

# O LUGAR DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA BNCC DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

Karen Fava Fraga<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar os postulados teórico-metodológicos da Base Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) no que se refere ao ensino de literatura através do Letramento Literário. Essa é uma perspectiva importante para que se construa a relação entre a prática social e o ensino dentro da sala de aula. Para subsidiar essa pesquisa, cuja metodologia concentra-se no método qualitativo (GODOY, 1995). O qual realiza um estudo documental dos postulados norteadores para o ensino de literatura, a fim de trazer um detalhamento interpretativo das orientações metodológicas para o ensino através do letramento no campo de atuação artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), fundamentamo-nos em autores como Soares (2001), Amorim e Silva (2019), Cosson (2022), entre outros. A pesquisa é resultante, portanto, da reflexão sobre a matriz curricular do Novo Ensino Médio, mais especificamente do campo de atuação artístico-literário da disciplina língua portuguesa. Os resultados apontam que há diversidades de letramentos literários em distintas dimensões a serem trabalhadas pelos docentes, contudo existem pontos negativos, pois, percebe-se lacunas nas orientações metodológicas do parâmetro curricular que dificulta a prática docente em sala, afinal, entende-se que a BNCC norteia as práticas de ensino de leitura literária realizadas nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Literatura; Letramento Literário, Campo Artístico-literário; BNCC; Novo Ensino Médio.

**RESUMEN:** El presente artículo tiene como objetivo analizar los postulados teóricos y metodológicos de las Bases Curriculares Comunes para la Educación Secundaria (BNCC) en relación con la enseñanza de la literatura a través de la Literacia Literaria. Esta es una perspectiva importante para construir la relación entre la práctica social y la enseñanza en el aula. Para subsidiar esta investigación, cuya metodología se centra en el método cualitativo (GODOY, 1995), que realiza un estudio documental de los postulados orientadores para la enseñanza de la literatura, con el fin de aportar un detalle interpretativo de las directrices metodológicas para la enseñanza a través de de la Literacia Literaria. en el campo de acción artístico-literario de la Base Curricular Nacional Común (BRASIL, 2018), nos basamos en autores como Soares (2001), Amorim y Silva (2019), Cosson (2022), entre otros. La investigación es resultado, por lo tanto, de la reflexión sobre la matriz curricular de la Nueva Escuela Secundaria, más específicamente del campo de acción artístico-literario de la disciplina de lengua portuguesa. Los resultados señalan que hay diversidades de literacias literarias en

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Sherry Morgana Justino de Almeida. E-mail: [sherry.almeida@ufrpe.br](mailto:sherry.almeida@ufrpe.br) e coorientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Tatiana Simões e Luna. E-mail: [tatiana.luna@ufrpe.br](mailto:tatiana.luna@ufrpe.br).

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela UFRPE.SEDE, E-mail: [kfavafraga@gmail.com](mailto:kfavafraga@gmail.com)

diferentes dimensiones a ser trabajadas por los profesores, sin embargo, hay puntos negativos, porque se nota lagunas en las directrices metodológicas del parámetro curricular que dificulta la práctica docente en el aula, después de todo, se entiende que el BNCC orienta las prácticas de enseñanza de la lectura literaria llevadas a cabo en las escuelas.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la Literatura; Literacia Literaria, Campo Artístico-Literario; BNCC; Nueva Escuela Secundaria.

### **Considerações Iniciais**

Se entendermos a Literatura como visão de mundo, prática social, invenção a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada, um dos objetivos de seu ensino é fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante, em relação ao mundo real. É claro que esse espírito crítico está intimamente ligado à experiência do professor e à do estudante em sua práxis, bem como ao conhecimento de ambos da História, artes em geral, política, etc. (MALARD, 1985 *apud* COSSON, 2022, p.75)

O estudo proposto para este artigo tem como foco analisar a abordagem do letramento literário na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – doravante, BNCC ou Base (BRASIL, 2018). A BNCC é um documento norteador que define o conjunto de aprendizagens de que os alunos devem se apropriar no decorrer do Ensino Médio, objetivando a qualidade da educação em todo o território brasileiro. À vista disso, leva-se em consideração que letramento literário é a apropriação da linguagem literária e seus significados a partir do momento que o indivíduo tem contato com uma determinada obra, ou seja, quando o indivíduo, na sua ignorância, não possui um repertório para conseguir se expressar, entretanto ao ter acesso ao texto literário internaliza a palavra que lhe faltava.

Posto isso, é importante salientar que a implementação da BNCC surge a partir de uma necessidade de construir padrões que regulamentem a aprendizagem e seus processos avaliativos em um nível nacional, como estipulado no artigo trinta e cinco, parágrafo sexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante, LDB: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 1996, p. 25).

Desse modo, há a necessidade de analisar os parâmetros didáticos-metodológicos para o ensino de literatura no ensino médio numa perspectiva que viabilize a construção leitora relacionada com os valores e as práticas sociais, principalmente com a Reforma do Novo Ensino Médio, implementada a partir de 2022, a qual gerou o possível apagamento da literatura dentro dos postulados da BNCC. Por conta dos itinerários formativos que a orientam, a literatura acabou perdendo espaço e atuação no âmbito escolar. Logo, este artigo fará um estudo documental dos métodos que norteiam o docente em sua prática, com o foco no letramento literário, em uma perspectiva que busca produzir a criticidade no alunado.

Portanto, para início de estudo, partira-se das concepções de letramento como as práticas de leitura e escrita que fazem o ser humano construir significados e visões de mundo dentro de um contexto sócio-histórico (SOARES, 2001) e de letramento literário como forma de escolarizar a literatura sem que ela perca o seu sentido humanizador. Ou seja, o letramento literário é uma prática social que permite que a literatura não abandone o prazer para qual essa

arte foi criada, mas que reconhece a função a qual esse saber é designado: a construção do conhecimento (COSSON, 2022).

Outro aspecto importante de se observar é a percepção de que, no Exame Nacional do Ensino Médio (doravante, ENEM), no decorrer dos anos, a literatura está perdendo espaço para a interpretação textual, tornando-a um pretexto para a abordagem de outras áreas do saber, como afirmam Luna e Marcuschi em seu artigo sobre o ENEM 2013.

..., a maior parte das questões faz da literatura um anteparo para a abordagem de outros campos do conhecimento. As provas de humanidades e ciências, como foi visto, exploram a leitura literária como pretexto para o estudo de seus próprios objetos; ou os textos literários, como fator de contextualização dos saberes específicos ou, ainda, como fonte de compreensão textual (LUNA, MARCUSCHI, 2015, p.220)

Corroborando com esse ponto de vista, Fischer (2012), analisando as provas do Enem de 1998 a 2010, afirmam que, de 1233 questões analisadas, somente 164 envolviam a literatura e, destas, 50% eram sobre história da literatura, análise formal do texto literário, interpretação do texto literário, figuras de linguagem e fruição estética. O restante eram questões que envolviam as análises linguísticas, textual e até conteúdos interdisciplinares, entre outras que fogem da temática da literatura *stricto sensu*. Por consequência, levantar-se-á uma reflexão sobre como essa perda é prejudicial para o processo de ensino-aprendizagem da literatura e o impacto que essa perda exerce no novo documento curricular.

Posto isto, é essencial que se estuda a BNCC: por ser um documento que norteia as práticas de ensino é necessário que compreendamos seus objetivos. Ter uma matriz curricular de ensino traz para o docente uma segurança na execução de sua sequência didática ou plano anual de ensino, como também mostra para o alunado que ele possui uma linha a seguir durante seu desenvolvimento.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é analisar a abordagem do letramento literário na BNCC do Ensino Médio. Assim sendo, durante a leitura para a análise documental, refletir-se-á como objetivos específicos três pontos: Qual(is) noção(ões) de letramento literário é(são) explicitada(s) nos postulados da BNCC? Qual(is) tipo(s) de letramento(s) literário(s) é(são) contemplado(s) por essa matriz curricular? Qual(is) orientação(ões) metodológica(s) é(são) indicada(s) para que o docente desenvolva o letramento literário em suas aulas?

