

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

KARINE DE LARA CABRAL NUNES

LEITURA LITERÁRIA – REABRINDO HORIZONTES
NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

PONTA GROSSA

2022

KARINE DE LARA CABRAL NUNES

LEITURA LITERÁRIA – REABRINDO HORIZONTES
NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada para obtenção de título de mestre na
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de Estudos da
Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Ligia Paula Couto

PONTA GROSSA

2022

N972 Nunes, Karine de Lara Cabral
Leitura literária - reabrindo horizontes no 6º ano do ensino fundamental /
Karine de Lara Cabral Nunes. Ponta Grossa, 2022.
105 f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Área
de Concentração: Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Paula Couto.

1. Ensino - leitura literária. 2. 6º ano - ensino fundamental - II. 3. Sequência
didática. 4. Práxis-educativa. I. Couto, Ligia Paula. II. Universidade Estadual de
Ponta Grossa. Estudos da Linguagem. III.T.

CDD: 808.3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

KARINE DE LARA CABRAL NUNES

LEITURA LITERÁRIA - REABRINDO HORIZONTES NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 24 de maio de 2022.

Prof.^a Dra Lígia Paula Couto – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.^a Dra Mariana Cortez – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Prof.^a Dra Rosana Apolonia Harmuch - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Documento assinado eletronicamente por **Evanir Pavloski, Coordenador(a) do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Linguagem - Mestrado**, em 03/05/2022, às 14:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cortez, Usuário Externo**, em 24/05/2022, às 15:48, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Apolonia Harmuch, Professor(a)**, em 25/05/2022, às 13:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ligia Paula Couto, Professor(a)**, em 26/05/2022, às 09:55, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0968403** e o código CRC **02B9AB54**.

Dedico este trabalho a todos os professores
que, mesmo esgotados e desvalorizados,
seguem sendo resistência!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pela possibilidade de conviver com pessoas que me apoiaram durante os desafios, me incentivando nesta nova conquista. Entre elas, meus pais, que sempre presentes, são a base da minha existência.

Ao meu pai, Arcézio, agradeço o incentivo à leitura, à fantasia e à criatividade. Ele é o responsável pela minha paixão pela literatura.

À minha mãe, Janeslei, agradeço o cuidado constante e a cumplicidade que nos faz tão amigas.

À minha avó Laurita, pelos exemplos de fé e força que fazem com que eu acredite em Deus e em mim.

Ao meu esposo, que embora não entenda minha relação com os livros, me apoiou durante as noites em claro, durante os surtos devido os prazos e me ajudou, ainda mais, na rotina dos trabalhos domésticos.

Aos meus filhos, Lara de Cássia e Luan Francisco, agradeço a inspiração, pois eles são a poesia do meu coração.

À minha irmã, Karyn Daiane, e à minha colega Cristiane, profissionais admiráveis que fazem a diferença na educação; agradeço o exemplo e o incentivo no auge do meu cansaço.

Não posso deixar de agradecer duas pessoas muito queridas. A primeira é a minha comadre, Daniela, que com seu jeito briguento, mas carinhoso, me intimou a encarar o mestrado; e a segunda, minha amiga e orientadora, Ligia, que acreditou no meu potencial e me aceitou como sua orientanda.

Por fim, agradeço a cada pessoa que esteve presente em meu caminho durante esta jornada, todos, de alguma forma, contribuíram na conclusão deste mestrado.

– Fiquei calada esse tempo todo, com muito medo dos berros de Vossa Majestade. Mas agora vou falar. Vossa Majestade pode me dar o castigo que quiser, mas eu digo que tudo o que essa menina disse está certo. E se Vossa Majestade não abrir os horizontes eu não quero mais ser Professora de Horizontologia. Ou dou aula no próprio horizonte ou não dou aula nenhuma!

(Fernanda Lopes de Almeida em *A fada que tinha ideias*)

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre o encaminhamento dado à leitura literária em turmas do 6º ano, no Ensino Fundamental II, durante o período pandêmico no Estado do Paraná. Através do levantamento e análise de teóricos e estudiosos que abordam o ensino de leitura literária no EF II, iniciamos a reflexão retomando como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar através dos seis paradigmas apontados por Rildo Cosson: moral – gramatical, histórico – nacional, analítico – textual, sócio – identitário, formação do leitor e letramento literário. A discussão contou com considerações de outros estudiosos, entre eles, Cândido, Todorov, Rouxel, Rezende, Cademartori, Cecantini, Fritzen e Aguiar. Bem como, com a verificação das considerações feitas ao ensino de leitura literária nos documentos BNCC e CREP, uma vez que estes são documentos que regem a educação no Estado do Paraná. A realidade vivenciada atualmente em turmas do 6º ano foi levantada a fim de apontar os desafios e ações que hoje são necessários para a formação do aluno leitor literário. E, é por meio da elaboração e análise de uma sequência didática que apresentamos uma práxis reflexiva que possibilitou modificações no encaminhamento dado ao ensino de leitura literária nas turmas de 6º ano. Assim sendo, entendemos a necessidade de uma mudança nas políticas educacionais a fim de que o papel da literatura nos currículos não siga limitado. No campo da formação inicial e continuada, os cursos de Letras precisam aprofundar o papel do professor de Língua Portuguesa na relação com o ensino da Literatura. No caso específico do Paraná, a rede Estadual de Ensino precisa passar por uma reestruturação pedagógica para se repensar o ensino da literatura no currículo do EF II.

Palavras-chave: Ensino de leitura literária, desafios no 6º ano do EF II, sequência didática, práxis educativa.

ABSTRACT

The present work proposes a reflection on the direction given to literary reading in 6th grade classes, in Elementary School II, during the pandemic period in the State of Paraná. Through the survey and analysis of theorists and scholars who approach the teaching of literary reading in EF II, we started the reflection resuming how the relations between education and literature in the school environment were constituted through the six paradigms pointed out by Rildo Cosson: moral - grammatical, historical – national, analytical – textual, social – identity, reader formation and literary literacy. The discussion included considerations from other scholars, including Cândido, Todorov, Rouxel, Rezende, Cademartori, Cecantini, Fritzen and Aguiar. As well as, with the verification of the considerations made to the teaching of literary reading in the BNCC and CREP documents, since these are documents that govern education in the State of Paraná. The reality currently experienced in 6th grade classes was raised in order to point out the challenges and actions that are necessary today for the formation of the student literary reader. And, it is through the elaboration and analysis of a didactic sequence that we present a reflective praxis that made possible changes in the direction given to the teaching of literary reading in the 6th grade classes. Therefore, we understand the need for a change in educational policies so that the role of literature in curricula does not remain limited. In the field of initial and continuing education, Letters courses need to deepen the role of the Portuguese language teacher in relation to the teaching of Literature. In the specific case of Paraná, the State Education Network needs to undergo a pedagogical restructuring to rethink the teaching of literature in the EF II curriculum.

Key words: Teaching Literary Reading, challenges in the 6th year of EF II, Didactic Sequence, educational praxis.

RESUMEN

El presente trabajo propone una reflexión sobre la dirección dada a la lectura literaria en las clases de 6° grado, en la Enseñanza Fundamental II, durante el período de pandemia en el Estado de Paraná. A través de la encuesta a los teóricos que abordan la enseñanza y la lectura literaria en EF II iniciamos la reflexión sobre cómo se constituyeron las relaciones entre la educación en el ámbito escolar y la literatura escolar a través de los seis paradigmas señalados por Rildo Cosson: moral - gramatical, histórico - nacional, analítico - textual, social - identitario, formación lectora y alfabetización literaria. La discusión incluyó consideraciones de otros académicos, incluidos Cândido, Todorov, Rouxel, Rezende, Cademartori, Cecantini, Fritzen y Aguiar. Así como, con la verificación de las consideraciones hechas a la enseñanza de la lectura literaria en los documentos BNCC y CREP, por ser estos documentos que rigen la educación en el Estado de Paraná. Se planteó la realidad que se vive actualmente en las clases de 6to grado con el fin de señalar los desafíos y acciones que hoy son necesarias para la formación del estudiante lector literario. Y, es a través de la elaboración y análisis de una secuencia didáctica que presentamos una praxis reflexiva que posibilitó cambios en el rumbo dado a la enseñanza de la lectura literaria en las clases de 6° grado. Por tanto, entendemos la necesidad de un cambio en las políticas educativas para que el papel de la literatura en los currículos no quede limitado. En el campo de la educación inicial y continua, los cursos de Letras necesitan profundizar el papel del profesor de lengua portuguesa en relación con la enseñanza de la Literatura. En el caso específico de Paraná, la Red Estatal de Educación necesita pasar por una reestructuración pedagógica para repensar la enseñanza de la literatura en el currículo de la EF II.

Palabras clave: Enseñanza de la Lectura Literaria, Desafíos en el 6° Grado de EF II, Secuencia Didáctica, Praxis Educativa.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFORTEC	Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENATA	Festival Nacional do Teatro Amador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	Núcleo Regional de Educação
NUTEAD	Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDF	Formato Portátil de Documento
PG	Ponta Grossa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PROLICEN	Programa Pró – Licenciatura
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
RC	Referencial Curricular
SD	Sequência Didática
SEED	Secretaria de Estado da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

NOVOS CAMINHOS	12
CAPÍTULO 1- CAMINHOS METODOLÓGICOS	17
CAPÍTULO 2- E O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA, COMO VAI?	25
2.1 O Ensino da Literatura e da Leitura literária para o 6º ano do EF	26
2.2 O ensino de literatura e seus paradigmas	36
2.3 Uma breve análise sobre os paradigmas para o ensino de leitura literária	52
CAPÍTULO 3- BNCC X CREP X LITERATURA	54
CAPÍTULO 4- PARA ALÉM DOS PARADIGMAS...	60
4.1 A realidade no 6º ano.....	60
4.2 Gêneros textuais: partindo da realidade escolar	64
4.3 Formação do professor	65
4.3.1 Formação continuada	66
4.4 Onde queremos chegar: a formação do aluno como leitor literário.....	69
4.5 Como alcançar nosso objetivo?	71
4.6 Qual direção tomar?	76
CAPÍTULO 5- “DA REFLEXÃO PARA A PRÁTICA, DA PRÁTICA PARA A REFLEXÃO: UM CICLO CONTÍNUO”	78
5.1 Atividade inicial	80
5.2 Título, capa e gênero	82
5.3 Desenvolvimento	87
5.4 E a avaliação?.....	96
5.5 O processo de aprendizagem	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102

NOVOS CAMINHOS

[...]— O exercício que professo — respondeu D. Quixote — não me deixa jornadas de outra maneira. O bom passado, o regalo, e o descanso inventaram-se para os cortesãos mimosos; mas o trabalho, o desassossego e as armas fizeram-se para aqueles que o mundo chama cavaleiros andantes, dos quais eu, ainda que indigno, sou um, e o mínimo de todos.¹

(Miguel de Cervantes)

O ingresso no mestrado é mais uma conquista na minha jornada como educadora, justo no ano que completo 25 anos de magistério. O sonho de ser professora me acompanhou desde pequena, minha brincadeira preferida era “escolinha” e a paixão por livros me deixava em casa, enquanto meus amigos estavam na rua, na praça...

Logo que me formei no magistério (1994), fui lecionar na rede particular, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, instituição na qual estudei todo meu Ensino Fundamental (EF). Nele, lecionei durante doze anos (1995-2007), fui alfabetizadora no período da tarde. Após me formar no curso de Letras Português/Espanhol (2000), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), comecei a dar aulas de Português para os sextos anos.

Novas oportunidades surgiram e comecei a dar aulas de Espanhol na Escola São José (2001-2002), também da rede particular. Apesar de trabalhar em escolas que me proporcionaram capacitações, iniciei a especialização na UEPG em “Metodologia do Ensino: Múltiplas Linguagens na Educação Básica” (2002-2003). Nela, conheci a Professora Mestre Maria Beatriz Ferreira, profissional maravilhosa que, além de me ensinar muito, me convidou para gravar material referente à alfabetização com a minha turma de primeiro ano, para o Programa Pró- Letramento². Depois das gravações, recebi o convite para fazer parte do grupo de professoras da UEPG que ministravam cursos sobre os fascículos do Pró-Letramento, entre elas, a Profa. Doutora Sandra Leal, com quem aprendi muito. Foram anos (de 2007 a 2010) de aprendizagem e troca de experiências em diferentes estados. Viajamos para a Bahia, Alagoas, Santa Catarina e cidades do estado do Paraná.

Neste período (2007), passei no concurso do estado para professor do quadro próprio do magistério da Secretaria Estadual de Ensino do Paraná (QPM-SEED) de Língua Espanhola e acabei saindo do Colégio Sagrado Coração de Jesus, pois as aulas seriam no mesmo período. Anos depois, passei em outro concurso do estado, desta vez para professora QPM de Língua

¹ Miguel de Cervantes em *D. Quixote de La Mancha*. Livro Segundo, Capítulo XIII, 2005, p.72.

² Pró- Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ofertado pelo Ministério da Educação em parceria com uma rede de 18 universidades públicas, oferece vagas para professores em cursos de formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem.

Portuguesa (2009). Como docente de língua estrangeira espanhola, tive a oportunidade de lecionar nos anos finais do EF (6º ao 9º ano), no Ensino Médio (EM) (1º ao 3º ano) e em turmas iniciais de CELEM. Com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a retirada da disciplina de Espanhol da grade curricular dos anos finais, atualmente, ministro aulas nas turmas do EM. Como docente de língua Portuguesa, fui professora de todas as turmas dos anos finais do EF e do EM, mas, atualmente, escolho sempre os sextos anos, por se aproximarem mais do meu perfil de professora alfabetizadora.

