2004), deixam clara a necessidade de múltiplos mecanismos de leitura para se atingir a compreensão do texto como um todo. O leitor hábil deve ser capaz de mobilizar diferentes estratégias para extrair do texto a compreensão que busca. E cabe à escola e aos profissionais do ensino de leitura disponibilizarem ou mesmo apontarem os diferentes caminhos para se chegar à leitura efetiva dos diferentes gêneros disponíveis. Para tanto, a BNCC (2017) dispõe de competências e habilidades a serem adquiridas pelos educandos ao longo de sua trajetória escolar, já abordadas no tópico anterior.

Daí a concepção de letramento literário que se sobrepõe à concepção de decodificação do código da escrita. Ainda, segundo Paulino (2008), o emprego no plural “letramentos” vem se tornando mais adequado para se referir à capacidade de ler os variados gêneros textuais, tendo-se em vista que são mobilizadas diferentes estratégias de leitura, as quais devem ser apresentadas ao leitor. Nas palavras de Paulino:

Mas por essa heterogeneidade, o emprego do plural vem se associando a esse termo: letramentos. Talvez seja uma forma no plural mais adequada de explicitar as diferenças entre as práticas de leitura, derivadas de seus múltiplos objetivos, formas e objetos, na diversidade também de contextos e suportes em que vivemos (PAULINO, 2008, p. 56).

Bases, como a de Paulino (2008), sustentam o ensino de leitura centrado na multiplicidade dos gêneros, sendo que, para a compreensão desta diversidade textual, será necessário o emprego de múltiplos recursos, para os quais a escola e também o professor de língua devem estar preparados para mediar a leitura com os alunos.

Cosson (2019) traz a concepção de letramento centrado nas práticas sociais do uso dos gêneros textuais. Para ele, “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2019, p. 23). Dessa forma, a escolarização da literatura deve ser debatida sobre o “como fazer” e não sobre o “se deve fazer”. Sendo assim, Cosson defende que a literatura deve fazer parte do ensino escolar, contudo, deve-se atentar às formas de se praticar esse ensino. Lembrando que “nossa leitura

fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (COSSON, 2019, p. 26).

Cosson também ressalta que é de suma importância a seleção dos textos, principalmente os literários, a serem disponibilizados para os alunos, tendo-se em vista que se pretende criar um repertório leitor e também uma comunidade de leitores, em que os saberes deverão ser partilhados. Cosson diz:

Adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2019, p. 47-48).

O ensino da literatura na escola deve ser visto com carinho e cuidado, pois, sendo feito de forma impensada ou mesmo centrado em objetivos que não sejam os literários, pode trazer enormes prejuízos ao aprendizado dos alunos. Como diz Paulino (2008) acerca dos objetivos da leitura do texto literário, “Líamos trechos belíssimos d’*Os Lusíadas* para aprender análise sintática” (PAULINO, 2008, p. 57). O uso do texto literário em sala de aula deve servir aos objetivos literários, seja para sua compreensão ou para apurar o gosto pela leitura literária.

A escola, como partícipe na construção do saber literário e em muitos casos o lugar do primeiro contato do aluno com a literatura, deve estar sempre atenta às formas do como se dispõe sobre o seu ensino. É preciso que a concepção de literatura tomada pela escola seja aquela que possibilita ao aluno construir um saber literário que o acompanhe ao longo de sua vida. Que consigamos formar leitores e não apenas alunos que leem os textos indicados pelo professor.

A respeito da ideia de concepção escolar da literatura, Branco faz algumas considerações. Ele começa por apontar alguns equívocos que podem ser cometidos quando a escola parte de alguns princípios da crítica literária e os colocam como base da interpretação do texto literário. Nesse ponto, Branco distingue a “leitura especializada”, aquela feita pelos críticos de “leitura escolar”, daquela feita por leitores comuns. Diz ele:

Por este motivo, considere necessário distinguir, em texto anterior, ‘leitura especializada’ de ‘leitura escolar’ (de/da literatura) e alertei para os perigos de que a segunda, contextualizada em práticas escolares, se deixe dominar

pelos processos históricos e pelos conflitos inerentes ao campo da primeira (BRANCO, 2008, p. 91).