A justificativa para a construção deste artigo dar-se-á pela necessidade de explorar este tema nos estudos que foquem as relações entre o letramento, a literatura, o ensino e a BNCC, afinal em uma busca avançada no site da SciELO<sup>3</sup> e no site da CAPES<sup>4</sup>, foi possível notar poucos materiais que levantem a temática letramento literário na BNCC do Ensino Médio. À vista disso, faz-se necessário construir pontos de análise documental que levantam debates posteriores.

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<<https://search.scielo.org/?q=letramento+liter%C3%A1rio&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=letramento+liter%C3%A1rio+e+ensino+m%C3%A9dio&lang=pt&page=1&q=letramento+liter%C3%A1rio+e+ensino+m%C3%A9dio&lang=pt&page=1>> Acesso em: 11 dez. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em:

<<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>> Acesso em: 11 dez.2022.

Antecipando o que se pretende dissertar, o artigo está dividido em quatro seções. A primeira tratará sobre as noções principais de letramento literário, visando a uma breve revisão sobre o assunto com o objetivo de auxiliar o leitor na compreensão temática que está sendo estudada. A segunda seção será uma contextualização histórica da produção/criação dos documentos curriculares até chegar à BNCC em 2018, pois é necessário entendermos o processo histórico que o currículo nacional sofreu e como isso foi apagando o ensino de literatura nas matrizes curriculares. E a terceira e última seção analisará as competências e habilidades que a BNCC exige que o estudante desenvolva durante seu processo de aprendizagem, bem como o papel e significado da fruição literária e da historicidade literária nos postulados da Base. Nessa última seção, dissecará os aspectos positivos e negativos que a BNCC apresenta, considerando a diversidade de realidades educacionais brasileiras e os desafios enfrentados pelos docentes dentro da perspectiva do ensino com base no letramento literário.

## 1. Reflexões sobre Letramento Literário

Na escola, a leitura literária 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, 2022, p.30)

### 1.1 Letramentos: um conceito no plural

*A priori*, para que se compreenda o que viria a ser o letramento literário, tem-se que entender os caminhos que foram percorridos para chegar ao termo letramento. Surgido no final dos anos 80 no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, a partir do vocábulo em inglês “literacy”, designa aquele que é letrado, ou seja, o indivíduo que é capaz de ler e escrever em sua plenitude. Vale ressaltar que essa denominação surgiu no momento em que fora discutido o sentido de ser alfabetizado. De acordo com Soares (2001), a alfabetização refere-se à capacidade de codificar e/ou decodificar um texto, construindo a primeira camada da interpretação textual: a compreensão das palavras que foram lidas ou escritas e seus significados.

Desse modo, houve a necessidade de designar a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Com os estudos posteriores, principalmente de Soares (2001), surge a denominação de letramento que conhecemos hoje: aptidão de ler, de escrever e mobilizar essas capacidades em alguma prática social, ou seja, o ato de ler e escrever muda a condição crítica do sujeito que os faz, pois, a partir desses atos, abre-se um leque para várias dimensões sociais, culturais, cognitivas etc. Assim, permite diálogos que serão pontos de análise para esse sujeito se desenvolver em uma prática social de forma crítica.

Nesse ponto, deve-se dissecar o que Rojo (2022) e Soares (2001) abordam em seus estudos sobre letramentos. Ambos criticam a escola por realizar a chamada pedagogização da leitura, em lugar de favorecer os múltiplos letramentos. Essa pedagogização diz respeito à decodificação das palavras dentro de um texto ou à caracterização de um determinado texto em

aula. Não há uma busca por desenvolver as práticas sociais, em toda sua pluralidade, na formação leitora.

E esse desenvolver deve estar pautado na interação social que o indivíduo vivencia, ou seja, o sujeito não só lê um texto, ele lê um texto dentro de um contexto de produção e circulação, o que envolve o gênero e o meio ou suporte de publicação, como interroga Soares:

o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia? (SOARES, 2005, p.30)

Assim, quando o docente constrói uma sequência didática através da perspectiva do letramento, desenvolvem-se os múltiplos letramentos, pois os textos são marcados pelos diálogos que os sujeitos construíram em suas vidas, gerando intertextualidades, pontes entre o passado e o presente, entre seus conhecimentos de mundo com aquilo que aprenderam e aprenderão. Dessa forma, o docente em suas aulas deve observar: qual(is) esfera(s) sociais que irá trabalhar em suas aulas e, contexto de produção e circulação das obras – autor, destinatário, gênero, suporte etc. Afinal, a interpretação de várias formas textuais não deve ser tratada somente como a interação única entre elas e o sujeito, mas também como uma vivência social plural, cabendo ao professorado mostrar essa singularidade de um texto dentro de uma pluralidade textual existente no universo social. Logo, não podemos transformar o letramento em uma prática monológica, especialmente no caso dos textos literários, cuja riqueza polissêmica ou plurissignificante do trabalho artístico torna mais intensa ou mais complexa a relação dialógica.

## 1.2 Ensino da literatura na perspectiva dos letramentos literários

Ao olhar pela linha cronológica do ensino da literatura, deve-se pensar que, por muitos anos, foi desconsiderada a sua natureza dialógica, tanto pelo ensino tradicional quanto pelo ensino tecnicista, os quais não entendiam a literatura como uma prática social, mas a reduziam ao estudo das características de um período estético ou ao ensino da moral vigente, das normas e bons costumes, sem a busca pela singularidade das obras. Portanto, uma certa quantidade das obras literárias era selecionada pelo seu teor moralizante ou apontadas em uma classificação, datadas em um período e agrupadas em movimentos que as tornavam simples reflexo de um contexto histórico-social ou da ideologia das classes dominantes. Em contraponto a essa metodologia, surgiram os estudos pautados no letramento literário, os quais propõem a compreensão das obras literárias no âmbito de suas práticas sociais, aproximando-as do leitor.

### 1.2.1 Ensino tradicional de literatura

Quando se pensa no ensino de literatura, no Brasil, necessita-se ter em mente que, desde o período colonial, há desigualdades educacionais. Os sujeitos que almejavam ter um ensino sólido e, assim, crescer em uma profissão necessitavam sair de seu território e ir para a capital; isso acontecia por não haver escolas, fora dos centros urbanos, que focassem na continuação dos estudos, a maioria focava apenas na alfabetização. Havia gastos que a família do indivíduo

arcaria com sua mudança de localidade, logo, somente a classe abastada tinha as condições materiais para aprender.

Em conformidade com os valores dessa classe, o ensino tinha um viés erudito, classicista e humanista, desde o período colonial até meados do século XIX, por conseguinte, o saber literário tinha como pilar a poética clássica, oriunda das raízes da pedagogia latina, o *trivium* latino. A educação literária era caracterizada como beletrista, afinal as obras selecionadas emanavam valores morais pertencentes à classe dominante e críticas sociais eurocêtricas, retratavam a alta sociedade e eram escritas na variedade do português europeu. Logo, as vozes presentes nessas narrativas apagavam qualquer indício dos povos marginalizados, isto é, literatura negra, latina, de autoria feminina, entre outros.

Somente na metade do século XIX houve uma mudança nos planos de ensino de literatura, agora era implementado, a partir de uma visão eurocêntrica que exaltava características linguísticas do português europeu e sócio-históricas de toda Europa e apagava qualquer vestígio da literatura de povos originários e marginalizados, um plano de ensino focado nos caminhos entre a história geral da literatura e a literatura nacional. A razão para esse modelo, como afirma Cereja, surgiu de um “desejo pessoal de D. Pedro II, que pretendia modernizar não apenas a educação no país, mas também o próprio Estado” (CEREJA, 2005, p.102). Ou seja, com esses saberes eurocêtricos, começava a surgir, no plano educacional, uma abordagem histórica nas aulas de literatura; pôde-se perceber que o objetivo era resgatar as origens da literatura de língua portuguesa e, assim, compreender a formação dessa linguagem literária e conseqüentemente da língua a qual pertence.