Ainda em 2007, passei no processo seletivo da UEPG para professora colaboradora na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola. Como, infelizmente, na minha graduação, na disciplina de estágio em espanhol, não tivemos muitas orientações (nossos estágios se resumiram a miniaulas para os colegas e uma oficina para a comunidade), assumir esta docência, para mim, era a oportunidade de mostrar a importância que deve ser dada à formação do professor nas licenciaturas. Para atuar com mais segurança, fiz estágio de atualização didática na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura (2007) com a professora Sandra Leal. Aprendi muito e pude perceber que a função do supervisor de estágio deveria ser, além de orientar conteúdos, retomar questões didáticas e, para aliar a teoria à prática, correr atrás de locais para acontecerem os estágios onde, felizmente, a prefeitura e o estado aceitaram os acadêmicos estagiários. Orientar planos, buscar diferentes metodologias, acompanhar os docentes e ver o progresso em cada aula ministrada por eles, foi um trabalho árduo, porém gratificante. Tive o privilégio de ser convidada por duas alunas a participar como membro na banca de seus trabalhos de conclusão de curso: “A formação e a postura de professores de língua estrangeira diante da prática”³ e “A postura do professor frente ao livro didático de língua espanhola no Brasil”⁴ (2007).

É incrível como uma oportunidade foi abrindo portas para novas atividades. Depois do Pró-letramento, passei a ministrar outros cursos e oficinas pelo NUTEAD⁵ e CEFORTEC⁶ na área, como: “Formação continuada de professores das Séries Iniciais, subtítulo: As diferentes linguagens como forma de expressão e interação”, realizado em Ponta Grossa-PR (2006) e em Piaçabuçu-AL (2007); “Produção de textos”, realizado na cidade de Tapejara/PR (2007);

³ Trabalho de conclusão de curso apresentado por Telma Nara Pistune Lipski.

⁴ Trabalho de conclusão de curso apresentado por Fernanda C. da Costa Batista.

⁵ O Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), é um Órgão Suplementar diretamente vinculado à Reitoria, que fornece suporte para todos os cursos e programas semipresenciais e a distância existentes na UEPG.

⁶ Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as redes Públicas de Ensino (CEFORTEC), através do Convênio nº 003/2004 realizado entre o Ministério da Educação e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Oficina “Língua Portuguesa: produção de texto” no Seminário de Ações Pedagógicas, evento itinerante em: Itaiópolis -SC(2009), Goioerê-PR (2009), Rio Negrinho -SC (2009), Cantagalo-PR (2009) e Dois Vizinhos-PR (2009). Além das ações na docência, fui convidada pelo NUTEAD para participar da Oficina de Análise e Elaboração do Instrumental da Avaliação da Alfabetização Infantil e do Letramento Inicial- Provinha Brasil, ofertado pelo MEC, em Brasília (2008).

Após os cursos, iniciei minhas atividades como tutora PROLICEN⁷ das turmas de Letras- Português/Espanhol (2008/2009). Nesta fase, tive contato com outros recursos didáticos, fiz o curso sobre Funcionalidades Moodle aplicado ao programa Pró-licenciatura, tive acesso ao Skype para auxiliar os alunos nas atividades e fui coautora do Livro “Estágio Supervisionado em Espanhol” (2011).

Da tutoria no NUTEAD, passei para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, coordenado pela Professora Lígia Paula Couto. Nele, atuei como professora supervisora da rede estadual, primeiramente no Colégio Estadual José Gomes do Amaral (2010-2011), com turmas do 6º ao 9º ano e com turmas do EM no Colégio Estadual Colégio Estadual Dorah Gomes Daitschman (2012). Segundo o meu ponto de vista, este foi um dos melhores programas voltados para a licenciatura, pois o acadêmico, estando “no chão da escola”, verificava se estava realmente no caminho que queria. Através deste programa, tanto a universidade quanto a escola saíam ganhando, porque professores e acadêmicos estavam em constante formação. A teoria e a prática caminhavam juntas, assim como as angústias, as alegrias, os problemas e a busca de soluções. Da sala de aula da escola, íamos para a sala de estudos na universidade: acadêmicos, professores e coordenadores, como pesquisadores numa constante práxis educativa (ação-reflexão-ação). Neste programa, além da capacitação continuada, tive a oportunidade de adentrar no mundo das produções acadêmicas, um mundo novo para mim, pois durante a minha graduação não produzimos TCC e na especialização a única produção foi a monografia. Participei de comunicações orais, simpósios, autoria de trabalhos com a professora supervisora Daniela Terezinha Esteche Maciel e com a coordenadora do projeto Ligia Paula Couto. Também fui autora da unidade “El mundo sigue cambiando y las profesiones...” do livro “Yo hablo, escribo y leo en lengua española” (2012),

⁷ O Programa Pró-Licenciaturas (PROLICEN), oferta formação a distância para professores em exercício em séries finais do Ensino Fundamental ou Médio do sistema público de ensino. Há, para a sua execução, uma parceria com instituições de ensino superior que implementem os cursos a distância, com duração igual ou superior à exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor (também aluno) mantenha suas atividades docentes.

fruto do projeto PIBID. Estas conquistas no mundo das produções não seriam possíveis sem as orientações e incentivo da professora Ligia.

Em 2013, fui convidada para prestar serviço no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa. Comecei no Setor de Recursos Humanos e depois fui para o Setor da Equipe de Ensino, atuando também como tutora na formação do PDE⁸. Foi um momento rico em aprendizado. Vi a educação e os educadores sob um outro prisma.

Como escrevi anteriormente, “eu” escolhi ser professora e, na minha trajetória, sempre estive envolvida com o ensino e aprendizagem. Cada passo dado foi trabalhoso, exigia muito de mim, mas eu me sentia bem. Estava fazendo aquilo que eu queria. Já, no NRE, chegou um momento em que eu estava angustiada, sentindo que estava perdendo a minha identidade como educadora. Então, decidi voltar para o meu mundo de troca de experiências, estudos e desafios: a sala de aula. Ouvi de várias pessoas que eu era louca, pois estamos passando por um momento em que muitos professores não querem mais estar dentro de uma sala de aula. Tenho consciência das inúmeras dificuldades que enfrentamos em nossa realidade escolar, mas ainda acredito que é na sala de aula que posso fazer a diferença.

Voltar para a escola me fez ver a necessidade de voltar a estudar. Fiz, como aluna especial, a disciplina isolada do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem (PPGEL), “Gênero, etnia e sexualidade em debate” (2019), ministrada pelas professoras Ione da Silva Jovino e Marly Catarina Soares, justamente para buscar respostas para questões que acabam sendo camufladas ou deixadas propositalmente de lado em nossas escolas por falta de conhecimento.

A sensação de estar novamente em “FORMA...AÇÃO” por meio dos estudos realizados, despertou em mim o desejo de voltar a insistir em um antigo sonho: o mestrado. Digo antigo, porque, após apresentar para a banca minha monografia da especialização em Metodologia do Ensino, intitulada: “Projetos, uma ação reflexiva no processo de alfabetização”, orientada pela Prof. Mestre Maria Beatriz Ferreira, fui incentivada a me inscrever no processo de seleção do Mestrado em Educação (2007). Realizei a inscrição, passei na prova escrita, mas como meu projeto era na área de alfabetização, disseram-me que não havia ninguém para orientar meu trabalho naquele momento.

⁸ O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Disponível em: <http://www.uel.br/programas/pde/pages/o-que-e-pde.php>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Não desisti. Como estava envolvida nos estudos do Pró-letramento e dos Gêneros Textuais, tentei o mestrado na Universidade Federal do Paraná (2009). Novamente, passei na prova escrita e, na hora da entrevista, fui informada que a professora que eu havia escolhido como primeira opção para me orientar estava afastada e a outra professora deixou claro que não lhe interessava o meu projeto. Em 2011, me inscrevi no PPGEL da UEPG, com um projeto voltado para o Ensino de Língua estrangeira a partir dos gêneros textuais. Fiz a prova escrita, mas não passei.

Os estudos recentes, durante a disciplina isolada, me ajudaram na escrita de um pré-projeto voltado para a realidade a qual estou vivenciando no Projeto Nosso judô, nosso tatame⁹, através da Oficina Criativa Mãos na Massa: Leitura e expressão, em uma periferia da cidade. E, finalmente, desta vez, passei na prova escrita, o projeto foi aprovado e fui aceita pela orientadora que escolhi, a professora Lígia Paula Couto, com quem tenho o prazer de voltar a estudar e fazer novas produções.

E, nesse contexto, cheguei ao PPGEL em 2020, em pleno ano pandêmico e tive que reestruturar toda a minha pesquisa. A seguir, apresento como fiz essa reestruturação e propus a organização dessa dissertação.

⁹ O projeto conta com colaboradores, não está vinculado a nenhum órgão ou instituição. Começou em 2019, com o intuito de atender crianças de baixa renda e/ou situação de risco em uma periferia de Ponta Grossa. Inicialmente seriam somente ministradas aulas de judô, mas com o envolvimento de novos colaboradores, passou a ofertar oficinas de Leitura, de Espanhol e de Jogos Matemáticos.

CAPÍTULO 1- CAMINHOS METODOLÓGICOS

Proverbios y Cantares – XXIX

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.¹⁰
[...]

(Antônio Machado)

No pré-projeto intitulado “A poesia como agente transformador na vida de crianças de 7 a 11 anos na periferia de Ponta Grossa-PR”, proposto inicialmente para o processo seletivo do PPGEL, o objetivo geral era verificar de que forma a poesia pode contribuir para a inserção de crianças participantes de um projeto social, como sujeitos críticos na sociedade em que vivem, capazes de pronunciarem-se perante as mais diversas situações do dia a dia.

Após conversar com a minha orientadora e rever toda a minha trajetória como docente, houve uma explicitação de caminho a percorrer nesta dissertação, que está relacionado com a preocupação que tenho, como professora dos anos finais do EF (6º ao 9º ano), com o ensino de leitura literária. Quando lecionava nos anos iniciais (1º ao 5º ano), o contato dos alunos com a literatura era um momento significativo, não somente para decifrar o código escrito, mas para perceber o universo que se abria a partir dela.

Ao passar para os anos finais do EF, pude constatar que no processo de ensino, a leitura significativa já não era o objetivo. A leitura se resumia, quase sempre, naquela apresentada pelo livro didático. E, a cada leitura de poemas ou trechos de obras, a gramática e a produção textual eram o foco. No EM, a literatura reaparecia mediante reclamações tanto dos professores quanto dos alunos. Os primeiros apontando o desinteresse discente pela leitura e os segundos, afirmando que é muito chato estudar a “parte da literatura”.

Baseada nesta minha experiência com o ensino da leitura literária no EF I, EF II e EM, e com o fato de identificar um vazio em estudos e pesquisas voltados para o trabalho com a literatura nos anos finais do EF, optei por me dedicar à investigação da lacuna que há na abordagem do ensino de leitura literária, especificamente no 6º ano do EF II. Assim sendo, meu objetivo principal foi responder a seguinte questão: “Como trabalhar a leitura literária no 6º ano do EF II no Estado do Paraná?”

¹⁰ Antônio Machado, *Campos da Castilla*, 1912.

Para responder tal questão, selecionei para compor minha dissertação os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar um levantamento e análise de teóricos e estudiosos que abordam o ensino de leitura literária no EF II;
- b) Buscar nos documentos atuais, entre eles a BNCC¹¹ e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)¹², como é abordado o ensino de leitura literária no EF II;
- c) Propor a análise de uma sequência didática (SD), verificando como foi/ e se foi abordado o ensino de leitura literária para o 6º ano do EF II.

Creio que é importante mencionar que a opção pelo 6º ano se dá devido ao fato de, nos últimos cinco anos, lecionar nesta série. A ideia, logicamente, era vivenciar este ensino da leitura literária presencialmente com meus alunos e alunas. No entanto, devido à pandemia, o ensino passou a ser remoto a partir do mês de abril de 2020. No início, não tínhamos contato com os alunos, eles assistiam às aulas gravadas do Aula Paraná¹³, pela TV ou pelo aplicativo, e realizavam as atividades obrigatórias através de formulários, elaborados pela própria Secretaria de Educação (SEED), na plataforma *Classroom*. As atividades eram apenas verificadas por nós, professores; nossa interação com os alunos se dava através de um recado diário no mural, incentivando a participação deles.

Passados alguns meses, fomos convocados a realizar pelo menos uma aula remota, através do *Google Meet*, aula que era utilizada para tirar possíveis dúvidas dos alunos referentes aos conteúdos assistidos no Aula Paraná. Porém, de uma aula semanal, passamos a realizar os encontros virtuais seguindo nossos horários de aulas. Como as atividades obrigatórias eram de acordo com as aulas gravadas pela SEED, acabávamos seguindo o conteúdo trabalhado pelo Aula Paraná, conteúdos que refletiam objetivos que não contemplavam a leitura literária.

A realidade destes conteúdos não é uma prática isolada, pois segundo Fritzen (2017), os objetivos da aprendizagem da Língua no EF II não justificam plenamente a leitura literária, passam mais pelo dominar e exercer as dimensões utilitárias da língua na comunicação, levando em consideração suas categorias metalinguísticas. E, é neste contexto, de ausência da leitura

¹¹ A BNCC, de acordo com o Ministério da Educação, é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

¹² O CREP, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, é o Currículo que complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

¹³ O Aula Paraná é a solução de aulas não presenciais desenvolvida pelo Governo do Estado para dar continuidade ao calendário escolar durante a pandemia.

literária, que desenvolvo minha dissertação, dividindo-a em capítulos que têm como função responder aos objetivos específicos desta pesquisa. Cada capítulo é iniciado com epígrafes de obras literárias para evidenciar o impacto da literatura em cada discussão proposta.