Essa distinção é bastante pertinente, tendo-se em vista que, apesar de compartilhar o mesmo objeto de leitura, os objetivos de ambos são diferentes. Para evidenciar essa distinção, Branco (2008) introduz os conceitos de leitor “profissional” e leitor “amador”, sendo que o primeiro é o leitor que se especializou em uma “transitividade específica” de leitura, ou seja, seu objetivo é extrair do texto o conteúdo estético e apontar a relevância literária. Já quanto ao leitor “amador”, mesmo possuindo ele capacidade de ler o mesmo texto, seu objetivo de leitura não é o mesmo. Mesmo que esse leitor seja capaz de apreciar o texto esteticamente, este pode não ser seu único objetivo.

Branco (2008) aponta que dessa concepção de literatura tomada pela escola resulta outro problema, que é a diluição das diferenças entre a leitura especializada e a leitura escolar. Para Branco (2008),

Dessa forma, são recusadas à pretendida “leitura literária escolar” condições para ser um lugar de exercício da dúvida, parâmetro que a sustenta e a legitima nos centros especializados onde ela é praticada de forma interrogativa e problematizadora. Desse modo, ainda, a chamada “leitura literária escolar” transforma em instrumento de estabilização e de domesticação dos alunos – e da literatura (BRANCO, 2008, p. 98).

E a escola acaba tirando a literatura de seu lugar de dinamismo/movimento e deixando-a estagnada num processo de leitura centrado em teorias da crítica literária, que tem o seu lugar legítimo, mas que não é o de legitimar a leitura do leitor “amador”.

Assim o objetivo de leitura da literatura na escola escapa ao princípio da própria literatura, sendo, às vezes, apenas objeto do ensino de leitura, ou mesmo de conteúdos gramaticais. Cosson (2019) diz:

Na escola, a literatura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON, 2019, p. 30).

Com essa concepção, Cosson (2019) aponta para a necessidade de ir além da simples leitura e, para tanto, pensar o letramento literário como elemento basilar no processo educativo. Dessa forma, pensar na formação do leitor literário, “é preciso que a literatura

tenha o seu lugar na escola, qualquer que seja a idade das crianças, se se que formar futuros leitores” (MERCIER-FAIVRE, 1999 *apud* CHARTIER, 2008, p.130).

Dessa maneira, Chartier (2008) defende que a formação do leitor tem por objetivo desenvolver sua inteligência, formando sujeitos muito além de consumidores de produtos impressos. Chartier (2008) ainda diz: “se se deseja formar o gosto de alguém pela leitura, todos sabem que não se pode prometer a essa pessoa o prazer imediato e durante todo o tempo” (CHARTIER, 2008, p. 120). A leitura é também fruição, mas não todo o tempo. A literatura como fruição, objeto de prazer, já é uma discussão antiga e não devemos negar o seu lugar. Colomer (2003) diz que

A consciência de que era preciso considerar a leitura de ficção na escola foi se ampliando durante as décadas de sessenta e setenta, para passar a lugar-comum durante os anos oitenta, quando se generalizaram conceitos como os de “prazer de ler” ou “incentivo à leitura” nos ambientes educativos (COLOMER, 2003, p. 30).

A noção de literatura como espaço de prazer é bastante envolvente, tendo-se em vista que ela é uma linguagem que atrai os grupos de crianças e adolescentes, que são, geralmente, os sujeitos da aprendizagem escolar, os quais, também, é sabido, estão em busca de prazeres mais imediatos. Contudo, é necessário que a escola ensine e que os alunos aprendam a negociar a leitura e adequá-la aos objetivos pretendidos a cada texto lido. Branco (2008) conclui que

o leitor de/da literatura será aquele que tem a oportunidade de vir a saber que ler texto literário é aprender a negociar a leitura e adequá-la a contextos e finalidades, tomando, dessa forma, verdadeira posse do vasto patrimônio (de textos e de práticas de leitura) que lhe pertence (BRANCO, 2008, p. 107).

A leitura e a literatura devem ser tomadas como patrimônio, a escola como espaço democratizador e dinamizador desse saber. A escola, assim com os profissionais da educação, deve também se apropriar dos novos saberes disponíveis, para que ela (a escola) seja um lugar de inclusão, tomando para si a responsabilidade de formar cidadãos leitores. Indivíduos capazes de adequar diferentes estratégias de leitura aos diversos objetos de leitura disponíveis. Assim como diz Chiaretto (2013), formar indivíduos capazes de “afinar as emoções, conceber um senso de beleza e perceber a complexidade do mundo em suas infinitas redes de relações” (CHIARETTO, 2013, p. 1).