Assim sendo, a partir desse momento, o ensino da literatura torna-se historicista. Essa forma de ensinar ainda se faz presente, no século XXI, nas aulas de literatura. O docente depara-se com essa perspectiva desde sua formação inicial, de modo geral, e também, no seu percurso profissional, quando encontra os manuais didáticos adotados pelas escolas, os quais circunscrevem as obras e os autores/escritores a uma dada escola ou movimento estético. Há pouco abertura para uma reflexão estética da obra em si, logo, perde-se a singularidade dos textos literários. Essa opção de ensino veda ao professorado a construção de suas aulas a partir da reflexão sobre os textos por eles escolhidos para serem lidos. Como afirma Pinheiro,

...a opção por ensinar história das literaturas, muitas vezes presa a uma abordagem cronológica/evolucionista, priva o aluno de um estudo mais detido de um poeta, de um ficcionista ou dramaturgo. Por eleger uma formação de caráter enciclopédico, acaba-se por se conhecer muito pouco cada obra, sobretudo no que ela tem de singular. (PINHEIRO, 2009, p.110)

Diante disso, percebemos que a função central do ensino da literatura é caracterizar textos em uma determina estética e período histórico. Há pouco zelo em trabalhar a fruição ou apresentação estética. O docente em suas aulas utiliza fragmentos de obras, presentes nos livros didáticos, para um ensino que visa a construir um conjunto de elementos que enumerem atributos de uma escola literária, de um estilo de escrita ou de uma determinada figura de linguagem.

Essa forma de ensinar distancia-se da perspectiva sociointeracionista, afinal não existe um almejo em construir leitores competentes, que, em suas práticas sociais, possuam a capacidade de, ao se deparar com a leitura de um texto literário, reconhecê-lo como parte de

um contexto vivenciado e “compreender o enunciado como um produto sociocultural” (JURADO & ROJO, 2009, p.40). Mostra-se uma necessidade em rearranjar os objetivos do ensino de literatura “...que sejam redefinidos os objetivos da disciplina, que, a nosso ver, devem estar comprometidos com a educação para a cidadania, com a formação de leitores competentes de textos literários e com a construção de relações entre esses textos e outros...” (CEREJA, 2005, p. 142).

### 1.2.2 Apontamentos sobre letramentos literários

Considerando o que já foi exposto, os letramentos literários referem-se à apropriação da linguagem literária dentro de uma prática social de modo crítico, desse modo, é fundamental por parte do docente vincular a prática social às leituras dos textos, ou seja, desenvolver o letramento literário de forma crítica em sala de aula, abordando a literatura como lócus do conhecimento. Contudo, temos que levar em consideração que há uma diferença entre ler e interpretar, conforme Cosson (2022). O ato de ler é algo que o alunado faz solitário, ou seja, ele decodifica os vocábulos e compreende os significados dos vocábulos lidos, já a interpretação é um ato solidário. Nesse momento, há a discussão interpretativa daquilo que leu e, com o auxílio do conhecimento de mundo, a compreensão do que está presente nas entrelinhas de uma obra literária.

Como afirma Cosson (2022, p.27), o estudante, ao ler, abre um portal entre seu mundo e o mundo do outro, pois “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados”. Paulino (2005, p.65) corrobora com a visão de Cosson (2022) quando afirma que as leituras literárias deveriam ser observadas na construção social dos alunos, pois essas leituras se relacionam com a “cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos.”.

Dessa maneira, a construção de um sujeito letrado literariamente é importante para a edificação de um sujeito crítico, que, ao estar diante de uma obra literária, consiga ver o valor sociocultural que ela carrega e qual(is) relação(ões) não são transmitidas, mas estabelecidas, tecidas etc. por ela na sociedade. Todavia, para construir essa criticidade, não podemos centrar o plano de aula em uma única obra literária, é importante que o docente diversifique os textos literários, que serão trabalhados, para que se possa mostrar a perspectiva que uma obra traz sobre o mundo em relação a(s) outra(s) obra(s), de contextos históricos próximos ou distantes.

Todavia, observa-se a dificuldade do professor em escolher as obras para desenvolver sequências didáticas que promovam a interação autor-texto-leitor e cultivem o hábito de leitura dos alunos. Trabalhar a representatividade e a diversidade da literatura na sala de aula é complexo e desafiador, principalmente no ensino público. Além do número expressivo de alunos em sala de aula, faltam recursos financeiros, espaços para leituras e um acervo de obras plurissignificativo dentro das bibliotecas escolares. Por vezes, o ambiente escolar possui um acervo de qualidade, contudo não se permite o acesso ou não há um quantitativo de exemplares suficiente para que seja trabalhado em sala de aula com os alunos. Por isso, a representatividade de exemplares literários é um critério importante para que se trabalhe o letramento, construindo diálogos entre as obras inclusive as pertencentes à literatura não canônica.

Deve-se salientar que o letramento possui graus e dimensões, ou seja, não há um ser letrado em sua plenitude, há área(s) ou campos de atuação na sociedade em que o sujeito é letrado. Conseqüentemente, o letramento literário é uma dimensão de conhecimento que será trabalhado por meio das práticas de leitura da literatura em suas múltiplas manifestações. Por isso, devem-se trabalhar vários gêneros e dimensões do letramento literário, afinal a crônica, o poema, o cordel, o *slam*, o videopoema etc. implicam diferentes protocolos de leitura e práticas de produção. Por exemplo, o *slam*, que é uma forma poética oriunda das periferias urbanas, veicula-se através, principalmente, de competições (batalhas de rimas, de *slams*), já o cordel<sup>5</sup>, presente na cultura nordestina, embora possa ser realizado oralmente, via declamações, é bastante lido, através dos folhetos.

E se for trabalhar o romance, no eixo da ficção científica, a estrutura textual será distinta, pois o leitor terá contato com conhecimentos específicos da área da ciência e tecnologia, dessa forma, não só a dimensão do letramento será diferente, como também haverá diferentes tipos de letramentos sendo trabalhados simultaneamente.

Logo, podemos pensar que há várias esferas de letramentos literários e que cada qual partirá para uma prática social específica, como afirma Dionísio (2007, p. 99), o indivíduo letrado será “[...] capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado discurso”, ou seja, é se letrando que o indivíduo acha e se apropria do seu repertório, pois só um ser letrado será capaz de expressar e compreender o conhecimento crítico, bem como se apropriar do conhecimento teórico, estético sobre a literatura, que adquiriu por meio da linguagem certa, no momento certo e com o aprendizado certo, especialmente no Ensino Médio.

### 1.2.3 Literatura não canônica, hiper multiletramentos e letramentos literários

Deve-se salientar que não há como falar mais em letramento literário no singular, mas em letramentos literários, no plural, principalmente na pós-modernidade híbrida, digital, multifacetada e multicultural. Logo, as práticas de letramentos devem ser discutidas em torno da seleção dos textos literários que o docente tomará como objeto de ensino em sala de aula, para que assim, ao trabalhar os letramentos, o docente consiga tirar o foco da historicidade do ensino de literatura. Um dos objetivos da abordagem da literatura pelo viés do letramento literário é em construir as práticas sociais através dos textos literários, ao contrário do que propõe o ensino historiográfico.

Entretanto, mesmo com a luta contra essa perspectiva de ensino, ainda há dificuldades enfrentadas pelo ensino da literatura no ensino básico. A maioria dos exemplos de textos literários são pertencentes ao cânone. Por exemplo, não há uma preocupação em trabalhar literaturas advindas dos povos africanos, originários, hispânicos, entre outros, pois essas são vistas e ditas como não canônicas, não obtendo os seus espaços nos livros didáticos. Como afirmam Machado e Soares:

...não se trata de propor a renúncia ao cânone estabelecido, em nome das literaturas consideradas periféricas, mas de reivindicar a convivência, em particular no espaço escolar, das múltiplas manifestações culturais representativas da sociedade. Assim,

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que o gênero cordel é inicialmente ibérico, portanto, tem sua matriz europeia; logo, trata-se de poesia que foi transplantada para o Brasil, principalmente, para a cultura nordestina.



assumimos a compreensão da leitura como ferramenta para a plena democratização cultural, possibilitando a distribuição equitativa dos bens simbólicos. (MACHADO & SOARES, 2021, p.16)

Isso se torna uma problemática para o letramento, ao passo que o professorado não olha para essas literaturas como relevantes práticas sociais do seu alunado. Devem-se construir sequências didáticas que proporcionem a visibilidade desses textos. Quando um docente traz para seu espaço escolar literaturas escanteadas pela academia, ele proporciona ao(à)s seus/suas alunos reflexões socioculturais presentes naqueles livros que, muitas das vezes, são os reflexos dos contextos sociais que esses alunos vivenciam. O letramento literário não canônico é um aspecto importante do ensino da literatura, pois dá voz aos sujeitos subalternizados que por séculos foram silenciados nos espaços escolares e nos livros didáticos.