Assim sendo, o Capítulo 2, intitulado “E o ensino da leitura literária, como vai?” corresponde ao objetivo a) Realizar um levantamento e análise de teóricos e estudiosos que abordam o ensino de leitura literária no EF II. Nele, apresento a minha escolha de iniciar a reflexão sobre o ensino da leitura literária, retomando como se constituíram as relações entre educação e literatura no ambiente escolar através dos seis paradigmas apontados por Rildo Cosson: moral – gramatical, histórico – nacional, analítico – textual, sócio – identitário, formação do leitor e letramento literário. Para cada paradigma, cito um exemplo para melhor ilustrá-lo e exponho considerações de outros estudiosos.

O capítulo 3, “BNCC X CREP X leitura literária”, diz respeito ao objetivo b) Buscar nos documentos atuais, entre eles a BNCC e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), como é abordado o ensino de leitura literária no EF II. A escolha da BNCC e do CREP foi porque, neste momento, são documentos que norteiam a educação no Estado do Paraná.

Tendo conhecimento dos paradigmas, no capítulo 4, denominado “Além dos paradigmas”, proponho uma reflexão que vai além da teoria estudada. Logo, neste capítulo, é apresentada a realidade que encontramos em turmas de 6º ano, bem como, desafios e ações que são necessários para a formação do aluno leitor literário.

É a partir desta reflexão que no capítulo 5, “Da reflexão para a prática, da prática para a reflexão: um ciclo contínuo”, atendo ao objetivo c) Propor a análise de uma SD, verificando como foi/ e se foi abordado o ensino de leitura literária para o 6º ano do EF II. Nele, apresento uma unidade didática com o romance de aventura “A ilha Perdida” de Maria José Dupré.

As atividades propostas na unidade retomam alguns paradigmas e têm como objetivo contribuir para a formação do leitor literário. Longe de serem modelos, são sugestões embasadas na minha prática a partir da reflexão proposta ao longo deste trabalho. A seguir, descrevo como e por que a sequência foi elaborada, em que turmas foi trabalhada e a análise de quais paradigmas foram contemplados nas atividades desenvolvidas.

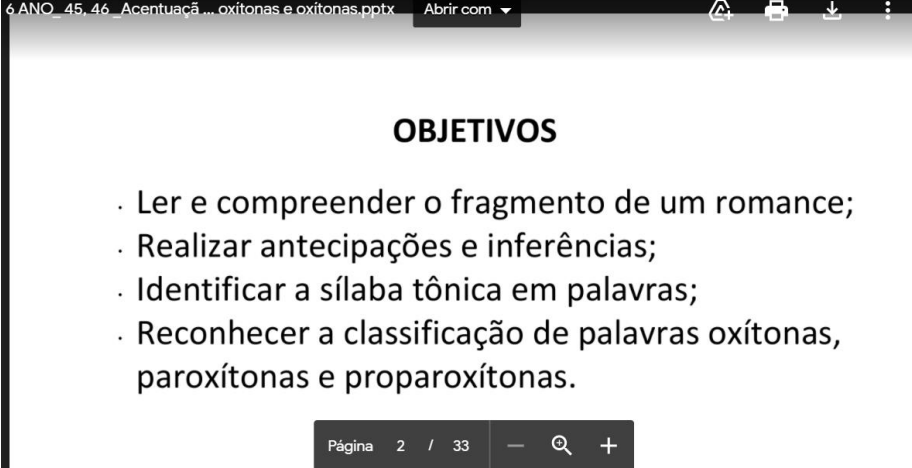
a) elaboração da SD:

A SD foi montada a partir das aulas (45 a 50) propostas no Aula Paraná. As aulas na plataforma traziam fragmentos dos capítulos 1 e 2 do romance de aventura “A ilha perdida”, de Maria José Dupré. A partir dos fragmentos, propunham algumas questões sobre o enredo,

características dos personagens e a grande maioria dos exercícios eram voltados para a acentuação e classificação da sílaba tônica.

Abaixo, apresento um recorte de alguns *slides* das aulas:

Figura1- *Slides* das aulas 45 e 46

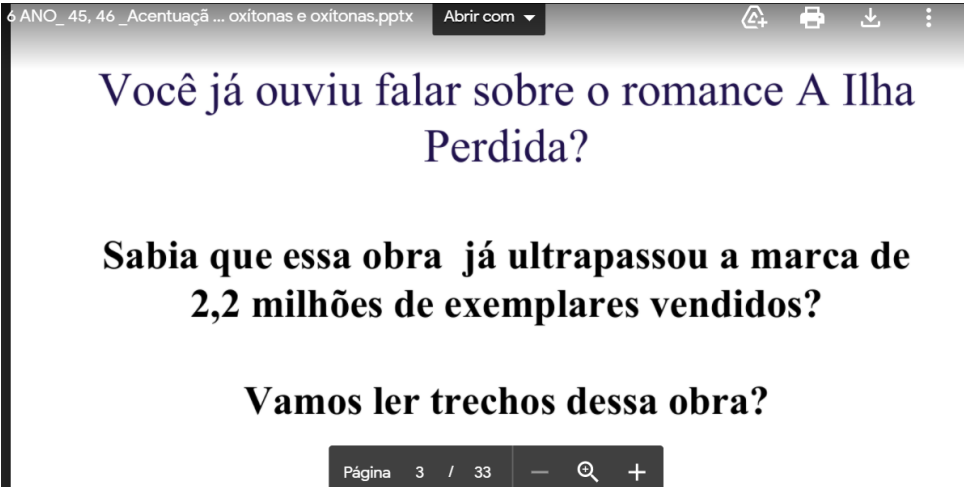


6 ANO_45_46_Acentuaçã... oxítonas e oxítonas.pptx Abrir com ▾

OBJETIVOS

- Ler e compreender o fragmento de um romance;
- Realizar antecipações e inferências;
- Identificar a sílaba tônica em palavras;
- Reconhecer a classificação de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Página 2 / 33 — 🔍 +



6 ANO_45_46_Acentuaçã... oxítonas e oxítonas.pptx Abrir com ▾

Você já ouviu falar sobre o romance *A Ilha Perdida*?

Sabia que essa obra já ultrapassou a marca de 2,2 milhões de exemplares vendidos?

Vamos ler trechos dessa obra?

Página 3 / 33 — 🔍 +

6 ANO_ 45, 46 _Acentuaçã ... oxítonas e oxítonas.pptx Abrir com ▾

Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba. Rio imenso, silencioso e de águas barrentas. Ao atravessar a fazenda ele fazia uma grande curva para a direita e desaparecia atrás da mata.

Página 5 / 33 — 🔍 +

6 ANO_ 45, 46 _Acentuaçã ... oxítonas e oxítonas.pptx Abrir com ▾

“Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia gostavam de passar as férias, corre o rio Paraíba.”

Retire do trecho todas as palavras acentuadas. Pronuncie-as pausadamente e depois, faça a separação de sílabas.

6 ANO_ 45, 46 _Acentuaçã ... oxítonas e oxítonas.pptx Abrir com ▾

EXERCÍCIO 🖋️

“Na fazenda do padrinho, perto de Taubaté, onde Vera e Lúcia **gostavam** de **passar** as férias, corre o rio Paraíba.”

Separe as sílabas das palavras destacadas e indique a sílaba tônica (de pronúncia mais forte).

6 ANO_ 45, 46 _Acentuaçã ... oxítonas e oxítonas.pptx

Abriu com

✓ **Taubaté** - **passar**: são **OXÍTONAS**, pois a sílaba tônica é a **última**.

✓ **Paroxítona**: quando a **penúltima** sílaba é tônica. Exemplos: **Lúcia**, **férias**, **Paraíba**.

✓ **Proparoxítona**: quando a **antepenúltima** sílaba é tônica. Exemplos: **quilômetros**, **altíssimas**, **árvores**.

6 ANO_ 45, 46 _Acentuaçã ... oxítonas e oxítonas.pptx

Abriu com

Leia o trecho.

(...) bem no meio do rio, via-se uma ilha que na fazenda chamavam de Ilha Perdida. Solitária e verdejante parecia mesmo perdida entre as águas volumosas.

Como era conhecida a ilha pelos moradores?
Por que esse nome?

Fonte: Slides das aulas 45 e 46. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13KhZ4HeyYE082OZ1Lz_4If0ZaOIL22af/view?usp=sharing. Acesso em: 05 abr. 2022.

Fica claro nos trechos acima que fragmentos da obra foram utilizados como pretexto para conteúdos gramaticais. Contrária à prática de se trabalhar com fragmentos da obra, encontrei o livro em PDF e pensei que, devido às aulas a distância, seria uma alternativa trabalhar com o livro digital na íntegra.

Para isso, elaborei atividades que resultaram na SD que tinha como objetivo trabalhar com a leitura literária. Como estávamos no ensino remoto, utilizei os recursos da sala de aula virtual do *Classroom*. Nela, abri um tópico denominado: Biblioteca Virtual e anexei o livro em PDF. Após as atividades iniciais, combinei com os alunos como seria realizada a leitura e expliquei que, durante o processo de leitura, eles iriam registrar a impressão que estavam tendo sobre a obra, num diário de leitura.

Figura 2- Biblioteca virtual

Biblioteca Virtual

- O menino sem imaginação 2º trimestre Última edição: 23 de jun.
- A ilha perdida Última edição: 3 de mai.
- Sou índio 3 Item postado em 19 de abr.
- Poema: Índio eu não sou Data de entrega: 30 de abr.
- Livro: O amanhã não está à venda Data de entrega: 30 de abr. 2...

A ilha perdida ⋮

KARINE DE LARA • 3 de mai. Editado às 3 de mai.

Que tal ler um romance?
 Você terá até o dia 3 de junho para ler este romance de aventura.
 Registre em seu caderno, diariamente, a data de sua leitura, até que página foi e o que você está achando da história.
 Boa leitura!

a-ilha-perdida.pdf

PDF

Fonte: Classroom da minha turma de 6º ano de 2021.

Semanalmente, tínhamos um momento para falarmos sobre a leitura, sobre os registros no diário e, sempre deixava alguns minutos no final da aula para a leitura individual.

b) aplicação da SD:

A SD foi desenvolvida nas minhas três turmas de 6º ano, através do ensino remoto durante os meses de maio e junho de 2021.

c) análise da SD:

Após rever meu referencial teórico e refletir sobre a SD desenvolvida, iniciei um processo de reestruturação dela.

Portanto, apresento a análise sobre a aplicação que fiz da SD, reestruturando-a por meio de comentários, pontuando acréscimos e/ou mudanças necessárias que resultaram de um processo reflexivo crítico para torná-la mais eficiente no trabalho com a leitura literária no 6º ano do EF II durante o período pandêmico.

Tendo apresentado a organização do caminho que percorri para responder a meus objetivos de pesquisa, passo a discutir os estudos referentes ao ensino de leitura literária.

CAPÍTULO 2- E O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA, COMO VAI?

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: FINIS. Mas começar é terrível. Emília pensou, pensou, e por fim disse:

- Bote um ponto de interrogação; ou, antes, bote vários pontos de interrogação. Bote seis...¹⁴

(Monteiro Lobato)

Realmente, começar não é muito fácil... principalmente quando se quer falar sobre ensino de leitura literária, pois, segundo diversos autores, esse ensino acaba sem espaço, sem voz e sem vez. Poderia, assim como a Emília, iniciar com vários pontos de interrogação, ainda mais ao pensar o ensino de leitura literária para o 6º ano do EF.

A busca, em livros, teses, artigos, visitando sites e assistindo entrevistas, palestras, mesas redondas... Cada vez mais me trazia questionamentos. O que considerar necessário e fundamental quando estamos pesquisando? Por onde iniciar a discussão sobre o ensino de leitura literária no 6º ano do EF?

Pensei em iniciar com uma linha do tempo sobre o ensino de literatura em nosso país, uma linha do tempo que abordasse questões de ensino e não escolas literárias. Lembrei de ter assistido a uma palestra do Rildo Cosson¹⁵, na qual ele abordava a literatura segundo alguns paradigmas, nos levando a refletir sobre a literatura na escola. Da palestra, segui para as obras do autor¹⁶ e devo dizer que “começamos a bater um papo proveitoso”, pois em meio a tantas publicações voltadas para o ensino de literatura para o EM, consegui, em seus textos, me situar como professora e como pesquisadora que está num processo de reflexão e de busca por um ensino de leitura literária voltado para o 6º ano do EF.

A conversa não ficou só com Cosson. Cândido, Todorov, Rouxel, Rezende, Cademartori, Fritzen e Aguiar se fizeram presentes, entre outros que irei citando no decorrer do texto, como Fanny Abramovich, autora que sempre me motivou desde o início da minha caminhada na Educação Infantil.

Para tratar o ensino da leitura literária, escolhi o seguinte caminho: primeiro trarei os/as autores citados/as anteriormente para abordar e analisar as especificidades do ensino da

¹⁴ Monteiro Lobato em *Memórias de Emília*, 2007, p. 4. Disponível em: <http://ep1.com.br/site/wp-content/uploads/2018/02/Memorias-Da-Emilia.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2022.

¹⁵ CEALE DEBATE - Literatura: a formação de um leitor todo seu - Rildo Cosson (2016).

¹⁶ Letramento Literário (2006); Círculos de Leitura e Letramento Literário (2014) e Paradigmas do Ensino da Literatura (2020).

leitura literária de maneira geral e em particular no 6º ano. Na sequência, será tratada a proposta de Cosson no que se refere aos paradigmas para o ensino de literatura.

2.1 O Ensino da Literatura e da Leitura literária para o 6º ano do EF

Quando iniciei a pesquisa do referencial teórico, meu enfoque estava no ensino de literatura, mas, após a qualificação, percebi que o caminho para se trabalhar com a literatura no 6º ano estava no ensino da leitura literária. Desta forma, o que apresento a seguir são as considerações que os autores que embasam esta pesquisa trazem sobre a literatura e a leitura literária.