#### 4. LITERATURA E HUMANIZAÇÃO

Que o texto literário possui o potencial de mobilizar as emoções humanas já é um pressuposto defendido por muitos teóricos da literatura e também pelos documentos regentes da educação nacional, entre eles a BNCC (2017). O documento cita a capacidade humanizadora e também transformadora da literatura em uma de suas competências específicas destinada aos alunos do ensino fundamental, a qual cito no tópico três deste estudo. Dos teóricos defensores do potencial humanizador da literatura, temos o brasileiro renomado Antonio Candido.

Candido (2004) coloca a literatura ao lado dos direitos humanos inalienáveis. Para ele a arte literária é um direito que, assim como “a alimentação, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência a opressão, etc.; e também o direito à crença, à opinião e ao lazer” (CANDIDO, 2004, p. 176), deve ser estendida a todos, sem distinção.

Para justificar sua posição, Candido dá à literatura um conceito amplo, capaz de abranger a mais variadas manifestações artísticas e culturais e atender os mais variados grupos, desde o erudito até as camadas mais populares da sociedade. Sobre o conceito de literatura, Candido (2004) diz:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2004, p. 176).

Concebida a literatura dessa forma, não há como imaginar que qualquer pessoa viva sem, em algum momento, imergir-se nesse universo literário. Assim, Candido, ao colocar a literatura lado a lado com os direitos fundamentais do homem, apenas reforça a capacidade humana de criar e buscar significados para o que ocorre a sua volta.

Nessa busca constante de significar, de compreender e ao mesmo tempo ter a consciência de que pouco se sabe nesse universo, seja literário ou em relação às capacidades humanas e suas contradições, Blanchot (2011) diz que:

A literatura é essa experiência pela qual a consciência descobre o seu ser em sua impotência para perder consciência, no movimento em que,

desaparecendo, arrancando-se à pontualidade de seu eu, ela se reconstitui, além da inconsciência, numa espontaneidade impessoal, a teimosia de um saber desvairado, que não sabe nada, que ninguém sabe e que a ignorância sempre encontra atrás de si, como sua sombra transformada em olhar (BLANCHOT, 2011, p. 339).

A literatura é independente, ela se constitui no não saber do homem, em sua total ignorância. Assim, a literatura se revela nas diversas culturas e sociedades, em uma constante busca do saber que nunca se alcança, em significar aquilo que não possui significado. Ainda segundo Blanchot,

nesse sentido também, ela se alia à realidade da linguagem, faz dela uma matéria sem contorno, um conteúdo sem forma, uma força caprichosa e impessoal que não diz nada, não revela nada, e se contenta em anunciar, por sua recusa de dizer algo, que vem da noite e retorna à noite (BLANCHOT, 2011, p. 338).

É a palavra, a linguagem, que dá existência às coisas e aos seres, ela os solidifica, os torna eternos. É uma metamorfose que torna existente aquilo que, sem nome, não existe. Dessa forma, “a palavra é a facilidade e a segurança da vida. De um objeto sem nome não sabemos o que fazer” (BLANCHOT, 2011, p. 331).

Retornando a Candido, “vista desse modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 176). Logo, todos os seres humanos estão aptos a partilhar de momentos em que sua mente se abre para pensamentos mais lúdicos ou mesmo devaneios em que a imaginação pode levar para outros espaços e tempos. Como diz Freud,

deve-se dizer: uma fantasia paira em três tempos, os três momentos temporais de nossa imaginação. O trabalho psíquico se acopla a uma impressão atual, a uma oportunidade no presente, capaz de despertar um dos grandes desejos da pessoa; remonta a partir daí uma lembrança de uma vivência antiga, na sua maioria uma vivência infantil, na qual aquele desejo foi realizado e cria então uma situação ligada ao futuro, que se apresenta como a realização daquele desejo, seja no sonho diurno ou na fantasia, que traz consigo os traços de sua gênese naquela oportunidade e na lembrança. Ou seja, passado, presente e futuro se alinham como cordão percorrido pelo desejo (FREUD, 2015, p. 58).