Outra prática negligenciada dentro do espaço escolar é a compreensão de hiper e multiletramentos (SIGNORINI, 2012), afinal inúmeras são as práticas de letramentos presentes na cultura juvenil ou que podem se tornar parte dessa cultura quando vinculadas ao campo artístico-literário. Por exemplo, assistir um *vlog* sobre a resenha de alguma obra literária, ler um *ebook* literário, ou visualizar alguns vídeos do *TikTok* com sugestões de livros que estão em alta ou que são aclamados pela crítica para a leitura em um clube do livro. Contudo, o docente, sem encontrar respaldo teórico-metodológico para sua atuação, nem sempre explora essas práticas, pois encontram-se ausentes das matrizes curriculares da formação inicial e continuada, isto é, dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Além disso, também faltam recursos tecnológicos nas escolas para colaborar com a abordagem dessas práticas.

Dessa forma, as aulas de literatura devem abraçar esses hiper e multiletramentos, afinal as práticas de leituras literárias não podem ser desassociadas das demais práticas sociais. A título de exemplo, para que se entenda a importância de trabalhar os hiper e multiletramentos, quando um professor ao realizar uma sequência didática sobre o livro “Marina”<sup>6</sup>, de Carlos Zafón, pode se deparar, durante sua aula, com dimensões de letramentos presente na história, um deles, além do letramento literário, seria o letramento geográfico, afinal a história se passa na Barcelona dos anos 80, e, para que o aluno consiga construir a crítica sociocultural dessa obra, necessita conhecer os espaços da cidade naquela época.

Como afirma Rojo (2009, p.98), “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou desenvolvimento de leitura e de escrita, dentre elas, as práticas escolares”. Ou seja, não há como trabalhar o letramento, e sim, os letramentos nas sequências didáticas, pois o docente depara-se com contextos diferentes que rondam os textos literários escolhidos por ele, então, para que consiga trabalhar letramento literário desejado, deverá abraçar outros letramentos em suas aulas. Posto isso, para que se consiga entender os postulados que se referem ao letramento literário na BNCC (BRASIL, 2018), deve-se ter em mente o contexto sócio-histórico que circunscreveu a produção desse documento.

## 2. A construção da Base Nacional Curricular Comum

---

<sup>6</sup> Esta obra faz parte do realismo fantástico espanhol, narra a história do personagem Óscar que desaparece durante duas semanas na cidade de Barcelona dos anos 80 e, depois de quinze anos, recupera a memória dos acontecimentos ocorridos naquelas semanas. Assim, o leitor adentra na geografia daquela cidade para compreender os mistérios que envolvem aquele lugar, que tem como palco central o *Gran Teatro* e a rua *Plaza Sarriá*.

“Habilidades”, “competências” são adquiridas. Ponto. Você sabe caminhar. Ponto. Você sabe dirigir. Ponto. Ao reduzir o currículo a habilidades e competências, oficialmente definimos um ponto de chegada final. Somente os eleitos poderão perceber que quando estamos aptos a ler, o mundo da leitura é infinito!!! (RUTIQUEWISKI & SOUZA, 2020, p. 231)

## 2.1 Breve história da BNCC

Para que se compreenda a o contexto de produção da BNCC 2018, necessita-se ter em mente que o início para criação deste documento ocorreu com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – doravante CF 88 – que em seu artigo 210 afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, p.121), ou seja, naquela época já havia uma preocupação em unificar a educação em todo território brasileiro.

Com a chegada da LDB, com o foco no artigo 9 desta lei, fica estabelecida a elaboração de um “Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2017, p.11), mas essa elaboração necessitava ter um parâmetro normativo, como mencionado no parágrafo 1º do artigo 8: “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (BRASIL, 2017, p.11). Em outras palavras, o sistema educacional deveria se pautar em currículos base para cada etapa de ensino como reiterado na própria LDB, em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2017, p.19)

Assim sendo, surge a BNCC, um documento com força de lei, que tem como objetivo final estabelecer termos para a aprendizagem em todo o território nacional, como afirmam Bonini e Costa-Hübes: “A BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo, que tem por finalidade arrolar o que, em seus próprios termos, seriam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (BRASIL, 2019, p.18)

Dessa forma, ter-se-á em mente que a Base é um documento referencial, isto é, indica o destino a que o ensino deve chegar, por isso que em seus postulados são traçadas competências e habilidades a que as escolas devem se atentar para construir um corpo discente crítico e apto a desempenhar seu papel dentro do corpo social a qual pertencem. Logo, devem-se verificar quais ideologias fundamentam o ensino de linguagem neste currículo.

## 2.1 Pressupostos ideológicos e pedagógicos da BNCC

Quando se pensa em ensino-aprendizagem de linguagem dentro da BNCC, ter-se-á em conta que os próprios postulados da Base não levantam uma concepção para os vocábulos ensino e aprendizagem. Gerhardt, em seus escritos sobre concepção(ões) de aprendizagem,

afirma que: “o documento emprega com frequência o termo “aprendizagem” sem qualquer definição, o que abre uma lacuna...” (2019, p.89) para que o docente construa a concepção que achar mais coerente. Isto é, pode-se manter o ensino de linguagem em um modelo tradicional de educação.

*A priori*, a base de fundamentação da BNCC veio do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que direcionava a educação a um viés transformador. Esse pensamento, pautado em uma educação laica, pública e gratuita, torna-se o pilar fundamentalista para a construção da BNCC, como também a incorporação do ensino baseado em competências, isto é, as propriedades gerais para o desenvolvimento humano, os conhecimentos que devem, ou não, serem transpassados para os alunos realizarem as demandas exigidas pela sociedade. Nessa linha, compreendem-se habilidades como a execução das competências dentro de um campo específico.

Esses pressupostos teóricos não consideram os aspectos socioeconômicos, históricos, culturais e regionais, ou seja, visam ao desenvolvimento e à mudança, sem pensar no contexto educacional que os sujeitos vivenciam (GERHARDT, 2019, p. 90-92), o que corrobora com as desigualdades educacionais. E, mesmo que a Base se apoie na ideia de que o currículo é comum, os estudantes não estão tendo a mesma oportunidade de aprender e, por conseguinte, de terem sucesso educacional e social. Afinal, apesar de conferir um papel ativo aos discentes, não se ancora no contexto mais amplo a que eles se vinculam.

Não é à toa que o conceito de competência na Base se baseia em uma concepção behaviorista, pois acredita-se que o aprendizado gera uma mudança de comportamento como Gerhardt afirma: “...os planos de aula trazem a seguinte frase: ‘Ao final da aula o aluno deverá ser capaz de...’, ou seja, ser capaz de chegar à aula se comportando de uma forma e sair dela se comportando de outra” (2019, p. 99).

Dessa forma, as competências buscam um ensino pautado em resultados, em outras palavras, os estudantes devem sair do ensino básico sendo capazes de cumprir com as demandas que o mercado de trabalho exige, logo, mostra-se um currículo que se baseia, *a priori*, em um ensino neoliberal tecnicista, como pode-se verificar no seguinte parágrafo da BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do *pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho* (BRASIL, 2018, p. 8, grifos do autor)

Isto posto, constata-se que a Base pouco se atenta à realidade dos alunos, da escola e da comunidade em que aqueles estão inseridos e dos aspectos sociointeracionais para o ensino-aprendizagem, o que implica não considerar os papéis sociais dos professores e dos alunos nas etapas de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, no tocante à definição de linguagem, ao ler a BNCC, percebem-se duas implicações diferentes. Logo no começo do documento, temos dez competências gerais para o ensino básico. Constata-se, ao ler essas competências, o uso repetitivo dos verbos “utilizar” e “exercitar”, o que traz à tona uma ideia instrumental para o ensino de linguagem, com foco na capacidade de codificação e decodificação.

Em contrapartida, quando se dirige para as competências para o ensino de linguagem no ensino médio, encontram-se sete competências específicas, e, nesses postulados, aprecia-se a repetição do verbo “compreender”, o que indica um ensino de linguagem em uma visão textual-

discursiva. Logo, dentro dos postulados norteadores, há duas vertentes para o ensino da língua portuguesa: o instrumental e o sociointeracionista.