Todorov (2009), em sua obra intitulada “A Literatura em perigo”, alerta para o perigo na forma pela qual a literatura tem sido apresentada aos alunos nos anos iniciais da escolaridade até a faculdade. Assim sendo, sua crítica está na forma disciplinar e institucional que afasta os estudantes da leitura de textos literários.

A análise das obras feita na escola não deveria mais ter por objetivo ilustrar os conceitos recém-introduzidos por este ou aquele linguista, este ou aquele teórico da literatura, quando, então, os textos são apresentados como uma aplicação da língua e do discurso; sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido dessas obras _ pois postulamos que esse sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos. (TODOROV, 2009, p. 89).

Como ensinar a literatura segundo Todorov (2009)? Para responder tal questão, pontuo alguns trechos de sua obra. Na afirmação, “Todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos.” (TODOROV, 2009, p. 90); uma vez mais, nos deparamos com o fato de que não há uma receita específica e milagrosa para desenvolver o ensino, de forma específica aqui, o ensino da literatura. Todos os métodos são válidos, desde que saibamos com que finalidade estão sendo usados, eles são meios para alcançar um objetivo.

“Os textos hoje tidos como “não literários” têm muito a nos ensinar [...] Não assassinamos a literatura (retomando o título de um panfleto recente) quando também estudamos na escola textos ‘não literários’, mas quando fazemos das obras simples ilustrações de uma visão formalista, niilista, ou solipsista da literatura.” (TODOROV, 2009, p. 92). Neste trecho, a discussão sobre a escolha dos textos é uma questão comum quando se trata do ensino de literatura. A ideia exposta por Todorov evidencia mais uma vez que a forma como

abordamos as obras literárias é que fará a diferença no ensino de literatura e promoção da leitura literária.

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano [...] que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? [...] Assim, os estudos literários encontrariam seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos e das ideias, todas essas disciplinas fazendo progredir o pensamento e se alimentando tanto de obras quanto de doutrinas, tanto de ações políticas quanto de mudanças sociais, tanto da vida dos povos quanto de seus indivíduos. (TODOROV, 2009, p. 92-93).

Para Todorov, os estudos literários têm como objeto a condição humana, dessa forma, afirma que aquele que lê e compreende textos literários é um conhecedor do próprio ser humano e esta seria a melhor preparação para o progresso do pensamento, pois levaria em consideração as relações humanas.

Com o trecho “[...] é necessário incluir as obras no grande diálogo entre os homens [...]. A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor.” (TODOROV, 2009, p. 93-94); finalizo as contribuições de Todorov, apontando a nossa tarefa, enquanto professores, de favorecer o contato dos estudantes com as grandes obras literárias que, segundo o autor, ajudam a viver melhor.

Cândido (2004), em “O direito à literatura”, considera a literatura como um bem incompressível, isto é, indispensável fator para a humanização, “[...] uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (CÂNDIDO, 2004, p. 175). Ele afirma que o efeito das produções literárias se dá devido à atuação simultânea de três aspectos da literatura: “(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” (CÂNDIDO, 2004, p. 176).

Apesar da atuação simultânea, o primeiro deles revela a importância da construção, a forma pela qual as palavras serão organizadas para revelar a mensagem, sendo considerada pelo autor “o primeiro nível humanizador” (CÂNDIDO, 2004, p. 177). Como forma de expressão, as produções literárias “de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo.” (CÂNDIDO, 2004, p. 179). Reconhecida como instrumento poderoso de instrução e educação, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que

nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.” (CÂNDIDO, 2004, p. 175). Desta forma, a literatura pode ser reconhecida como um instrumento poderoso e, ao mesmo tempo, perigoso, mas, sem dúvida nenhuma, deve estar ao alcance do povo.

Para Cândido, depende da organização da sociedade a restrição ou a ampliação da fruição da literatura. “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CÂNDIDO, 2004, p. 191).

O autor defende que: “[...]o poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, [...] têm a capacidade de interessar a todos e, portanto, devem ser levados ao maior número.” (CÂNDIDO, 2004, p. 189). Cândido chama a atenção para o impasse que se encontra no direito à literatura, isto é, o problema que reside não na incapacidade de compreender uma obra, mas na falta de acesso a ela. Falta de acesso que revela a omissão de um direito humano essencial.

Aguiar (2013, p. 154), em seu texto “O saldo da leitura”, nos fala sobre o processo de leitura e a participação ativa do leitor que interfere na construção dos sentidos através de sua experiência de leitura e de vida. Para a autora, o texto é concebido como todo e qualquer objeto cultural, verbal ou não verbal, o qual através de um código que tem reconhecimento social, transmite sentidos. Desta forma, amplia o conceito de leitura: “Ler é, assim, apropriar-se e um produto cultural, gerado intencionalmente por um ou mais autores inseridos em determinada comunidade. É entrar em contato com um objeto histórico e social, construído ideologicamente, através do qual o sujeito marca sua presença na coletividade em que vive.”.

Neste contexto de leitura, nos chama a atenção para o fato de que a consciência individual e social que o ato de ler aguça, se converte em privilégio para a sociedade de classes. Por conseguinte, àqueles que não detêm o código escrito ficam sem acesso à conscientização que a leitura promove, sendo isto confirmado, através de pesquisas que expõem índices do alto nível de exclusão social que vivemos no Brasil.

A autora defende que a experiência de leitura deve ser intensa tanto na variedade, quanto na riqueza. “A variedade diz respeito ao aproveitamento da multiplicidade de códigos em circulação, e a riqueza, ao aproveitamento dos muitos modos de ler, ao domínio desses códigos e à capacidade de estabelecer relações entre as mensagens e posicionar-se emocional, criativa e criticamente diante delas.” (AGUIAR, 2013, p. 158). Para Aguiar, a leitura de ficção é mais estimulante e completa:

Ler ficção, por conseguinte, não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social. Talvez nessa caminhada, o prazer maior seja nos descobrirmos capazes de descobrir, porque o grande saldo da arte é o de desvelar ao homem sua própria humanidade. (AGUIAR, 2013, p. 160-161).

Destarte, é perceptível em Aguiar o caráter humanizador que a atividade de leitura, neste caso, de ficção, permite ao sujeito. Atividade capaz de propiciar novas formas de conceber o mundo e as relações humanas.

Rouxel (2013) nos traz uma importante reflexão no que diz respeito aos avanços da pesquisa em literatura e em didática da literatura. Estes avanços apontam para mudanças na concepção de literatura, da leitura literária e da cultura literária. Apontarei de maneira resumida as mudanças apresentadas pela autora na:

- **Concepção de literatura:**

De uma concepção de literatura como corpus, restrita aos textos legítimos, para uma literatura extensiva, uma literatura como prática. Dos textos com finalidade estética, para o interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos.

- **Leitura literária:**

De um leitor modelo, para leitores reais, plurais, empíricos. Do texto a ler, para o “texto do leitor”. De uma postura distanciada, para uma postura engajada do leitor no texto.

- **Cultura literária:**

Do capital cultural que obedece ao princípio cumulativo, para uma cultura literária interiorizada, entendida como processo, submetida a variações. Da valorização social relativa à identidade social do indivíduo, para cultura literária viva relativa à participação da construção identitária singular do indivíduo.

Perante tais mudanças, para Rouxel (2013, p. 20), a finalidade do ensino da literatura “É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – que é prevista aqui. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.”.

A própria autora revela que a formação de um sujeito leitor é a tarefa mais complexa, mais difícil e mais estimulante tanto para o professor quanto para o aluno. Ela também aponta como saberes úteis à leitura literária, os saberes sobre os textos, sobre si e sobre a própria atividade lexical.

Acerca da escolha das obras, tece orientações referentes à importância de confrontar os alunos com a diversidade do literário, com obras das quais extrairão um ganho

simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas. Também adverte sobre a necessidade do acesso às obras integrais e menciona a leitura integral como a única capaz de modificar a relação dos alunos, especialmente de EM, com o texto.

Quanto ao papel do professor, deixa claro que não é o de transmitir uma interpretação institucionalizada, pronta. E, especificamente para o professor do EF II, discorre: “[...] o professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos.” (ROUXEL, 2013, p. 29). Percebemos que, neste processo, o aluno é encorajado a realizar a leitura subjetiva, porém, não de maneira desenfreada. A sala de aula tem o papel de espaço regulador, no qual se confrontarão os diversos textos de leitores e se estabelecerá o texto do grupo como resultado de uma negociação da turma.

[...] é a atenção dada ao aluno, enquanto sujeito, a sua fala e a seu pensamento construído na e pela escrita que favorece seu investimento na leitura. A importância do clima estabelecido no interior da comunidade interpretativa (a classe, o professor) é enfatizada: um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante. (ROUXEL, 2013, p. 31).

Perante o exposto, segundo Rouxel (2013, p. 32), para o ensino da literatura é necessário o texto literário na íntegra e um desejo por ele, que pode e deve ser construído através dos laços que se desenvolvem na comunidade interpretativa, “E é sobre a emoção e a inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade.”. Novamente a literatura está vinculada à humanidade, porém, agora, com uma nova concepção de literatura, leitura e cultura literária.

Rezende (2013) em “O ensino de literatura e a leitura literária”, tece reflexões a respeito do que se ensina quando se ensina literatura, abordando o EM e a realidade do Estado de São Paulo. O fato de se referir ao período de ensino que corresponde ao EM e mencionar a realidade do Estado de São Paulo, não muda sua contribuição para esta pesquisa, uma vez que, os apontamentos também são visíveis no resto do país. Prova disso, é a resposta de que o que se ensina em literatura é a história da literatura, através de linhas do tempo e escolas literárias que são apresentadas nos livros didáticos através de trechos de obras que servem para expor características estilísticas e estéticas.

Mesmo reconhecendo a resistência às mudanças no nosso sistema de ensino, ela aponta a presença de teorias vindas de fora. Como exemplo, cita a “leitura literária” que aparece em alguns documentos, segundo ela, mesmo sem se compreender do que se trata tal conceito.

Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno. Esse deslizamento de ênfase não se inscreve apenas no âmbito da literatura, mas se encontra no âmago das tendências pedagógicas contemporâneas. À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida. (REZENDE, 2013, p. 106).

Pensar a leitura literária na escola exige o reconhecimento das dimensões do processo de leitura: processo cognitivo, afetivo, argumentativo, simbólico; bem como, a mudança de concepção do leitor que queremos formar. Mas, segundo Rezende, o problema maior se encontra na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que não está previsto no currículo, nem no ritmo da cultura escolar.

Cademartori (2009, p. 24) nos apresenta reflexões sobre tornar-se leitor e leitor literário, assim como, sobre a leitura literária na vida humana. Todas as reflexões são tecidas a partir de obras literárias. Entre as reflexões, destaco o encaminhamento dado pelo professor na apresentação e no trabalho da leitura da obra literária com o aluno, nos alertando de que “Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas”. Também foram apontamentos importantes da autora a seleção das obras e a análise literária de elementos da narrativa, os conhecimentos necessários para se fazer a leitura literária, as múltiplas interpretações que um mesmo texto pode despertar no mesmo leitor e o reconhecimento, por parte dos alunos, das obras que, de fato, atendem às suas necessidades de ser.

Fritzen (2017) tece considerações sobre o currículo e a formação do leitor literário. Para ele, a literatura deve ser ensinada com o intuito de reverter a imagem desprestigiada e pejorativa do literário.

Desconstruir a imagem de mausoléu colada pejorativamente ao literário, concorrer esclarecida e articuladamente com as novas formas comunicativas da ficção, justificar o estranhamento da linguagem literária de hoje e de ontem como desafio formativo que cumpre empreender com fins à emancipação, são essas ações que também implicam em novos modos de fazer circular o discurso literário pela escola a fim de reverter, em difícil contracorrente, uma avaliação social que a tem desprestigiado. (FRITZEN, 2017, p. 113).

O autor comenta que são controversas as respostas sobre o papel da literatura na formação humana nas diretrizes oficiais. No PCN do EF II, por exemplo, cita que é dedicado um tópico à especificidade e importância do texto literário, porém não é apresentada nenhuma estratégia que mostre como deve ser relacionado o uso artístico da língua com o uso instrumental desta. Já no EM, a literatura estará presente no currículo e exigirá do estudante uma formação de leitor que ele não teve no EF II.

[...] revelam -se aí os impasses vinculados à ausência de um itinerário preciso de formação de leitor entre o Ensino Fundamental e o Médio. [...] no Fundamental II, o que esse estudante já deveria ter lido e refletido em termos de textos e conhecimento literários para justificar uma formação agora mais especializada desse uso especial da Língua? Como a preparação para aceder a textos mais complexos como os literários foi realizada? Que obras leu e conhecimentos adquiriu que agora pode acionar para ampliar seus mapas literários? Sabemos, ao ler o tópico sobre a “Leitura de textos escritos”, no PCN do Ensino Fundamental II, que tudo isso é previsto como estratégia a realizar, mas nada além nesse tópico e no documento indica como alcançar. (FRITZEN, 2017, p. 116).

Considerando as questões citadas, Fritzen chama a atenção para a lacuna que existe acerca da leitura e dos conhecimentos literários no EF II que serviriam de base para o trabalho com a literatura no EM. Assim sendo, defende um ensino de literatura presente e efetivo desde o EF, pois entende que é na escola que a maioria dos jovens terá a oportunidade de ter acesso à experiência formativa com o texto literário.