Como todo indivíduo, seja ele instruído ou não, é plenamente capaz de recriar sua realidade a partir da fantasia/imaginação, Candido afirma que “não há povo, não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie

de fabulação” (CANDIDO, 2004, p. 176). Para Candido, essa capacidade de fabular, fantasiar, imaginar e todos os sinônimos possíveis, é a mola que eleva a literatura a todos os níveis e modalidades. Ele, ainda, diz que a literatura “se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou não leitura seguida de um romance” (CANDIDO, 2004, p. 177).

Os devaneios, os sonhos durante o sono, até mesmo os sonhos diurnos – aqueles que sonhamos acordados – são meios de fabular/criar realidades paralelas que nos permitem nos distanciar da realidade, em muitos casos angustiantes, do cotidiano. Partindo desse ponto, Freud (2015) nos coloca a todos na posição de poetas à medida que todos nós somos capazes de fabular/fantasiar. Segundo Freud, “o próprio poeta gosta de reduzir a distância entre o que lhe é singular e a essência humana em geral; ele nos assegura, com frequência, que em cada um existe um poeta e que o último poeta deverá morrer junto com o último homem” (FREUD, 2015, p. 54).

Freud aponta que a atitude mais parecida com a do poeta é a da criança brincando. Mesmo que para muitos o ato de brincar pareça estar desvencilhado de atitudes que devam ser levadas a sério, Freud discorda disso e diz “que o oposto da brincadeira não é a seriedade, mas a realidade [*Wirklichkeit*]” (FREUD, 2015, p. 54). Assim, a brincadeira da criança é uma fuga da realidade em que ela “fantasia” estar realizando seu desejo. Então o poeta se assemelha à criança na medida em que “toda criança brincando se comporta como um poeta na medida em que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe a coisas do mundo para uma nova ordem, que lhe agrada” (FREUD, 2015, p. 54).

Os nossos sonhos e fantasias nos levam a uma busca por satisfação, por realização de nossos desejos, logo deduzimos que somente os insatisfeitos fantasiam. Ou se todos nós fantasiemos, é de se supor que em alguma medida somos insatisfeitos. Freud (2015) nos diz que “toda fantasia individual é uma realização de um desejo, uma correção de uma realidade insatisfatória” (FREUD, 2015, p. 57).

Desejos insatisfeitos são forças propulsoras das fantasias e, por que não?, das criações humanas. Segundo Freud (2015), o poeta, assim como a criança que brinca, leva a sério seu mundo de fantasia e busca, através dele, distinguir-se de sua realidade. Os objetos concretos da realidade são tomados de empréstimo para que a fantasia/brincadeira seja passível de representação. Segundo Freud,

[...] a partir da irrealidade do mundo poético, se seguem importantes consequências para a técnica artística, pois muitas coisas não poderiam



causar gozo como reais podem fazê-lo no jogo da fantasia e muitas moções que em si são desagradáveis podem se tornar, para o ouvinte ou espectador do poeta, fonte de prazer (FREUD, 2015, p. 54-55).

A criação poética torna-se, então, uma maneira de os indivíduos, tanto quem cria – o poeta – como o seu leitor, partilharem de experiências para delas obterem gozo que em situações reais não seriam possíveis. A leitura de textos literários é, em muitos casos, o meio de satisfazer os desejos reprimidos pelos padrões impostos pela sociedade e assim satisfazer as tensões no campo psíquico.

A literatura, pois, é inerente ao homem em sua capacidade de sair de si e da realidade que o cerca por meio do devaneio. Seria ela – a literatura – transformada pelas práticas humanas, ou transformadora do humano a partir de sua experiência com o texto literário?

Blanchot (2011, p. 33) diz que “a literatura é o lugar das contradições e dos desacordos”. Segundo ele, o escritor mais fascinado pelo trabalho com a literatura é também aquele mais inclinado a abandoná-la. Sentimentos contraditórios fazem parte da essência humana, a linha que divide o amor e ódio; sentimentos felizes e infelizes nem sempre é tão explícita.

A literatura, ao mesmo tempo em que é uma das formas de manifestação da subjetividade humana, também é a sua essência. A prática literária, em todas as manifestações possíveis, está para os indivíduos em paridade com seus direitos universais e, assim como tal, seu acesso por todos deveria ser defendido. Assim, defendida por Candido, a literatura é “uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (CANDIDO, 2004, p. 177).