Assim não há uma definição clara sobre linguagem adotada pela Base. O fato de não definir também pode acarretar outra problemática para o ensino de língua portuguesa, pois há uma probabilidade de que o ensino se mantenha em moldes tecnicistas, que finda a aprendizagem como marca para uma mão-de-obra qualificada ou para aprovação em exames.

Portando, compreendem-se as competências e as habilidades para o ensino de português, mesmo com lacunas, como os conjuntos de filosofias que buscam a formação de um sujeito pautado em compreender as estruturas que constitui seu código, a fim que ocorra a compreensão da(s) mensagem(ns) para que, assim, o indivíduo reconheça a sua atuação como sujeito crítico.

### 2.3 Mudanças no Ensino Médio

Após a compreensão das ideologias presentes na BNCC para o ensino e conseqüentemente para o ensino de linguagem, é necessário que se entendam as mudanças ocorridas a partir desse novo modelo de ensino médio. O primeiro ponto de mudança foi a reestruturação curricular e a implementação do ensino em tempo integral, com vistas a formar um sujeito que possua capacidade de mobilizar os saberes aprendidos nas situações exigidas pelo mundo do trabalho. Uma das características desse novo currículo é de propor a organização de um projeto de vida pelo alunado, ou seja, organizar um currículo, um ensino e uma aprendizagem que assegurem aos discentes uma formação que se baseie nos seus percursos sócio-histórico, “tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BRASIL, 2018, p. 39).

Diante disso, as escolas devem estabelecer um currículo que contenha no mínimo 1800 horas durante os três anos, relacionadas à formação básica dos estudantes, sendo dividido nas seguintes áreas: Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física – Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Filosofia, Geografia, História e Sociologia – e Ciências da Natureza e suas Tecnologias – Biologia, Física e Química.

A construção desse currículo estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, e um quantitativo de horas maiores para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Deve-se ressaltar, que, mesmo com cargas horárias maiores, o número de aulas diminui a cada ano letivo por causa da inserção das disciplinas dos itinerários que são obrigatórios no decorrer dos três anos do Ensino Médio. Além disso, dentro da disciplina de Língua Portuguesa, alguns campos, como o artístico-literário, perderam espaço na carga horária. Conseqüentemente, isso descaracteriza o ensino na formação básica, acarretando lacunas na formação do estudante ao longo dos três anos, pois não houve uma preocupação com o que seria ensinado, e sim com o quanto seria ensinado.

E, em relação aos itinerários formativos<sup>7</sup>, são estabelecidas, em média, 1200 horas curriculares durante os três anos. Esse modelo de formação tem como objetivo destinar aulas que possam articular os conhecimentos de diversas disciplinas para que se construa o

---

<sup>7</sup> Dentro da perspectiva dos itinerários formativos, as disciplinas optativas podem ser divididas em: aulas de laboratório, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos e núcleos de criação artística.

protagonismo desses estudantes na sociedade, contudo, observa-se a falta de professores e de uma formação qualificada para que se criem disciplinas que abranjam esses itinerários dentro da realidade da comunidade em que a escola está inserida, além da falta de preparo (espaço físico e recursos materiais) no ambiente escolar para receber as 1200 horas obrigatórias no Ensino Médio (MNDEM, 2022).

Outro ponto controverso para a criação da BNCC refere-se ao encurtamento de espaço que disciplinas como artes, humanidades em geral e literatura em específico sofreram. “Este enxugamento cartesiano” dificulta a “preparação do educando para o exercício da cidadania” (CONSIDERA, 2019, p.51), pois disciplinas que mostram a construção ética-histórica da sociedade e que desenvolvem a criticidade nos estudantes sofrem um apagamento para que disciplinas mais técnicas ganhem espaço.

Um outro ponto de mudança foi organizar o currículo nos já citados itinerários formativos que têm como função trazer uma formação mais técnica e integral ao alunado, a fim de prepará-lo para o mercado de trabalho que ele encarará depois que terminar o terceiro ano do ensino médio. Esse ensino tecnicista traz à tona o ensino médio dos anos 70 e 80, que tinha como nomenclatura ensino profissionalizante, pois preparava os alunos para que, no final da educação básica, eles obtivessem conhecimentos específicos exigidos pelo mercado de trabalho, como a formação em magistério ou em técnico de contabilidade.

O jovem estudante passa a ter direito a um nível de formação que não se restrinja apenas à formação técnica, mas que deva instrumentalizá-lo a passar à formação superior, o que modaliza as bases filosóficas do Ensino Médio e o retira do mero funcionalismo de servir como requisito básico ao mercado de empregos. (CONSIDERA, 2019, p. 51)

Dessa forma, a ideologia por trás da criação do currículo comum se fundamenta na concepção de que há aprendizagens essenciais para que se construa um ideário de aluno e para que a utopia do profissional ideal se torne efetiva. Contudo, estabelecer um currículo norteador para o ensino médio implica na construção de um material didático que abranja toda a diversidade cultural, ética, racial que corresponde à diversidade dos sujeitos discentes, como Rajagopalan afirma: “...a uniformização do conteúdo – da composição étnico-racial de um povo, no primeiro caso, e da composição de material pedagógico a ser ofertado ao povo, no segundo caso...” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 32). Então, não basta formar um material igualitário para todas as regiões do Brasil, esse material deverá contemplar todo conjunto étnico-racial que forma a população brasileira. Desse modo, não pode ser descartada a origem desse alunado, nem o entorno social que o rodeia.

Neste ponto, deve-se compreender como o ensino da literatura está traçado na BNCC do Ensino Médio. Em comparação com o documento anterior, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, BRASIL, 2006), ela perdeu o *status* de disciplina e se tornou um dos eixos organizadores da disciplina Língua Portuguesa<sup>8</sup>, enquanto campo de atuação humana. Essa disciplina apresenta, “fundamentalmente, uma matriz de habilidades agrupadas e articuladas entre si por três organizadores curriculares: campos de atuação, objetos de

---

<sup>8</sup> É necessário salientar, que a BNCC organiza a disciplina de Língua Portuguesa através dos campos de atuação social – campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico-literário – em que circulem determinados gêneros do discurso de modo que haja uma interação entre a linguagem e a prática social, seguindo a proposta bakhtiniana.

conhecimento e práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguísticas/semiótica)” (RUTIQUEWISKI & SOUZA, 2020, p. 213).

O campo artístico-literário é pautado em: quatro competências específicas da área de linguagens, seis parâmetros para organização curricular e nove habilidades. As competências dividem-se em: processão de formação da literatura brasileira, contexto-histórico das obras literárias, construção de um repertório da literatura contemporânea e introdução às literaturas marginais.

Já os parâmetros para a organização curricular são baseados nos seguintes aspectos: diversificar o acervo das produções literárias que serão trabalhadas, ampliar o repertório das obras presentes no cânone brasileiro e estrangeiro, estabelecer diálogos entre as obras trabalhadas, abordar obras de diversos contextos sócio-histórico, propor leituras de obras significativas na literatura brasileira tanto em um eixo diacrônico quanto no eixo sincrônico e propor acesso aos alunos a várias ferramentas para as leituras literárias como ambientes digitais, oficinas, laboratórios, clubes de leitura, etc. Por último, no que tange às habilidades, percebe-se a seguinte construção:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura, escuta de textos literários / (EM13LP46) Participar de eventos / (EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória / (EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários / (EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos / (EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo / (EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana / (EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. / (EM13LP53) Criar obras autorais. (BRASIL, 2018, p. 525-526.)

Por fim, observa-se a existência de um ponto positivo nessa organização curricular do ensino de literatura, pois seus pressupostos norteadores trazem a prática social como a base essencial para a aprendizagem. Logo, quando se fala em aprender através da prática social, fala-se em construir metodologias através dos letramentos presentes na sociedade e no caso desse artigo: o letramento literário.