Vasconcelos e Matos (2017, p. 12) também falam do afastamento do trabalho com o texto literário no EF e indicam a “[...] necessidade de se repensar o papel da literatura na escola, de modo a conscientizar e orientar os professores, principalmente, os de língua portuguesa, quanto à importância da leitura literária na formação de leitores críticos e conscientes de si mesmo e do mundo.”. Desta forma, apontam a sala de aula como o ambiente propício para formar leitores, porém destacam a importância de uma leitura que não seja superficial, mas uma leitura que propicie a compreensão dos elementos textuais, intertextuais e literários que promovam a discussão e a análise das informações contidas no texto. “Estreitar a relação com a literatura não é tarefa fácil na escola, mas se faz necessário procurar estratégias e inseri-la desde a educação infantil, para que os discentes tenham contato no início da vida escolar, e possam aguçar a imaginação e o conhecimento a partir dos textos literários.” (VASCONCELOS; MATOS, 2017, p. 4). Apesar de não ser tarefa fácil trabalhar com a literatura na escola, segundo as autoras, para se construir o repertório literário, o trabalho deve ser contínuo para possibilitar aos alunos a construção literária de sentidos.

O texto literário tem lugar de destaque, no entanto o contato com textos não literários é mais uma maneira de demonstrar aos alunos o trabalho com a literatura. Através da intertextualidade e interdiscursividade é possível perceber que a literatura não é isolada e que é no jogo de palavras que o leitor literário será capaz de ter um entendimento global da leitura. Para as autoras, o ensino de literatura no EF deve priorizar aspectos estéticos e artísticos, e isso “[...] deve ocorrer de forma progressiva, de acordo com o repertório literário que os alunos já possuem, direcionando-os a perceber os sentidos e saberes que o texto proporciona, além de entender que a literatura é a arte que toca e encanta por meio da palavra.” (VASCONCELOS; MATOS, 2017, p. 8); e o papel do professor é de um mediador de leitura que reconhece a função do texto literário, sendo capaz de “[...] conduzir os alunos à percepção de que o texto literário não é apenas uma história criada com o intuito de entreter e distrair os leitores, mas que é uma criação artística elaborada, capaz de despertar no Homem os sentimentos e emoções mais diversas, seja pela identificação ou pela reciprocidade com o sentimento do outro.” (VASCONCELOS; MATOS, 2017, p. 12).

O papel do mediador também é abordado por Souza e Cortez (2021, p. 101), que retomam os conceitos de promoção, animação e mediação, apresentando-os como propostas para aproximar o leitor do material literário: “[...] a animação é a ação destinada a aproximar o material literário de um indivíduo ou grupo, buscando o gosto pela leitura, a promoção pode ser entendida como uma ideia mais genérica que pretende articular relações de continuidade e coerência através de diferentes estratégias de ordem institucional.” As autoras afirmam que a formação do leitor literário vai além do acesso e apontam a importância da mediação neste processo:

[...] a mediação de leitura se distingue da promoção e da animação, pois cria situações de leitura cuja intenção e finalidade são compartilhadas entre os sujeitos participantes, coloca em jogo a literatura e a escrita como forma de diálogo com a vida pessoal do leitor e com a vida sociocultural de sua comunidade e, finalmente, exige do mediador consciência e motivação, especialmente, porque falamos de uma prática cultural altamente valorizada, mas que, no entanto, tem pouca presença no cotidiano das comunidades. (SOUZA;CORTEZ, 2021, p. 103).

Ceccantini (2009) também traz considerações sobre a mediação, tecendo dois tópicos para referir-se a ela como o aspecto essencial para a formação de leitores, desde que estejam integrados a uma ampla rede de políticas e ações culturais. No primeiro tópico, revela avanços

no campo da leitura através da animação de leitura¹⁷, realizada nas séries iniciais do EF, que tem contribuído significativamente na sedução de novos leitores.

Dado o contexto brasileiro no que diz respeito à importância do contato da criança com os livros, a partir da década de 70, família e escola assumem papel fundamental no desenvolvimento de leitura pela criança. Segundo Ceccantini (2009, p. 212), “[...] cresce a cada dia a consciência geral entre pais, educadores e os responsáveis pelas políticas públicas de leitura à necessidade de uma mediação contínua e dinâmica entre a criança e o livro, sempre articulada com um contexto social bastante amplo.” O autor, por meio de dados da pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), chama a atenção para a falsa ideia, passada pelo senso comum, de que crianças provindas de famílias que não incentivam a leitura serão não-leitoras. Pesquisa que revela o papel fundamental da escola na formação de leitores.

No segundo tópico, Ceccantini (2009, p. 210) menciona o “afastamento do universo da leitura por parte de muitos leitores assíduos formados com sucesso durante os primeiros anos de escolarização.” Ao abordar este afastamento, tece reflexões sobre atividades que são deixadas de lado após o 5º ano do EF, mas que deveriam, numa concepção de animação de leitura, estarem adaptadas aos jovens, num horizonte mais amplo, voltadas para a socialização; para a vivência coletiva.

Desta forma, o desafio para o animador:

[...] passa a ser o de tentar conciliar a dimensão essencialmente solitária da leitura (em última instância, sempre um embate subjetivo entre o leitor e a obra) e essa forte tendência juvenil que, muito mais do que em fases anteriores, se volta para a convivência em grupo, para a necessidade intensa de buscar as “tribos” que – paradoxalmente – auxiliam o jovem na construção de sua identidade individual. (CECCANTINI, 2009, p. 224).

Para conciliar leitura solitária e convivência em grupo, o autor sugere:

[...] exemplos significativos de práticas de leitura vinculadas à ideia de sociabilidade, fenômenos contemporâneos como os *fanfictions*¹⁸, as *séries* ou mesmo determinados *blogs*, que têm na internet seu suporte básico, ainda que presumam a leitura prévia de obras por vezes calhamaçadas (como *Harry Potter* ou o *Senhor dos Anéis*). São demonstrações concretas dessa necessidade que os jovens têm hoje de explorar até

¹⁷ Animação de leitura: ação que visa criar vínculo entre um material de leitura específico e um indivíduo ou grupo, buscando criar o gosto pela leitura. (YEPES OSORIO, 2001, apud LAZARO, 2009).

¹⁸ *Fan fiction* [literalmente, significa “ficcão de ou criada por fãs”] surge como um ponto de reencontro entre obra e fã, já que o fascínio dos leitores por este fenômeno não está apenas na possibilidade de acesso a novas histórias relacionadas com um universo que já os havia cativado, mas também com a possibilidade de se envolverem de forma mais ativa com o mundo ficcional à sua escolha, através da criação das suas próprias histórias, podendo os leitores tornarem-se autores ficcionais. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/fanfictions/> Acesso em: 29 jan. 2021.

mesmo o universo da literatura de uma forma que implique interação permanente entre pares. (CECCANTINI, 2009, p. 224).

Mas alerta que, por estarem vinculados às novas tecnologias, os exemplos acima acabam sendo restritos a grupos de classe média/alta e, delata, através de pesquisas de leitura, o descaso da sociedade na oferta de experiências culturais e de lazer em grupo, destinadas aos jovens.

É assustador que no “Perfil da juventude brasileira” 88% dos jovens informem que nunca participaram de algum projeto cultural desenvolvido por governo ou ONG (e esse índice chega a 94% na zona rural). É de espantar que 59% informem que nunca participaram de atividade cultural desenvolvida pela escola no fim de semana. E choca, ainda mais, que, na época da pesquisa, somente 3% estivessem efetivamente participando de alguma atividade (Brenner; Dayrell; Carrano, 2005). Para não dizer que, entre os 38% que alegaram já ter participado alguma vez de projetos culturais, foi apenas uma ou outra vez e assim mesmo em tempos remotos[...]. (CECCANTINI, 2009, p. 226).

Posto isto, menciona Corti e Souza (2005), que apontam o trabalho voluntário – que se apoia no conceito de protagonismo juvenil – como estratégia usada pelos jovens com o intuito de construir sua visibilidade pública e sua prática social. Segundo Ceccantini, aproveitar a participação ativa do jovem no que diz respeito a animação de leitura, propiciará a ele vivências intensas com a leitura:

Uma animação de leitura que, além do protagonismo, também se propuser incorporar a ideia do “trabalho voluntário” certamente constituirá uma alternativa a mais nesse esforço de levar o jovem a viver experiências intensas com a leitura, particularmente com a leitura literária. Entraria em jogo, assim, uma dupla mediação: a do professor (ou bibliotecário ou animador cultural), que desencadeia e orienta o processo, e a do estudante, que se torna, ele também, um mediador. Num país em que há tanto por fazer pela leitura, sem dúvida que haverá espaço para a atuação do jovem como animador. (CECCANTINI, 2009, p. 226).

Esta participação ativa contribuiria não apenas para os leitores que necessitam aprimorar competências, mas para aqueles leitores excepcionais, isto é, aqueles que estão acima da média e que, segundo o autor, são esquecidos pela escola. Ceccantini (2009) enfatiza que estará fadado ao fracasso o projeto que seguir o modelo tradicional para a formação de leitores.

Comungando com a mesma ideia, Müller (2016, p. 23) tece reflexões e alternativas sobre o ensino de literatura nos anos finais do EF. Pontua que é necessário ultrapassar as páginas do livro didático, uma vez que este aborda sempre os mesmos gêneros literários (mito, lendas, crônicas, conto, entre outros) e praticamente exclui os gêneros literários longos. A autora defende o estímulo à leitura dos textos longos de maneira que propicie ao leitor a compreensão e a apropriação da obra e afirma que, sem o trabalho com textos longos, “[...] o leitor de

literatura infantil não encontrará estímulo para prosseguir nem na literatura infantojuvenil nem na literatura brasileira ou estrangeira voltada ao público em geral ao chegar a esse segmento.”.

É enfatizado, uma vez mais, o vazio que há nos anos finais do EF quanto à abordagem da leitura literária. “De muitas escolas vem o relato de que após a conclusão dos Anos Iniciais, quando não há mais professores regentes e existe outra dinâmica em sala, cessam as visitas à biblioteca e, com elas, o mundo de possibilidades que é próprio desse espaço/tempo” (MÜLLER, 2016, p. 23).

Frente a esta realidade, Müller apresenta um projeto no qual desenvolve atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura literária, utilizando comunidades de leitores e diário de leitura, propostos por Cosson (2014), atividades que contemplam a leitura literária e promovem a formação do leitor literário.

Assim sendo, a partir dos estudiosos apontados anteriormente é necessário que retomemos e ampliemos as ações do EF I para o efetivo trabalho com a leitura literária e a formação de leitores no EF II.

2.2 O ensino de literatura e seus paradigmas

Acredito que antes de falarmos sobre os paradigmas, é importante entendermos o que é um paradigma. Se pesquisarmos no dicionário¹⁹, encontraremos as seguintes definições:

1 Algo que serve de exemplo ou modelo; padrão;

2 *Na Gramática*: modelo de conjugação ou de declinação de uma palavra;

3 *Na Linguagem*: conjunto de termos comutáveis entre si, em uma mesma posição, numa estrutura;

4 *Na Filosofia*: segundo o filósofo americano Thomas Kuhn (1922-1996), qualquer campo de investigação e de experiência que está na origem da evolução científica.

Segundo Cosson (2020), seguiremos a definição 4, entendendo o paradigma como uma espécie de matriz disciplinar constituída de generalizações simbólicas, crenças em determinados valores e exemplos compartilhados. Deste modo, as transformações ocorrem devido a um esgotamento do paradigma vigente e a passagem de um paradigma para o outro resultará na perda de hegemonia do anterior.

Além disso, um paradigma não funciona como um conjunto de regras ou modelo no sentido de instruções a serem obedecidas para se chegar a um determinado produto

¹⁹ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/paradigma>. Acesso em: 29 fev. 2021.

ou resultado. Ao invés, um paradigma é uma abstração e, como tal, as práticas que o identificam são sempre parciais ou imperfeitas, [...] logo há uma pluralidade de práticas que se relacionam entre si formando o paradigma [...]. (COSSON, 2020, p. 10).

Seguindo a proposta dos autores Theo Witte e Florentina Samihaian²⁰ (2013) e levando em consideração as especificidades históricas e culturais, Cosson aponta seis paradigmas do ensino de literatura em nossas escolas; são eles: Paradigmas tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional; Paradigmas contemporâneos: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário.

Paradigmas Tradicionais: moral-gramatical e histórico-nacional

Os exemplos que uso para ilustrar os paradigmas tradicionais se referem a exemplos que foram retirados de livros usados no século XX. Porém, segundo Cosson, estes paradigmas não eram mais dominantes no final do século XIX, mas estavam presentes e assim seguem, no século XX. O que vem confirmar que a perda de hegemonia não resulta no desaparecimento total do paradigma no contexto escolar, uma vez que podemos notá-los em práticas contemporâneas.

Paradigma moral-gramatical

No Paradigma moral-gramatical, a literatura é usada para ensinar a gramática. Entende-se por literatura obras clássicas, que não eram lidas por inteiro, mas trechos que eram escolhidos com o objetivo de mostrar o uso da língua materna da maneira mais aprimorada possível. Tal paradigma pode ser visto no livro “Português através de Exercícios²¹”:

Ninguém duvide de que o domínio das normas gramaticais é indispensável para uma comunicação perfeita [...]. Ao final de cada capítulo, apresentamos uma revisão geral com questões, na maioria, baseadas em textos literários, a fim de habituar o aluno à análise de particularidades gramaticais dentro do contexto e simultaneamente permitir-lhe apreciar a riqueza de expressões e aprender as melhores construções de nossos prosadores e poetas. Por isso, textos clássicos e modernos, criteriosa e

²⁰ Com o intuito de criar um quadro literário de referência e categorizar níveis de desenvolvimento da competência literária, Theo Witte e Florentina Samihaian (2013) envolveram pesquisadores de seis países e identificaram quatro paradigmas de ensino de literatura: cultural, linguístico, social e desenvolvimento pessoal.