Desse modo, a prática literária torna-se responsável por manter o equilíbrio psíquico individual assim como o equilíbrio social a partir de uma prática coletiva. Como afirma Candido, “assim como não é possível haver equilíbrio sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p. 177). Vista assim, a literatura é fundamental para o processo de humanização, assim como certifica a humanidade que constitui o homem. A literatura atua, quase sempre, no inconsciente humano impulsionando-o às práticas da educação, tanto familiar quanto grupal, servindo como meio de formação do caráter dos indivíduos através de criações ficcionais, das quais se servem as diferentes culturas e sociedades.

O caráter humanizador da literatura está ligado ao fato de que a partir de sua prática, seja pela leitura ou pela escrita do texto literário, o indivíduo encontra a possibilidade de se

reconhecer como ser de uma comunidade, também de obter experiências através do outro – dos personagens do texto literário. Segundo Cosson (2019),

na literatura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um sentimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2019, p. 17).

Por meio do texto literário, podemos viver as experiências de outros; podemos, até mesmo, ser outros sem que haja uma ruptura com a nossa própria identidade. Com isso, interiorizamos as verdades contidas nos textos poéticos e ficcionais para deles obtermos “o prazer preliminar e que a verdadeira fruição da obra poética surge da libertação das tensões de nossa psique” (FREUD, 2015, p. 64).

Candido, ao estudar o papel da literatura na formação do homem, chama a atenção para algumas contradições no que concerne ao texto literário, que é objeto de profundo interesse e também de enorme temor por parte dos educadores, devido ao efeito que pode causar. Para Candido, existe

[...] conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo padrões oficiais) e sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza no sentido profundo porque faz viver (CANDIDO, 2004, p. 178).

A capacidade da literatura de carregar em si as duas faces, do bem e do mal, é complexa. Pois são faces inseparáveis e, ao mesmo tempo, contraditórias; essa talvez seja, exatamente, sua maior força humanizadora, pois é o que mais a aproxima da natureza humana. Também no que tange à força que a palavra organizada no texto literário, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, é capaz de ordenar mentes e sentimentos, assim como organizar a visão que cada indivíduo possa ter do mundo. Assim, segundo Candido,

a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe em um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se com o nosso espírito e o eleva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo (CANDIDO, 2004, p. 179).

A palavra organizada leva à superação do caos e constitui um corpo organizado, o nosso corpo linguagem que, segundo Cosson (2010), “é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua maior é o meu corpo linguagem e, por extensão, maior é o meu mundo” (COSSON, 2019, p. 16). A literatura – feita de palavras – amplia o mundo tangível nos apresentando um mundo de possibilidades inimagináveis, em que nos apropriamos de palavras e conceitos dando sentido às práticas humanas. Segundo Cosson (2019), a literatura nos permite dizer aos outros e a nós mesmos aquilo que não sabemos expressar. Cosson afirma que a literatura possui a

função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial na escola. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar o rumo da sua escolarização (COSSON, 2019, p. 17).

A literatura é parte da essência do humano, meio essencial de manifestação de sua subjetividade. O texto literário é visto como objeto de fruição/prazer, o que segundo, Martins e Versiani (2008), pressupõe ausência de intervenções escolares. Contudo, para que haja a possibilidade de fruí-lo, é necessário desenvolver habilidades ligadas à percepção linguística do texto ficcional e poético, as quais não se desenvolvem de maneira autônoma, o que sugere a necessidade de uma intervenção escolar. A literatura, segundo Martins e Versiani (2008), é um aprendizado que nos permite compartilhar com o outro, diferentes modos de compreender a vida, o mundo e a existência humana nas suas diferentes dimensões.

Desse modo, a escola em seu papel social de formar cidadãos capazes de compreender o seu papel na constituição de uma sociedade e de nela intervir de maneira consciente, tem na literatura uma importante aliada. Para isso, o texto literário deve ser objeto de reflexão e interpretação da realidade, para que através dele os alunos sejam capazes de repensar suas práticas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a educação é um elemento basilar para que qualquer sociedade se desenvolva de forma consciente e com menos desigualdades entre seus entes constituintes, esse estudo procurou, de forma imparcial, analisar as diretrizes nacionais para educação, com recorte para o ensino de língua portuguesa e literatura. Mais, especificamente, a integração dessas duas disciplinas, tendo em vistas que são disciplinas que se complementam. No entanto, essa integração pode gerar divergências de opiniões entre os teóricos da educação, assim como, dos professores que atuam diretamente com o ensino de língua portuguesa e literatura.