### **3. Noções e abordagem do Letramento Literário na BNCC do Ensino Médio**

Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. Em primeiro lugar falta um objeto próprio de ensino. (COSSON, 2022, p.23)

Ao se reconhecer que a Base é um documento norteador para as práticas docentes, faz-se necessário compreender o que se pretende trabalhar como metodologia no ensino de literatura no Ensino Médio. A princípio, quando se leem as primeiras linhas da seção denominada “...A Etapa do Ensino Médio...”, percebe-se que o objetivo dessa etapa, além de universalizar o

ensino, é cumprir com o desafio de “...garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras...” (BRASIL, 2018, p.461), em outras palavras, temos um documento que foca atender as necessidades e especificidades da sociedade e do mercado de trabalho em que o sujeito discente está ou estará inserido.

Assim, no decorrer da leitura, observa-se que, para o discente ultrapassar esse desafio, o ambiente escolar deve considerar, ao ensiná-lo, a “...dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico...” (BRASIL, 2018, p. 462). Isto é, o primeiro pilar do ensino que deve ser consolidado são as práticas sociais mediante o uso das tecnologias, então o primeiro tipo de letramento mencionado nessa etapa da educação básica é o letramento tecnológico<sup>9</sup>. E seguindo na leitura, constata-se que “cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos”, dessa forma, nota-se as práticas de hiper e multiletramentos como via para que se consiga construir um corpo social capaz de observar “o mundo...como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais” (BRASIL, 2018, p.463).

O objetivo da abordagem dos letramentos plurissignificativos na escola, presentes nos parâmetros da seção 5 do Ensino Médio, é indicar a necessidade de olhar para as práticas sociais dentro de um espaço temporal para que o(s) estudante(s) possam “...relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural...” (BRASIL, 2018, p.465). Ou seja, os pressupostos da BNCC apontam que a construção de um ser crítico, disposto a solucionar problemas posteriores, irá variar de acordo com o contexto temporal e cultural em que o(s) letramento(s) foi/foram construído(s), inclusive daqueles com que o(s) indivíduo(s) teve/tiveram contato em suas aulas (ROJO, 2009, p.99).

Em consonância com a construção da criticidade presente nas práticas sociais, a Base estabelece as competências gerais e específicas para o ensino de linguagens no Ensino Médio, em que “...o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens...” (BRASIL, 2018, p. 470). Logo, desenvolver os letramentos críticos corresponderá a um ensino de uma linguagem emancipatória, pois formará um sujeito crítico dentro de sua realidade, ou seja, o ensino de linguagem defenderá “... a importância do entendimento da língua como discurso...” (AMORIM & SILVA, 2019, p.155), emaranhado de práticas sociais como norteado na competência 1 para o ensino de língua portuguesa.

Compreender o funcionamento das *diferentes linguagens e práticas* (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e *produção de discursos nos diferentes campos de atuação social* e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, *o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.* (BRASIL, 2018, p. 481, grifos do autor)

Uma dessas práticas de linguagem que será construída é a literária, isto significa, a construção do ensino-aprendizagem através do letramento literário. Sendo assim, para que haja

---

<sup>9</sup> Ressalta-se que, na seção 5.1, que corresponde ao uso da Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio, a competência 7 reforça o uso desse letramento enquanto prática para o ensino de linguagem, quando afirma que se devem “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas,” (BRASIL, 2018, p. 482)

um maior entendimento, é necessário avaliar o que está estabelecido nas competências 2 e 6 da seção sobre o ensino da literatura.

2. Compreender os *processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem*, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, *exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza*.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, *e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas* para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de *maneira crítica* e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BRASIL, 2018, p. 481-482, grifos do autor)

Nessa percepção, o que se observa é um “ensino de literatura para além da pura e simples historiografia literária...” (AMORIM & SILVA, 2019, p.155), portanto, buscam-se formar sujeitos que sejam “capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as” com o intuito de perceber “os processos identitários” “que permeiam as práticas sociais de linguagem”, bem como as manifestações sociais que estão inseridas dentro de práticas com “...diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas...” distintas. Então, “...o que a BNCC afirma estar em jogo é a formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição...” (AMORIM & SILVA, 2019, p.167).

Nesta linha, faz-se necessário compreender que entendimento que a BNCC tem sobre o que venha ser fruição. Nos postulados norteadores, é mencionado o seguinte significado: “A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos.” (BRASIL, 2018, p.496). Em outras palavras, cabe analisar as manifestações artísticas com o intuito de gerar nos discentes um critério subjetivo do que venha a ser a obra. Entretanto, essa definição abre margem para que se compreenda a leitura como mero gosto do sujeito leitor, e não como atividade de reflexão e análise crítica de uma obra e da cosmovisão do autor.

Todavia, quando se fala em desenvolver a fruição artística nos estudantes, tem-se em mente que, no documento, as representações artísticas mencionadas são das linguagens das “artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro” (BRASIL, 2018, p.496). Portanto, não há um explorar da fruição literária, nem o foco no ensino de literatura. O que se percebe com mais afinco é o orientar para que se trabalhem as literaturas como:

...manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto *valorizadas e canônicas* como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre *buscando analisar os critérios e escolhas estéticas* que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as *mudanças históricas* e culturais que as *caracterizam...* (BRASIL, 2018, p. 482, grifos do autor).

Isto é, preocupa-se em nortear a literatura como um desenvolver estético e estilístico das escolas literárias no decorrer dos séculos, como também considerar as diversas manifestações



literárias que há, revelando o caráter diverso da literatura, pois nela há diferentes vozes, como as populares e midiáticas.

O que se pressupõe é o trabalhar do letramento em dois prismas, o primeiro é tratar o letramento literário só como simples processo de apreciação, valorização e julgamento estético de uma obra, ou seja, o professor foca em trabalhar o conteúdo literário somente em um caminho em que “as atividades desenvolvidas” estarão pautadas no “... imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois, a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição...” (COSSON, 2022, p. 22). E o segundo é conceituar o ensino da literatura como mero caracterizador da(s) obra(s) dentro de um modelo pré-concebido que tem uma “...visão de ‘literatura artisticamente organizada’...” (AMORIM & SILVA, 2019, p.166).

É importante frisar que não há uma problemática em trabalhar as características históricas e sociais de uma época bem como analisar o estilo e a estética da obra, o problema está em tornar esses dois pontos os fatores determinantes das aulas de literatura. Afinal, ao trabalhar essas duas visões distintas ou simultâneas para o ensino de literatura, abre-se margem para que se perca o entendimento dessa esfera ou campo discursivo como uma prática social, pois prende-se o ensino em um parâmetro que não possibilita criar diálogos sociais entre o presente e o passado ou entre a realidade do discente e a realidade da obra.

Desse modo, irá descaracterizar o que a BNCC tem como prioridade, que é trabalhar o ensino através dos letramentos, não só enquanto práticas de leitura, mas também de escrita, como mencionado no documento: “Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária” e “com um fazer poético...” (BRASIL, 2018, p.514).

Logo, escolher uma dessas formas de ensinar pode descaracterizar ou apagar o poder de humanização que o ensino da literatura exerce; pois temos que garantir que a literatura seja ensinada com “...a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza...” (COSSON, 2022, p, 23), e essa humanização se encontra respaldada na Lei de Diretrizes e Bases, quando, no seu artigo 35, afirma que o Ensino Médio tem como objetivo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p.24).

Assim sendo, é imprescindível que se entendam as orientações metodológicas presentes no documento. Como já mencionado, o objetivo primordial do Ensino Médio é o desenvolver humano do indivíduo, e esse desenvolver está relacionado com as práticas sociais que envolvem a pessoa, práticas essas são permeadas por diversas linguagens, por isso que os itinerários formativos da área de linguagens e suas tecnologias propõem um ensino que aprofunde os conhecimentos linguísticos em diversas linguagens e seus contextos sociais, incluindo as literárias (BRASIL, 2018, p. 479).

Dessa forma, os letramentos são de suma importância para o desenvolver dessas linguagens, principalmente a linguagem literária, pois, ao trabalhar uma sequência didática de certa obra literária, ter-se-á como objetivo a contextualização da obra para os discentes, em outras palavras, o letramento literário irá auxiliar na construção do contexto social crítico entre o tempo, o espaço e o diálogo que esta obra faz com o leitor que a usufrui (COSSON, 2022, p.88).