²¹ O livro “Português através de Exercícios” de Fernando dos Santos Costa e Telmo Correia Arrais, foi aprovado pela equipe técnica do livro e material didático em 1972; publicado em diário oficial do Estado de São Paulo em 16/01/1973.

agradavelmente selecionados, desfilam nesta pequena antologia. (COSTA ; ARRAIS, 1973, p. 7).

A comunicação perfeita se conseguiria através do treino de exercícios gramaticais que eram explorados em textos literários, cujas construções dos prosadores e poetas eram “as melhores construções”. Destaco do livro acima citado, um dos exercícios, entre os muitos, que pedia para classificar as orações de períodos extraídos de “Os Lusíadas” de Camões.

Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandre e de Trajano
A fama das vitórias que tiveram;
Que eu canto o peito ilustre Lusitano,
A quem Netuno e Marte obedeceram.

(CAMÕES. I,3 /exercício nº 215, p.186)

Exercício nº 215

Classificar as orações dos seguintes períodos, extraídos de Os Lusíadas de Camões:

- 1) *Cessem ...- oração principal.*
- 2) *que fizeram...- oração subordinada adjetiva restritiva.*
- 3) *Cale-se...- oração coordenada assindética, principal da oração 4.*
- 4) *que tiveram...- oração subordinada adjetiva restritiva.*
- 5) *Que eu canto...- oração subordinada adverbial causal.*
- 6) *A quem... obedeceram - oração subordinada adjetiva explicativa.*

Lendo o fragmento acima, é possível verificar a construção erudita das frases, o que dificulta a divisão e a classificação das orações. Uma das mensagens possíveis a se depreender deste tipo de exercício com textos literários é que a língua é difícil e quem quer escrever bem, deve se esforçar e seguir os modelos clássicos. Além da dificuldade da construção da língua, da sua estrutura, está a dificuldade na compreensão, na interpretação do que é lido.

Nos deparamos aqui com uma situação que perdura até os nossos dias, infelizmente, ao não considerarmos a leitura literária, e propormos uma leitura superficial, usada como pretexto para algum ensinamento, deixamos de lado a riqueza da obra literária.

Para ilustrar tal prática nas salas de aula, cito Rubem Alves (1999), que na crônica literária “Dígrafo”, nos leva a refletir com que objetivos propomos a leitura:

Prezado Rubem (...). Li o seu livro 'O Patinho que Não Aprendeu a Voar'. Eu gostei, porque aprendi que liberdade é fazer o que se quer muito mesmo. Escreva para mim. E eu tenho uma professora demais. Com todos os livros que a gente lê, ela manda fazer ditados, encontrar palavras com dígrafo, encontro consonantal e encontro vocálico. (ALVES, 1999, p. 3).

É possível compreender que a literatura neste paradigma é um pretexto para o ensino da língua, segundo a norma padrão. Cabe ao professor exemplificar o uso da língua com textos

literários. Aos alunos cabe copiar e imitar os modelos apresentados pelo professor, para aprender a gramática, a norma culta e obter a competência de escrever bem.

Paradigma histórico-nacional

No Paradigma histórico-nacional, a literatura é vista como tradição. O objetivo aqui é a inserção cultural. Trata-se de um saber basicamente escolar, representando a identidade cultural do país. Na construção desta tradição, é levado em consideração o que é valorizado em outros países e é escolhido “o que se tem de melhor” para definir o povo brasileiro.

Voltada para o EM, a literatura seguirá com obras canônicas, se valorizará o período literário e as biografias. Nos deparamos com a consolidação da historiografia literária, conforme nos relata Cereja (2005, p. 103): “[...] a historiografia literária consolidou-se e legitimou –se como conteúdo, disciplina e como prática de ensino de literatura por excelência. Qualquer proposta de ensino que enseje quebrar esse paradigma encontrará, com certeza, muitas dificuldades e resistências por parte dos professores.”.

Cabe ressaltar que, neste paradigma, assim como no anterior, nem sempre a obra será lida pelo aluno e, nem ao menos pelo professor. Creio que devo mencionar aqui que no EM da rede pública de ensino do Paraná, o professor de Português é o professor de gramática, de literatura, de interpretação e produção textual, em suas quatro aulas semanais. Além de trabalhar com alunos que, muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho e não dispõem de tempo para o estudo; sobre o professor, ainda recaem as reclamações de colegas de outras disciplinas sobre a falta de leitura e interpretação dos alunos, das dificuldades na escrita, fora a cobrança da preparação para PSS²² e vestibular, com as famosas listas de obras indicadas pelas instituições de ensino superior.

Para vencer os conteúdos, muitas vezes o livro didático acaba sendo o manual de trabalho e, neste manual, há uma mescla de exercícios literários, gramaticais e de produções textuais que demonstram seu caráter conteudista e enciclopédico (quando se trata de literatura).

Vejamos um exemplo:

1.

²² O Processo Seletivo Seriado (PSS), exame seriado ou avaliação seriada, é mais uma alternativa - além do vestibular tradicional - para quem quer ingressar na UEPG. No PSS, o aluno não precisa fazer o vestibular tradicional, as provas são sequenciais e realizadas a cada ano do EM. São três exames no total, com o conteúdo de cada série, mais pelo menos uma redação. Nos exames seriados para ingressar na universidade, cada prova avalia somente as matérias que o aluno acabou de estudar. Disponível em: <https://www.mundovestibular.com.br/articles/15755/1/processo-seletivo-seriado/> Acesso em: 29 fev.2021.

*Não achei na terra amores
Que merecessem os meus.
Não tenho um ente no mundo
A quem diga o meu – adeus.*

A consciência da solidão, o sentimento da proximidade da morte, o culto do eu, características presentes nos versos acima, indicam-nos como pertencentes à poesia:

- (A) *Simbolista*
- (B) *Romântica*
- (C) *Arcádica*
- (D) *Parnasiana*
- (E) *Barroco*

(JOBIM; SOUZA, 1987, p. 392)

O exercício acima foi retirado do livro “Iniciação à Literatura Brasileira” e, em sua sinopse, apontava como inovação em relação ao ensino literário: a apresentação clara e sistemática do programa com seleção de textos próximos à realidade do aluno, a síntese dos dados históricos e sociais referentes a cada estilo de época, a grande variedade de exercícios pré-testados e a antologia de textos suplementares no final de cada capítulo.

Apesar de anunciar a “inovação”, podemos perceber que o exercício traz um trecho de poema, não apresenta título, nem autor. Talvez com o propósito de verificar se o aluno dominava as características da escola literária a qual o texto pertencia, e não o autor que representava este período. Me pergunto: Se o aluno tivesse a indicação do poeta Junqueira Freire, e da estrofe como sendo do poema Morte (Hora de delírio), seria facilitada a resposta ao aluno? Penso que é um todo que deve ser analisado, mas parece uma regra de ensino neste paradigma separar tudo em partes. “Agora estamos vendo as características..., decorem!!! Estes são os poetas que representam esta escola literária..., memorizem!!!” O exemplo acima é de um livro de 1987, mas materiais didáticos atuais ainda trazem fragmentos de obras, exercícios de verificação, grande variedade de exercícios de vestibulares e PSS (exercícios pré-testados), que sem a devida reflexão, acabam sendo apenas exercícios para memorização.

Não irei me aprofundar na análise dos livros didáticos e na maneira como abordam os conteúdos de literatura do EM, pois o foco do meu estudo são os anos finais do EF, mas devo pontuar que acabam seguindo um modelo padrão de abordar conteúdos e obras segundo as exigências do Ministério da Educação através dos documentos vigentes.

Segundo Mendes (2020, p. 9), “[...] a visão utilitarista de conhecimento, a superficialidade teórica quanto ao ensino de literatura e o contexto do novo ensino médio acabam por destinar à educação literária um não lugar na BNCC.”

Voltando ao paradigma histórico-nacional, ao professor cabe o papel de transmissor da historiografia literária: suas escolas, principais autores e obras. Ao aluno caberá reproduzir o conhecimento memorizado.

Paradigmas contemporâneos: analítico-textual, sócio-identitário, formação do leitor e letramento literário

A partir da segunda metade do século XX, vivemos num mundo de globalização, de avanços tecnológicos e científicos, no qual há uma nova percepção humana e social. Fato que resulta em inúmeras mudanças, em diversos setores da sociedade, entre eles na educação. É neste cenário que se configuram os paradigmas que veremos a seguir.

Paradigma analítico-textual

No paradigma analítico-textual, é dado valor às obras individuais que juntas constituirão o corpus da literatura, e “é considerado literário todo texto que tenha uma alta elaboração estética” (COSSON, 2020, p. 82). Cosson (2020) destaca três objetivos do ensino de literatura neste paradigma: o primeiro, considerado o principal, é o desenvolvimento da consciência estética do aluno para que seja capaz de reconhecer e apreciar adequadamente textos literários de qualidade. Para isso, aponta como necessário o convívio com a obra, o que demanda preparação, esforço e conhecimento por parte do professor e do aluno; O segundo objetivo é instrumentalizar o estudante para a análise textual ou desenvolver sua capacidade analítica em relação aos textos literários. Sem esta capacidade de leitura e análise não será possível desenvolver a consciência estética; O terceiro objetivo é fomentar o conhecimento técnico da literatura.

Vejam um exemplo retirado do livro “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso”, volume 1²³:

²³ Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso, volume 1, de William Roberto Cereja/ Carolina Assis Dias Vianna/Christiane Damien Codenhoto.1ªed. São Paulo: Saraiva,2016.- exercício retirado das páginas 59 e 60.

Leia este poema de Ribeiro Couto:

Cais matutino

Mercado do peixe, mercado da aurora:

Cantigas, apelos, pregões e risadas

À proa dos barcos que chegam de fora.

Cordames e redes dormindo no fundo;

À popa estendidas, as velas molhadas;

Foi noite de chuva nos mares do mundo.

Pureza do largo, pureza da aurora,

Há viscos de sangue no solo da feira.

Se eu tivesse um barco, partiria agora.

O longe que aspiro no vento salgado

Tem gosto de um corpo que cintila e cheira

Para mim sozinho, num mar ignorado.

(In: Ítalo Moriconi, org. Os cem melhores poemas brasileiros do século. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 47)

2) *Observe a estrutura formal do poema:*

a. *Quantas estrofes ele apresenta?*

b. *Quantos versos há em cada estrofe? Como se chamam essas estrofes?*

c. *Faça a divisão dos versos em sílabas poéticas e indique o número dessas sílabas em cada um.*

d. *Pronuncie em voz alta o verso: “Mercado do peixe, mercado da aurora:”*

Identifique as sílabas pronunciadas com maior intensidade e explique como é construído o ritmo no poema.

e. *Como são dispostas as rimas do poema?*

A escolha do texto curto para que seja possível a análise no período da aula é fator levado em consideração na seleção da obra literária. Segundo Cosson, neste paradigma, o material acaba sendo a folha avulsa, isto é, a cópia do texto escolhido pelo professor. A atividade que de fato irá caracterizar o paradigma analítico textual é a análise do texto. A análise textual é realizada primeiro como modelo pelo professor, para que, depois, com a supervisão do docente, o aluno seja também capaz de realizá-la.

Retomo o exemplo acima, pontuando que ele foi retirado da unidade 2 do livro didático, que trata da Literatura na Baixa Idade Média: o Trovadorismo, Variedades linguísticas, O poema. Passando das cantigas trovadorescas ao poema, são apresentados os

conceitos de: verso, estrofe, métrica, ritmo, rima e recursos sonoros (aliteração e assonância). Cada conceito é retomado na análise de cantigas trovadorescas e poemas já lidos no início da unidade. A atividade aqui colocada como exemplo, trata-se da atividade que deverá ser realizada pelo aluno, após a análise proposta pelo livro didático e explicada pelo professor.

Paradigma social- identitário

Segundo Cosson (2020, p. 116), o paradigma social-identitário tem como orientação e base de sustentação o multiculturalismo, os estudos de gênero, os estudos pós-coloniais, o desconstrucionismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais e a teoria Queer; além do respaldo da Lei 10.639/03 que torna obrigatório no ensino básico o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, e da Lei 11.645/08, que complementa a lei anterior incluindo os povos indígenas. “Ao representar positivamente existências e percursos de vida que reafirmam e defendem as identidades étnicas, sexuais e culturais, as obras literárias garantem reconhecimento e legitimidade à identidade de grupos minoritários, funcionando como uma forma de empoderamento simbólico dos integrantes desses grupos.”.

Será função do professor propor a análise crítica do texto, mediando a discussão na turma. Dessa forma, é de responsabilidade do professor a seleção das obras e, para isso, ele necessita ter um conhecimento amplo e atualizado de obras que abordam temáticas relevantes socialmente para que elabore seu planejamento de modo que contribua para a formação do leitor crítico. Aos alunos, caberá a participação ativa, se posicionando perante os temas.

Um dos problemas apontados neste paradigma é que não há lugar para o aluno que não se engaje nas discussões, o que pode resultar no afastamento dele como leitor literário. Nesse sentido, outra crítica que se faz ao paradigma social-identitário é que é deixado em segundo plano a formação do leitor literário, ficando em primeiro plano o reconhecimento das representações sociais.

No livro “Práticas de Língua Portuguesa” (2020), destaco uma seção em que é abordado o gênero lírico em vozes contemporâneas através da poesia *slam*. O estudo se inicia com o trecho de uma matéria jornalística sobre a poesia *slam*, após a leitura da matéria são apresentadas questões para verificar o que os alunos já conheciam sobre o gênero. Dando continuidade, o aluno é convidado a ler uma seleção de quatro poemas (“O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu” de Anna Suav; “Coisa de preto” de Cristal Rocha; “Poesia é palavra ilimitada” de Carol Dall Farra e “Liberdade” de Tom Brito) que foram extraídos da antologia

“Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta” (2019), organizada pela poeta e *slammer* paulistana Mel Duarte. Após a leitura, são apresentadas questões para serem discutidas na turma. Abaixo, está um dos poemas e algumas questões propostas.