Para substanciar a análise do tema, uma pesquisa bibliográfica foi essencial, a qual proporcionou avaliar os diferentes pontos de vistas acerca da integração do ensino de língua portuguesa com o ensino de literatura não educação pública brasileira. Além de um estudo minucioso dos documentos oficiais, passando pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Lei Nº 9.394. De 20 de Dezembro de 1996; pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1998; pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) 2000 e pelo mais recente deles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, e também por autores/pesquisadores que pudessem oferecer novos elementos que fortalecessem os argumentos propostos por este estudo.

Para que chegássemos às diretrizes de ensino vigentes, foi preciso um longo caminho a ser percorrido. Diversas lutas foram travadas por aqueles que, realmente, desejaram transformar a educação brasileira. O fim do Regime Militar e início da redemocratização do país foi o estopim para iniciar uma grande manifestação em prol de um sistema nacional de educação público e de qualidade. Diversos movimentos da sociedade civil, professores da educação básica e também de professores universitários se reuniam para discutir propostas de melhoria do ensino público brasileiro. A ideia era oferecer a todas as camadas da sociedade o acesso à educação pública de qualidade.

As propostas geradas pelos movimentos populares e pelos movimentos dos profissionais de educação adentraram os gabinetes políticos, possibilitando a criação de documentos oficiais que guiasse o sistema público de ensino. Nesse contexto surge a nossa atual LDB, Lei Nº 9.394. De 20 de Dezembro de 1996. Mesmo que este documento sofrido um esvaziamento de sua proposta original, ainda, é um marco para a educação brasileira, por

sua visão de educação pública e democrática, que se estende a todas as regiões do país e a toda educação básica.

Após a criação da LDB, que já previa uma base comum para educação nacional, surgiram os documentos que irão estabelecer um parâmetro/base para os conteúdos a serem ensinados em cada disciplina e em todo o território nacional, logicamente, essa base comum não elimina parte diversificada do currículo, que serão contempladas respeitando as diversidades culturais e regionais do país. Nesse contexto, surgiram o PCN (1998), PCNEM (2000) e o mais recente a BNCC (2017), com o objetivo de criar um “padrão” mínimo para a educação, com a intenção de minimizar as disparidades no ensino nacional.

Os documentos oficiais, PCN (1998), PCNEM (2000) e BNCC (2017) vieram para desmistificar velhos conceitos que pairavam sobre o ensino de língua portuguesa e literatura no país. O ensino de língua portuguesa, antes regido, pelo conteúdo gramatical assume uma perspectiva discursiva da linguagem. A linguagem é um patrimônio de todos os agentes da interlocução, sendo uma prática de interação que está a serviços da comunicação entre os indivíduos.

Nessa perspectiva discursiva da linguagem, os elementos textuais, em sua diversidade de gênero, assumem uma posição central. O texto, tanto em sua leitura quanto em sua produção, também pode ser visto pela perspectiva discursiva da linguagem. O texto não é um elemento estático, nele há uma interação entre o que é dito pelo autor e o que é interpretado pelo leitor. Diversos fatores podem interferir nesta interação, como os elementos temporais – do intervalo entre a escrita e leitura do texto – o público leitor e também do objetivo de leitura que é um elemento individual, mas que contribui para a interpretação do texto.

Já a literatura também passou por transformações, desde a publicação dos documentos regentes para a educação brasileira. Antes vista sob a perspectiva estática de seu conteúdo estético – de sua marca temporal, do estilo de época – visto de forma linear como se, realmente, pudesse dizer quando termina ou quando começa um novo estilo. A literatura na escola servia, muitas vezes, como meio de se ensinar os elementos linguísticos, na perspectiva gramatical.

Após os documentos oficiais serem criados, a literatura, também, pode ser vista sob a perspectiva discursiva da linguagem. O leitor do texto literário pode interagir com o texto de diferentes formas, a depender de seu objetivo leitura. O texto literário tem por função transfigurar a realidade, levando o leitor experimentar novas emoções e novas percepções diante de seu cotidiano. A literatura em suas manifestações leva ao leitor a uma reflexão, na

qual suas perspectivas diante da sociedade, da vida podem ser alteradas de forma que o indivíduo possa atuar ativamente na sociedade a qual pertence.