Propõe-se um diálogo entre as situações vivenciadas pelos estudantes e os objetos de ensino, cabendo a metodologia a função organizacional deste diálogo do saber. Portanto, as articulações propostas pela BNCC não se dão somente pelos itinerários formativos, mas

também se darão pelos campos de atuação; que têm como finalidade desenvolver “uma formação voltada” para a “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens (BRASIL, 2018, p.473).

A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.). Tais formas diversificadas de organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p.489)

Observa-se que a Base traz como foco o ensino que forma seres letrados em todos os âmbitos da linguagem, portanto, a metodologia para o ensino da literatura deve se embasar no letramento, principalmente, quando o ensino de literatura estabelece o texto literário como o centro do ensino do campo artístico literário (BRASIL, 2018, p. 499).

Esta forma de organização metodológica trazida pela BNCC, no que se refere à prática de letramento com enfoque na produção escrita, é algo inédito, às vezes, pode abrir espaço para um formalismo ou um estruturalismo no trabalho com a literatura, mas é um marco para que o alunado seja autor de seus textos e seus discursos dentro do ambiente escolar.

Outro aspecto a ser analisado é o cânone, pois, como o documento afirma: “a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época”, “sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores”, isto é, o documento traz a tradição como material que necessita ser preservado, afinal os textos canônicos marcam características históricas e estilísticas de uma geração e precisam ter seu espaço de estudo nas escolas.

O segundo aspecto que é analisado é acerca da orientação para que se trabalhe a fruição juntamente a obras não canônicas (BRASIL, 2018, p.523), bem como a construção de um repertório com obras mais complexas tanto brasileiras quanto estrangeiras para que se amplie o valor crítico e ético dos alunos (BRASIL, 2018, p.524). Essa prescrição leva em consideração um aspecto inovador nos currículos base, a BNCC traz uma abertura para que o docente traga vozes minoritárias que foram silenciadas nas antigas matrizes curriculares para o ensino de literatura.

E quando se leem os parâmetros curriculares norteadores para o ensino do campo artístico-literário, percebe-se que, a princípio, o aspecto que norteia o ensino desse campo é a escolha de um repertório de obras significativas para serem apresentadas ao(à)s estudantes, pois os critérios principais do aprendizado estão na construção crítica do sujeito, diante das produções culturais diversificadas apresentadas a ele, bem como a sua própria escrita literária como forma de o estudante buscar o seu autoconhecimento. Espera-se também que os indivíduos possam ser apreciadores críticos da estética das obras, construindo diálogos entre diversos gêneros, ampliando suas visões de mundo ao passo que constroem repertórios

“significativos” presentes em obras canônicas e não canônicas, a fim de conhecerem os marcos históricos nas diversas obras literárias.

- Diversificar, ao longo do Ensino Médio, *produções das culturas juvenis* contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam *aproximar os estudantes de culturas* que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.
- *Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas* que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
- Estabelecer *seleções em perspectivas comparativas e dialógicas*, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.
- *Abordar obras de diferentes períodos históricos*, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. *Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção*, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.
- *Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária*, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como *processo de autoconhecimento*, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (BRASIL, 2018, p. 524, grifos do autor)

O que se percebe é que o primeiro parâmetro orienta que o docente trabalhe a leitura em seus/suas alunos de forma que tenham contato com *gêneros diversificados* bem como trazer para o espaço escolar um acervo literário que contempla desde obras da tradição popular aos grandes *best-sellers* nacionais e internacionais. Isso pode ser uma barreira para os professores da rede pública<sup>10</sup>, pois, com a pouca verba destinada à educação, fica difícil construir uma biblioteca que consiga esse acervo diverso.

O segundo parâmetro indica que os planos anuais de ensino tenham uma ampliação das obras canônicas brasileiras e estrangeiras com o intuito de aumentarem o repertório clássico do alunado a fim de que consigam compreender os valores estéticos e éticos da tradição literária, construindo, dessa forma, diálogos e comparações entre as esferas que permeiam os textos

---

<sup>10</sup> Ressalta-se que a construção de um acervo complexo, significativo e diversificado também será uma problemática para o professor da rede privada, não por falta de verba, mas por uma questão de hierarquia, afinal, muitas das vezes, a autonomia do professor é, de certa forma, condicionada pelas ordens da gestão escolar à qual pertence.

literários clássicos em seus diversos gêneros como estipulado no terceiro parâmetro. Contudo, o documento não indica como o professor pode fazer a seleção dessas obras, nem mesmo como eles podem trabalhar as obras dialogicamente. Focar na ampliação diminui espaço para reflexão crítica de uma obra e até prejudica o processo de fruição da obra pelo leitor, pois o docente terá pouco tempo letivo para explorar um repertório vasto de obras (ou de leituras), não considerando o processo de maturação psíquica exigido pela literatura.

Já o quarto e o quinto parâmetros exortam para que se trabalhem obras significativas, sem explicitar o que se entende por significativo, de diferentes períodos históricos, focando nas relações diacrônicas e sincrônicas entre elas. Abre espaço, assim, para que o docente trabalhe o letramento e/ou fruição em conjunto com a historiografia da obra, visando à construção crítica entre aquilo que o estudante vive com aquilo que ele capta da sociedade da época que se lê ou construindo a ponte entre a apreciação estética da obra em conjunto com o entendimento do contexto social em que aquela obra lida está inserida.

E, por último, o sexto parâmetro orienta que os professores, durante os seus planejamentos, deixem reservado tempo para que os alunos desenvolvam o fazer literário como forma de contemplarem e conhecerem a si. Logo, há uma intenção de que sejam formados escritores literários de diversos gêneros, pois o aluno teria seu protagonismo ao escolher o gênero discursivo que iria contemplar em conjunto com aquilo que vivencia em sua comunidade.

Contudo, apesar de o autoconhecimento ser importante para as práticas de letramento, não há exortações claras de como seriam desenvolvidos esses momentos de contemplação da escrita: Seriam em aulas ou nos itinerários formativos em forma de oficina? Como se daria esse fazer literário no decorrer do ano letivo? O aluno só escreveria para si ou a sua comunidade veria aquilo que produziu? E como os docentes construirão oficinas de escrita literária? Haveria uma formação continuada para suprir teórica e didaticamente esta exigência, com o intuito de não construir “moldes” genéricos para as produções de escrita?

São princípios vagos, contudo válidos para uma orientação teórico-metodológica, principalmente por eliminarem o foco da historicidade e mostrarem um leque de possibilidades para o ensino da literatura. Todavia, há perguntas que carecem de respostas como: O que são obras complexas? O que são obras significativas? Como será construído o acervo de obras que serão trabalhadas no espaço escolar? Que espaço as obras canônicas e as não canônicas terão dentro das aulas de literatura? Como será desenvolvido o trabalho de fruição estética? Será em conjunto com a historicidade literária? E, por fim, como todos esses aspectos estarão envolvidos dentro da prática social?

Tais lacunas presentes nos parâmetros curriculares dificultam o trabalho docente, afinal interferem no trabalho dos professores, ao elaborarem os planos anuais de ensino para as turmas do Ensino Médio, pois não há clareza quanto à compreensão e à implementação dessas orientações no currículo efetivamente realizado em sala de aula para que ocorra o ensino através do letramento literário.

## **Considerações Finais**

Portanto, faz-se necessário analisar a percepção de letramento dentro do currículo base para que ultrapassemos a marca da historicidade ou da fruição e alcancemos o desenvolver do

imaginário, da interpretação literária, da prática social, das visões de mundo dos alunos. Dessa forma, deve-se analisar o que é exposto no campo artístico-literário, suas competências e suas habilidades para o ensino-aprendizagem da literatura dentro de uma perspectiva do(s) letramento(s), pois

...não há como negar a importância do ambiente escolar na formação dos alunos como cidadãos críticos na medida em que a aquisição de conhecimento contribui para as pessoas ampliarem sua visão de mundo e entenderem os mecanismos de funcionamento da sociedade. (DERING & SILVA, 2020, p. 201)

É de suma importância que os parâmetros, as competências e as habilidades estejam construídas de forma clara para auxiliar as práticas de letramento, então, um ponto que temos que levar em consideração em relação ao letramento literário é que a BNCC não se preocupa em enumerar os conteúdos que serão trabalhados. Todavia há uma menção em estudar uma literatura que não fique só na tradição, que converse com as obras de literaturas que se apartem do tradicionalismo, que proponham o diálogo entre o passado e o contemporâneo, afinal a literatura deverá dialogar com o momento histórico em que o alunado está inserido e assim apresentá-lo às literaturas passadas de uma perspectiva decrescente, como afirma Pinheiro (2009, p.113): “Uma possível saída, que experimentamos em nossa atuação como professores do ensino médio, seria inverter a ordem dos conteúdos. Ou seja, iniciar os estudos literários no ensino médio pela literatura contemporânea.”.