Figura 3- Poema da *slammer* Anna Suav

O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu
 Contorno com suavidade tudo que Deus não me deu
 Maloqueira da ZN, correria é o lema dela
 Meio Sônia Guajajara mais Tereza de Benguela

5 Quero ver quem tem coragem pra peitar
 Batuque africano, cinco elementos vieram me chamar
 Cria 092 de onde o sol não dá arrego
 Imagina se eu vou dar sossego pra quem se incomoda com o que eu tenho?
 Foi o axé quem resgatou, Tambor de Mina fez sentir

10 Quanto mais você reclama, mais vai ter que me ouvir
 Coletivo Difusão, Até o Tucupi
 Personalidades Negras me lembrou o que eu esqueci
 Ter orgulho do meu corre não é perda de humildade
 Cês adora confundir autoestima com vaidade

15 Cês espera, cês vão ler tudo na minha biografia
 Vou citar todas as manas que passaram na minha vida
 Essa poesia é minha raiz e é dedo na ferida
 Se não for pra incomodar, irmã, eu nem vinha
 Se não for pra revolucionar, não me chama

20 Se não for pra afrontar, então eu não posso
 Aonde uma preta chega, tudo certo, é tudo nosso!



Anna Suav, que também usa o nome “Cria 092”, nasceu em Manaus, no Amazonas. É artista, jornalista, fotógrafa e produtora cultural.

SUAV, Anna. O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu. In: DUARTE, Mel (org.). *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019. Edição em e-book.

Fonte: FARACO, Carlos Emilio. **Práticas de língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Saraiva. 2020, 1º ed., p. 100.

[...]

Questão 27- a) Personalidades brasileiras e estrangeiras são mencionadas em alguns poemas: Sonia Guajajara, Tereza de Benguela, Malcolm, Djamila e Muhammad Ali. Busque informações sobre elas em suportes impressos ou digitais, e procure explicar por que teriam sido citadas nos respectivos poemas.

Questão 27- e) O título do livro de onde todos os poemas foram extraídos- Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta- contém um duplo sentido que só é percebido após a leitura atenta de cada poema. Pela pequena amostra lida, procure explicar essa ambiguidade.

Questão 30- Provavelmente há semelhanças entre as histórias de vida dessas poetisas assim como entre tais histórias e a realidade de boa parte das juventudes brasileiras. Discuta com os colegas e o professor: Para vocês, quais são os grupos sociais marginalizados no país? Em uma sociedade democrática como a nossa, é importante que os jovens que se consideram integrantes desses grupos se manifestem, tornem sua voz presente na cena pública do país? Explique.

Por meio do exemplo acima percebemos que o professor deve estar preparado teoricamente, pois apesar do livro apresentar a temática e trazer os poemas, para que a discussão com os alunos seja válida, será fundamental a mediação do professor tanto nos conhecimentos literários quanto na temática apresentada.

Paradigma formação do leitor

O relevante neste paradigma é a “formação do leitor”, a literatura é fruição, isto é, se lê por prazer. O importante é ler e, como o objetivo é desenvolver o hábito de leitura, toda leitura é válida. Os textos selecionados são textos que agradam o leitor. Este paradigma está bem presente na educação infantil e nos anos iniciais do EF. Porém a quantidade não revela qualidade e, infelizmente, muitas vezes, o aluno considerado leitor na escola é aquele que mais emprestou livros na biblioteca... Convenhamos, que o ato de emprestar nem sempre revela um leitor. A fruição deve ser fruto de um processo de construção dos sentidos no ato da leitura, como afirma Jover-Faleiros:

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada por essa formação, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer; chegando-se, talvez, a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura. (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 129).

Há uma ruptura no ensino dos anos iniciais para os anos finais do EF que revela a perda do leitor lúdico, mesmo que em números menores; nos anos finais do EF, seguem as propostas de leitura para encenações, aulas de leitura e visitas à biblioteca (quando a escola possui) visando a leitura por prazer (o aluno escolhe aquilo que lhe agrada).

Neste paradigma, o professor não precisa ter o conhecimento histórico da literatura, mas precisa ser um apaixonado por ela, tendo um grande repertório de leitura literária. Assim sendo, a função do professor será a de ser o modelo de leitor, deixando ao aluno a escolha da leitura que lhe agrade, sem mediá-lo a possíveis significados do texto. Logo, ao aluno cabe ler qualquer texto, desde que esteja lendo, pois conforme pontua Cosson (2020, p. 159), acredita-se que desta maneira ele se tornará um leitor literário: “Aparentemente a leitura fruição parece supor que a leitura literária é uma prática natural [...] logo basta ser leitor para ser leitor literário.”

É notória a forte presença deste paradigma no EF II. Vivenciamos cobranças referentes ao fracasso dos alunos nas avaliações nacionais e mundiais que verificam a competência na leitura e na interpretação de textos. Recai sobre o professor de Língua Portuguesa, a tarefa de fazer com que o aluno leia, “formar o aluno leitor”. No meu ponto de vista, os livros didáticos não trazem um exemplo bem voltado para este paradigma, quando muito, acabam na parte dedicada ao professor, sugerindo o planejamento de momentos e atividades de incentivo à leitura. Neste sentido, o professor acaba criando situações que sejam voltadas para suas turmas ou através de projetos que envolvem toda a escola.

Darei um exemplo de atividade que vivenciei em uma das escolas em que atuei. Com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura, toda comunidade escolar parava dez minutos para realizar a leitura. Alternando entre a primeira aula e a quarta aula, todos os dias da semana ocorria este momento. Caixas com livros, gibis e revistas eram distribuídas nas salas para os alunos e no saguão para os agentes 1 e 2. O lado positivo é que a leitura era para todos e não ficava somente na responsabilidade do professor de língua portuguesa; o lado negativo é que não havia nenhuma mediação aos possíveis significados do texto lido. Vasconcelos e Matos (2018, p. 6) pontuam que “[...] é necessário ensinar literatura. A leitura do texto literário é um aprendizado que precisa ser construído, orientado, direcionado.”. Este é apenas um dos inúmeros exemplos que temos presentes nas escolas. Atividades que, na minha visão, não devem ser abandonadas, mas reestruturadas, passando de uma leitura superficial à uma leitura significativa.

Paradigma letramento literário

Retomando a caminhada da literatura nos paradigmas anteriores, percebemos que um novo paradigma surge, ora para complementar, ora para substituir ações que não estavam condizentes com objetivos da sociedade vigente e, assim sendo, com a formação do “cidadão” que se desejava.

Com as avaliações que classificam o desenvolvimento educacional mundial, é que o Brasil, frente ao crescente número de analfabetos, entre eles os analfabetos funcionais, abre espaço para a teoria do letramento. Teoria que desde 2008 até os dias atuais figura como a principal teoria adotada de forma oficial na formação inicial e continuada (MELO; MARQUES, 2017).

Tive o privilégio de participar como professora formadora no Programa Pró-letramento e, através dele, compreender o que é alfabetização e o que é letramento, letramento

literário, bem como, quem é o indivíduo letrado: aquele que usa e pratica socialmente a leitura e a escrita segundo as demandas sociais (SOARES, 2009). Cabe ressaltar que há inúmeros pesquisadores que usam o termo letramento, bem como a expressão letramento literário. Cada um apresentando um conceito e tecendo considerações específicas frente aos estudos e pesquisas voltados à sua realidade. Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como processo de apropriação de literatura enquanto construção literária de sentidos. Cosson (2020, p. 205) nos apresenta o paradigma do letramento literário, no qual a literatura é “[...] uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos.”.

Posto isto, a literatura é vista como um espaço de liberdade dentro da língua e da linguagem. O objetivo do ensino de literatura é o desenvolvimento da competência literária. Além disso, não é reduzida ao sistema canônico, compreende as várias manifestações literárias, bem como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. A função do professor é planejar o contato dos alunos com obras literárias diversas, fazendo do ensino de literatura uma prática significativa, compreendendo que a avaliação processual e contínua consistirá em avaliar os níveis de competência literária dos alunos de maneira individual, assim como, da comunidade de leitores como um corpo coletivo.

Para isso, Cosson (2020, p. 220) afirma que as práticas de ensino devem começar com o manuseio do texto literário e terminar com o compartilhamento da experiência deste manuseio. Durante este processo, ocorrerá o encontro pessoal do aluno com a obra, a leitura responsiva e a leitura como prática interpretativa. “Dessa forma, se o objetivo é desenvolver a competência literária do aluno, é fundamental que as aulas de literatura compreendam não apenas o encontro do leitor com a obra e a articulação de uma resposta a esse encontro, mas também a interpretação dessa obra que define e fundamenta o próprio ato de ler literariamente.”.

Já a função do aluno, como protagonista, não deve ser confundida com a função que tinha no paradigma da formação do leitor. Aqui ele será apresentado e desafiado na leitura de diferentes textos literários e deverá ser capaz de experienciar suas próprias relações de sentido diante dos textos literários. No livro “Universos: Língua Portuguesa”²⁴, o manual do professor aborda o Letramento literário apresentando textos teóricos em sessões: “Letramento literário”; “Como entendemos o letramento literário?” e “Como podemos ajudar o aluno a desenvolver o letramento literário?”. O livro traz a leitura e a produção de textos literários durante os capítulos

²⁴ O livro “Universos: Língua Portuguesa”, Ensino Fundamental/Anos finais/Língua Portuguesa/ 6º ano, é da editora SM e foi aprovado pelo PNLD de 2017.

e nos projetos de fim de unidade e propõe a realização de um projeto anual que contempla a leitura de romances:

Como não seria possível trabalhar com o romance nos capítulos e pela importância de abordar esse gênero literário, a coleção propõe a realização de um projeto anual que contempla a leitura de romances. Nos dois primeiros volumes, 6 e 7, indicamos dois romances para o trabalho (um para o primeiro semestre e outro para o segundo. (...)Optamos pela qualidade do trabalho e não pela quantidade. A seleção das obras foi realizada com base no acervo do PNBE (Plano Nacional de Biblioteca Escolar). Os projetos baseiam-se na metodologia de Rildo Cosson, que prevê quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. (PEREIRA, 2015, p. 299).

O manual também apresenta questões e procedimentos que, como num passo a passo, orientam como elaborar um projeto de leitura de romance. Também indicam referência bibliográfica para aprofundamento sobre o letramento literário. Diante da escassa formação continuada para os professores, considero positiva a abordagem deste livro didático em relação ao letramento literário, entendendo as colocações como sugestão e ponto de partida para o planejamento do professor. Um ponto de partida que, sem as leituras complementares pouco ajudarão na elaboração de uma sequência ou projeto de leitura que contemple a leitura literária.

Para concluir, vejo neste paradigma, a oportunidade de uma ressignificação no trabalho com a literatura, trabalho que exige uma compreensão sobre a diferença de leitura e de leitura literária, pois entendo que é através da leitura literária que daremos aos textos literários o devido lugar dentro das nossas escolas.

Apresento a seguir uma tabela abordando a concepção e o objetivo da literatura, o papel do professor e do aluno, a avaliação e a crítica em cada paradigma. As informações foram retiradas da obra “Paradigmas do Ensino de Literatura”, de Rildo Cosson (2020):

Figura 4- Tabelas de Cosson

PARADIGMA	CONCEPÇÃO DE LITERATURA	OBJETIVO DO ENSINO DE LITERATURA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	AValiação	CRÍTICA
MORAL-GRAMATICAL	Corpo de obras dadas pela tradição, o que equivale a dizer que são textos que pertencem a um passado valorizado como referência para o presente em termos de idioma e cultura escrita.	Ensinar a língua e formar moralmente os alunos.	Professor erudito- sua função é: <ul style="list-style-type: none"> comentar o texto, esclarecendo o vocabulário, a estrutura sintática e os dados históricos e culturais mencionados. A ele cabe “destrinchar” o texto para que o aluno tenha a compreensão desejada pela escola desse texto. Comandar as diversas fases da leitura e da escrita que tomam os textos literários como modelos determinando 	Aluno passivo- sua função é: <ul style="list-style-type: none"> Receber sem questionamentos e com a devida reverência os textos e ensinamentos oferecidos pelo professor. 	Reprodução do que foi anteriormente estudado, demandando, portanto, a memorização e aplicação dos conteúdos, em alguns casos até mesmo a repetição <i>ipsis litteris</i> do que foi dito pelo professor ou que se encontra impresso nos livros.	O trabalho analítico aplicado ao texto literário, fortemente amparado na gramática, na poética e na retórica, é um dos aspectos mais contestados neste paradigma, usualmente visto como uma prática desprovida de sentido. Em parte encontra-se por seu caráter mecânico de aplicação de categorias e classificações ao texto, deixando de lado suas especificidades estéticas ou aquilo que justamente o eleva à condição de literário. Em parte pelo longo tempo