Dessa forma, tendo como norte o conceito de letramento literário, é preciso oferecer aos estudantes os meios e recursos necessários para que eles possam usufruir com totalidade o que o texto tem a oferecer. A escola deve tomar para si a responsabilidade de formar cidadãos leitores munidos das ferramentas/estratégias de leitura para que ele seja capaz de ler e interpretar os diferentes gêneros textuais. O texto literário assume uma perspectiva central na formação do indivíduo que vai além de sua simples fruição.

A literatura, tanto pela perspectiva dos documentos orientadores quanto pelos críticos literários assume seu potencial humanizador e transformador do homem. A literatura é o meio que o homem consegue extrapolar sua realidade, manifestar a sua subjetividade. O sujeito experimenta, por meio do texto literário, novas emoções, podendo assim reinterpretar a sua realidade e o mundo que o cerca

Mesmo que os documentos orientadores, como os PCN (1998), PCNEM (2000), a BNCC (2017) e a própria LDB (1996), tenham sido um grande avanço para a educação brasileira; e mesmo que esses documentos tenham incorporado em seu texto discursos de importantes pesquisadores e estudiosos, ainda assim há muito por fazer. Os documentos acima citados têm a diluição das desigualdades educacionais como um dos seus principais objetivos. No entanto, a realidade da educação brasileira é, ainda hoje, muito desigual. Há inúmeros problemas a serem superados para, então, conseguirmos tirar do plano das idealizações os objetivos pretendidos e assumi-los como práticas do cotidiano escolar.

As discussões em torno das melhorias da educação são práticas que não se esgotam. É preciso acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo, principalmente, em um mundo globalizado em que os avanços tecnológicos se expandem de forma assustadora como na atualidade. Os pesquisadores, a escola e, principalmente, os profissionais que estão na ponta do sistema educacional devem estar sempre atentos às mudanças da sociedade, pois cada mudança exige um novo jeito de ensinar.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marta; SUASSUNA, Livia. O ensino de literatura na educação básica: da crise da perspectiva tradicional ao desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos. *Pau dos Ferros*, v. 02, n. 02, p. 06 – 26, set./dez. 2013.
- ARISTÓTELES, 384 a. C -399. *Poética e tópicos I, II, III e IV / Aristóteles*. Tradução de Marcos Ribeiro Lima. São Paulo: Hinter Books, 2013 pp. 19-72.
- BLANCHOT, Maurice. A literatura e o direito à morte. *In: A parte do fogo/Maurice Blanchot*. Tadução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011 pp. 308-351.
- BLANCHOT, Maurice. Kafka e a literatura. *In: A parte do fogo/Maurice Blanchot*. Tradução de Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011 pp. 20-34.
- BRAGA, Alcir do Santos; BRITO, Rogel Ferreira; BRAGA, Valcir dos Santos. A unificação do ensino de Literatura com Língua Portuguesa: impactos e possibilidades. *Letras escreve*. ISSN 2238-8060. Macapá, v. 8, n. 2, 2º sem. 2018.
- BRANCO, António. Da “leitura literária escolar” à “leitura escolar de/da literatura”: poder e participação. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Zélia (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008 pp. 85-110.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso 17/01/2021. Acesso em: 17 jan. 2021.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. *In: Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, Anne-Marie. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Zélia (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008 pp. 127-144.

CHIARETTO, Marcelo. Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão. *IV SILID III SIMAR*, 2013.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed., 9º reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

FREUD, Sigmund. Personagens psicopáticos no palco. *In: Arte, literatura e os artistas/Sigmund Freud*. Tradução Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 pp. 45-52.

FREUD, Sigmund, 1856-1939. O poeta e o fantasiar (1908). *In: Arte, literatura e os artistas/Sigmund Freud*. Tradução Ernani Chaves. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 pp. 53-66.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MOISÉS, Leyla Perrone. Literatura para Todos. *In: Literatura e sociedade*. Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo. N. 1 (1996). São Paulo: USP/ FFLCH/ DTLLC, 1996.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. *In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANE, Zélia (Orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2008 pp. 55-68.