Logo, para que aconteça uma prática social bem estabelecida, o docente poderia desenvolver uma sequência didática básica (COSSON 2022), por exemplo, em que sua motivação seja relacionar obras literárias contemporâneas com marcos sociais e/ou históricos vividos por aquele alunado e construir uma referência com algum movimento estético anterior, para que o aluno consiga apreciar a obra do seu tempo, construir uma crítica social a partir dela e referendá-la como uma “ponte” para alguma escola literária e o contexto social da sua época.

Desta forma, haveria a tentativa de desenvolver o letramento junto ao conhecimento histórico-literário e à fruição estética das obras. Contudo, haveria lacunas nessas sequências, pois, como as orientações metodológicas são vagas, o docente ainda ficaria sem respaldo para construir os conteúdos a serem trabalhados.

Por conseguinte, percebe-se que a BNCC procura operacionalizar os princípios e abordagens proposto por Cosson (2022) para o letramento literário, pois tem por foco a leitura literária da obra, em sua integralidade, ainda que algumas prescrições indiquem uma concepção tradicional, formalista ou historicista, do texto literário.

Por fim, este artigo tem como objetivo central a busca da compreensão dos postulados metodológicos da BNCC para o ensino através do letramento literário, todavia, a Base é um documento teoricamente novo e carece de mais estudos no que tange os letramentos, os multiletramentos e os hiper letramentos. Então, uma possibilidade de pesquisa futura é investigar a abordagem dos letramentos literários no universo multimodal e hiper midiático, inclusive no transmidiático.

Para que então possa ocorrer um ensino crítico e social, o qual enxerga o aluno como um ser pensante em sua sociedade, com capacidade de construir uma visão de mundo a partir do que é apresentado a ele. Logo, que os docentes percebam as práticas de letramento como o pilar

para que não condicionem seus alunos a pensarem em conta-gotas, como é o caso da personagem Pavão, de Lygia Bojunga, mencionada abaixo:

De repente, assim sem mais nem menos, o Pavão parou na estrada, ficou com um ar muito inteligente, chamou Alexandre:

— Psiu.

E foi só Alexandre chegar perto que o Pavão desatou a contar a vida dele. Mas contava gostoso, falando e rindo normal, jogando as penas pra cá e pra lá na hora de fazer gesto, o olho brilhando, estava todo diferente, parecia um outro bicho.

Alexandre ficou entusiasmado com o jeito novo do Pavão. Toda hora se metia na história pra perguntar: "é mesmo? e isso? e aquilo?" E o Pavão respondia logo, não gastava nem um minutinho pra pensar. Contou coisa à beça. Contou coisa gozada, contou coisa de arrepiar. E aí eles foram enturmado, e quanto mais iam enturmado, mas o papo ia melhorando. Até que lá pelas tantas Alexandre perguntou:

— Mas escuta, Pavão, falaram pra você ir andando toda a vida?

— Falaram pra você ir andando toda a vida?

— Pois é: falaram?

— Pois é: falaram?

— Não, cara! Eu é que tô te perguntando.

— Eu é que tô te perguntando.

Alexandre desanimou:

— Pronto!

O Pavão foi perdendo o brilho do olho, repetiu baixinho "pronto". Foi ficando quieto, cada vez mais quieto.

Aí Alexandre viu que, sem mais nem menos de novo, o Pavão tinha deixado de pensar normal, de falar normal, de mexer...

— Mas pera aí! — Vera resolveu interromper. — O Pavão é maluco?

— Maluco? Que o quê! De maluco é que ele não tem nada.

— Mas então o que é que ele tem?

— É que ele só pensa pingado.

— Ele o quê?

— Ele só pensa umas gotinhas por dia. Atrasaram o pensamento dele." (BOJUNGA, 2015, p. 14-15)

O Pavão teve seu pensamento aprisionado, antes era um rio que fluía livremente, mas ele foi para um local em que colocaram uma torneira em sua mente, fazendo com que fosse condicionado a pensar de forma limitada, sem poder reflexionar aquilo que falava, pois só era uma mera repetição de falas, ações e escolhas. Assim é um ambiente de ensino no qual não se busca construir um sujeito capaz de ser crítico, de efetuar escolhas e reflexioná-las diante da sociedade em que faz parte, isto é, a humanização do sujeito se faz quando ele se torna dono de seu pensar, e é papel do ensino assegurar caminhos para que os alunos se humanizem em suas práticas sociais.

## Referências

AMORIM, Marcel A. SILVA, Tiago C. O Ensino de Literatura na BNCC: discurso e (re) existências possíveis. *In: GERHARDT, Ana Flávia L. M. AMORIM, Marcel A. (org.). A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2019. p.153-179.

BOJUNGA, Lygia. **A Casa da Madrinha**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015

BONINI, Adair. COSTA-HUBES, Terezinha da C. Contexto de Produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In*: COSTA-HÜBES, Terezinha da C. KRAMER, Adriana D. (orgs.). **Uma leitura Crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019.p.17-39.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASÍLIA: MEC/SEF, 1998. \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CEREJA, William R. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005

CONSIDERA, Anabelle L. Um Museu de Grandes Novidades: a reforma do ensino médio. *In*: GERHARDT, Ana Flávia L. M. AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2019. p.41-85.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2022.

DERING, R. O. SILVA, E. D. Leituras, Literaturas e BNCC: Diálogos Necessários e Intermitentes. *In*: RUTIQUEWISKI, Andréia. SOUZA, Sweder (orgs). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2020.p.181-202.

DIONÍSIO, M. L. **Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia**. Educação (UFSM), América do Norte, v. 32, n. 1, p. 97-108, 2007.

FISCHER, L. A. *et al.* A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Letras em Revista**, Porto Alegre, ano 15, n.18, p.111-126, 2012.

GERHARDT, Ana Flávia L. M. Concepções de Aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In*: \_\_\_\_\_. AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2019. p.87-120.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisas Qualitativas: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun. 1995.

JURADO, Shirley. ROJO, Roxane. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In.*: BUZEN, Clécio. MEDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.37-55.

LUNA, Tatiana. MARCUSCHI, Beth. Letramento Literário: O Que Se Avalia No Exame Nacional Do Ensino Médio? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.3, p.195-224, jul.-set. 2015.

MACHADO, Rodrigo C.M. SOARES, Ivanete B. Por Um Ensino Decolonial de Literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais. v. 21, nº 3, p. 981-1005, jul.-set., 2021.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, doravante MDEM. [Carta ao GT **Transição – Educação**]. Destinatário: Ministério da Educação. Brasília, dez. 2022.

MUSSIO, Simone Cristina. A Escrita na Universidade: Reflexões sobre os tipos de letramento e o discurso acadêmico-científico atual. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v.19, nº 1, p.57-80, 2017.

PAULINO, Graça. Algumas Especificidades da Leitura literária. *In.*: VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras Literárias: discurso transitivo**. Belo horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p.55-68.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões Sobre o Livro Didático de literatura. *In.*: BUZEN, Clécio. MEDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.103-116.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma Curricular e Ensino. *In.*: GERHARDT, Ana Flávia L. *In.*: M. AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas - São Paulo: Pontes, 2019. p. 23-39.

RUTIQUEWISKI, Andréia. SOUZA, Sweder. Base Nacional Comum Curricular: retornos, estagnações ou processos? *In.*: \_\_\_\_\_(orgs). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2020. p. 205-231.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: problemas da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Revista de Educação da Faculdade UFF, Rio de Janeiro, v. 03, nº 4, p.54-84, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramento Múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In.*: \_\_\_\_\_. **Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012. p.283-304.



SOARES, Magda. Ler, Verbo Transitivo. *In*: VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras Literárias: discurso transitivo**. Belo horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p.29-34.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.