			determinando o que, quem, quando e como se pode ler e que tipo de operação realizar como escrita frente ao texto.			dedicado a uma tarefa árida que mais bloqueia do que favorece a fruição e a interpretação do texto.
PARADIGMA	CONCEPÇÃO DE LITERATURA	OBJETIVO DO ENSINO DE LITERATURA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	AValiação	CRÍTICA
HISTÓRICO - NACIONAL	Elemento distintivo do intelectual brasileiro, cuja formação não pode prescindir do conhecimento da literatura nacional.	É formar o brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica e, por sua condição artístico – estética, a expressão mais refinada da brasilidade. Em outras palavras, ensinar literatura é ensinar por meio do conhecimento sobre as obras literárias como nos constituímos e aquilo que nos define	Com a presença cada vez mais intensa dos manuais nos processos de ensino, a função de informar passa para o livro didático, que é organizado não só para fornecer dados que antes ficavam a cargo do professor, como também servir de guia curricular e determinar a própria estrutura da aula. Assim sendo, cabe ao professor o papel de um instrutor que determina as páginas a serem lidas,	Ao aluno cabe receber o conhecimento sem questionamentos e tratar de memorizá-lo para posterior reprodução nos exercícios, nas provas e nos testes de seleção, cujo exemplo maior é o vestibular. Para cumprir esse papel, basta guardar na memória o nome dos autores, das obras e os estilos aos quais estão associados.	Tem na prova o seu instrumento preferencial. Trata-se de uma avaliação de memória com pouco espaço a qualquer subjetividade. É a reprodução simples e exata do dado e da informação que foram ministrados anteriormente.	A literatura passou a enfrentar um duplo e complexo insulamento na escola. De um lado, ficou restrita ao papel de auxiliar do ensino da leitura, cujas atividades de exploração do texto literário ignoram a sua condição estética. De outro, como história literária, mantém-se como um tópico curricular incrustado na

		culturalmente como nação.	tira eventuais dúvidas e confere respostas sempre de acordo com o livro didático.			disciplina Língua Portuguesa, sem qualquer diálogo com seus outros conteúdos.
PARADIGMA	CONCEPÇÃO DE LITERATURA	OBJETIVO DO ENSINO DE LITERATURA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	AValiação	CRÍTICA
ANALÍTICO - TEXTUAL	Conjunto determinado de textos que tenham alta elaboração estética.	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente e os textos literários de qualidade Instrumentalizar o aluno para a análise textual ou desenvolver a capacidade analítica do aluno em relação aos textos literários. Fomentar o conhecimento 	Assume um duplo papel: <ul style="list-style-type: none"> o primeiro papel é de expert: um leitor especializado que domina tecnicamente a leitura literária. O segundo papel é daquele que medeia a aprendizagem do aluno por meio da modelagem da análise literária. 	Ser um leitor aprendiz. O aluno é visto como aquele que precisa adquirir um repertório de obras esteticamente válidas, assim como desenvolver sua habilidade analítica para fazer jus à leitura dessas obras.	Pode ser feita tanto de maneira objetiva quanto subjetiva, desde que a análise textual seja o ponto de referência	Reclama-se que a análise textual, por conta de seu aparato descritivo - técnico, engessa a leitura, quando não impede a verdadeira fruição da obra, assim como esteriliza o ensino da literatura ao assimilá-lo a um exercício taxonômico pareado à análise sintática. Por se centrar exclusivamente em elementos linguísticos, perde o contexto da obra e falha em compreender a sua

		técnico da literatura, ou seja, o domínio conceitual e operacional das categorias de análise que são aplicadas na leitura do texto literário.				inserção em um horizonte social e histórico que também determina seu significado.
PARADIGMA	CONCEPÇÃO DE LITERATURA	OBJETIVO DO ENSINO DE LITERATURA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	AValiação	CRÍTICA
SOCIAL-IDENTITÁRIO	Uma produção cultural que <u>representa as relações</u> sociais e expressa identidades.		Professor :Mediador Seu papel é suscitar e conduzir o debate sobre as obras com os alunos. Para isso, necessita: <ul style="list-style-type: none"> familiaridade com a produção cultural contemporânea e o conhecimento das obras marginalizadas no passado para a indicação de 	Aluno: cidadão em processo formativo. O papel do aluno é ativo e colaborativo. Dele se espera: <ul style="list-style-type: none"> uma adesão às temáticas apresentadas nas obras e à análise crítica delas propostas pelo professor. atitude empática frente à diversidade social. Emancipação identitária, o 	É determinada por diretrizes que a distinguem e até a colocam em oposição aos métodos e aos meios tradicionais de avaliação escolar. Nela é valorizado mais o esforço do aluno em cumprir as tarefas, assim como o envolvimento	O conhecimento literário é minimizado ou ignorado para dar lugar à discussão da cultura ou das relações sociais representadas nos textos. Desta forma, a formação do leitor literário é secundarizada em favor da socialização promovida pelos textos literários, os quais passam a funcionar como

			<p>textos adequados para a turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> Habilidade de motivação e preparação dos alunos para a leitura; Capacidade de relacionar criticamente o texto literário com a sociedade. Em termos políticos o papel do professor exige maestria e enfrenta dificuldades. 	<p>empoderamento ou <u>autoempoderamento</u> por meio da leitura e da análise crítica da obra.</p> <ul style="list-style-type: none"> Assumir de maneira positiva sua identidade minoritária e discriminada socialmente. 	<p>nas atividades de sala de aula, do que a apresentação de um produto final ou a aferição de um conhecimento específico. Desta forma, provas e testes são considerados inadequados e, em seu lugar devem ser adotadas descrições e reflexões individuais, a exemplo do diário de leitura</p>	<p>ilustrações sobre o que é correto em termos de comportamento social. Nos casos mais extremos, a literatura torna-se apenas um meio para a crítica das questões sociais.</p>
PARADIGMA	CONCEPÇÃO DE LITERATURA	OBJETIVO DO ENSINO DE LITERATURA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	AVALIAÇÃO	CRÍTICA
FORMAÇÃO DO LEITOR	Estende o rótulo de literário a um vasto corpo de textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e 	Papel de leitor - modelo e de mediador. Deve ter para com a literatura que ensina	Praticar a leitura dos textos literários. Para essa prática são garantidos: liberdade de escolha dos textos, gratuidade da atividade, no	Se é gratuita, como avaliar? São várias as respostas, uma delas consiste	A preocupação em formar o leitor, independentemente do tipo de texto que se utiliza para

	que circulam dentro e fora da escola. Pressionado por sua estreita relação com a escola, faz da literatura um objeto impresso e por meio dele estreita e limita todo o campo de manifestação do literário.	<ul style="list-style-type: none"> formar o leitor crítico-criativo. 	um compromisso íntimo e pessoal, ou seja, que deixe de lado o saber técnico e se declare seu amante. Como mediador, é um animador que introduz o texto, prepara e motiva a leitura; orienta a seleção, o debate; e colabora na criação dos sentidos dos textos.	sentido de liberação de cobrança das usuais tarefas escolares; e acolhimento da interpretação do leitor como legítima.	em renunciar toda e qualquer avaliação, tendo em vista que a fruição é um processo pessoal e imensuráveis. Outras que vão do registro da quantidade de livros lidos ou do registro de relatórios ou diários, bem como atividades de oralização.	essa formação, conduz a uma minimização da importância do texto no processo. Com isso a literatura não é só ilhada na leitura, como também é associada à leitura sem objetivo escolar, como mera fruição e entretenimento.
PARADIGMA	CONCEPÇÃO DE LITERATURA	OBJETIVO DO ENSINO DE LITERATURA	PAPEL DO PROFESSOR	PAPEL DO ALUNO	AVALIAÇÃO	CRÍTICA
LETRAMENTO LITERÁRIO	É uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de	Desenvolver a competência literária do aluno.	O primeiro papel é essencialmente arquitetural: sua função é planejar atividades e projetar caminhos que serão percorridos pelos alunos, sabendo que o desenho feito é tão	Ser protagonista da sua formação, tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário.	Recusando os padrões tradicionais de avaliação escolar, busca avaliar a competência literária do aluno, mais	É muito mais comum do que deveria ser a apropriação da abordagem metodológica do letramento literário sem a incorporação de seus

	produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos.		somente um conjunto de indicações mais ou menos precisas, pois a execução da atividade é função exclusiva do aluno. O segundo é de guia ou condutor da experiência literária, o que exige dele a experiência literária daquela obra, definindo-o como um leitor literário. O terceiro papel é a constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula. Para isso, deve estabelecer condições para que os alunos compartilhem suas experiências literárias entre si e com outros; precisa cuidar do desenvolvimento progressivo da comunidade, fortalecendo a competência literária dos alunos.		especificament e os níveis de competência literária dos membros individuais e daquela comunidade de leitores como um corpo coletivo. Para medir a competência literária, o professor pode tanto verificar o processo quanto requerer produtos específicos, sendo a realização dos dois procedimentos o mais pertinente.	pressupostos teóricos quanto à concepção de literatura, ao objetivo de ensino da literatura e à formação do leitor literário. Por força desse emprego excessivamente pragmático, a revolução pragmática do letramento literário termina por não acontecer ou sofre um processo de acomodação com outros paradigmas que lhe rouba o potencial transformador no ensino escolar da literatura.
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. [S. l.]: Editora Contexto, 2020.

2.3 Uma breve análise sobre os paradigmas para o ensino de leitura literária

Por meio dos paradigmas expostos, penso que poderíamos responder à pergunta do capítulo: “E a literatura como vai?” Foi e vai segundo o espaço (ou o não espaço) dado a ela; sempre determinado pela sociedade da época, que visava (e ainda visa) seus objetivos. Desta forma, podemos entender nos paradigmas tradicionais o uso dos textos literários como pretexto para ensinamentos gramaticais, tendo em vista a perpetuação de uma língua “única” e “perfeita”. Bem como a memorização de autores, de escolas literárias e conhecimento de fragmentos de obras consagradas, visando a construção de “uma herança cultural e orgulho nacional” (MÜLLER, 2016, p. 16).

Nos paradigmas contemporâneos, também não fugimos do reflexo da sociedade e de suas transformações que exigem mudança no cenário educacional, mudanças que ainda apontam a precariedade no que diz respeito ao ensino de literatura, seja no paradigma analítico-textual, limitando-se à análise estética do texto; seja no histórico-social, com a ausência de preparação e engajamento político por parte do professor, bem como pelas suspeitas de doutrinação por parte de familiares, alunos e autoridades governamentais; seja na formação do

leitor, concebendo a leitura como fruição; seja no letramento literário, apenas como suporte pedagógico.

Vejo que o necessário é primeiramente, compreender o objetivo de cada paradigma, pois entendendo a concepção de literatura e seu objetivo é possível nos localizar no processo de ensino. Particularmente neste processo de estudo, penso que o ideal é o trabalho de acordo com o paradigma do letramento literário, pois acredito que é o paradigma que me traz suporte teórico para dar continuidade à formação do leitor literário dos anos iniciais, no 6º ano do EF. Reconhecer o paradigma do Letramento Literário é dar o primeiro passo e assumir um grande desafio. Basta um olhar reflexivo sobre como a literatura e a leitura literária no 6º ano do EF II é abordada nos documentos atuais voltados à educação de nosso país, para entendermos a situação.

Iniciei este capítulo com as considerações da personagem Emília sobre a dificuldade de se começar a escrever e, acatei sua ideia de iniciar com vários pontos de interrogação... Sábias palavras desta boneca esperta e atrevida, pois é com interrogações que devemos seguir, nos questionando, nos desafiando para cada vez mais ir além.

CAPÍTULO 3- BNCC X CREP X LITERATURA

Você deixou claro que seu povo não tem defesa alguma contra a ignorância, a preguiça e a corrupção daqueles que compõem a câmara dos lordes. Eles são escolhidos sem critério algum, simplesmente por serem nobres. Sua constituição, pelo que concluí, já foi alterada, emendada, cortada e refeita...e justamente por pessoas que podem ser corruptas e estar apenas defendendo seus interesses pessoais.²⁵

(Jonathan Swift)

No capítulo anterior, percebemos que os paradigmas do ensino de literatura eram (e ainda são) reflexo das exigências da sociedade vigente. Sociedade que é regida por meio de leis. Neste capítulo, abordarei a BNCC, documento que é obrigatório por lei, Lei 13.145, de 16.02.2017. Tal documento tem como objetivo a criação de um currículo comum, destacando o que considera ser essencial aprender em todas as escolas brasileiras.

Apesar de ser recente, já temos uma produção significativa de críticas sobre o trabalho com a literatura neste documento, principalmente voltadas ao EM. Destacarei o trabalho de Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto (2018), que discutem a concepção de ensino de literatura na BNCC e avaliam a proposição da abordagem na segunda etapa do EF.

Antes de começarmos a falar sobre a literatura na BNCC, creio que é importante localizar o momento social em que ela surge. Segundo Mendes (2020):

O documento, que tem suas bases na Constituição Federal de 1988, nasce na esteira de uma agitação na política nacional, com mudança presidencial, reforma do Ensino Médio, alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tramitação do Projeto de Lei n. 7.180/2014, que ficou conhecido como Projeto escola Sem Partido, e no acirramento de conflitos ideológicos-partidários entre a população. (MENDES, 2020, p. 136).

Durante pronunciamento²⁶ no dia 20 de dezembro de 2017, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, pontuou que o Brasil teria a sua primeira Base Nacional Comum Curricular e, com isso, estaríamos alinhados “aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo”. Ele ainda destacou que o documento contou com 12 milhões de contribuições através de amplos debates conduzidos pelo MEC, com educadores, especialistas e a sociedade. Porém há na web vários relatos de professores e especialistas que não tiveram devolutiva sobre suas considerações (MENDES, 2020).

²⁵ Jonathan Swift em *Viagens de Gulliver*, adaptação de Cláudia Lopes, 2001, p.64.

²⁶ Disponível em: <portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58731-empronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filho-destaca-homologacao-da-bncc>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Em diálogo com documentos anteriores, Matriz de Referência do ENEM, PCNs e LDBEN, e com o enfoque adotado nas avaliações internacionais, a BNCC aborda os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como competências e habilidades que deverão ser atingidos durante a educação básica, o que nos remete a uma educação direcionada ao mercado de negócios:

Em outros termos, é preciso oferecer uma formação elementar que dê subsídios aos alunos a conhecimento e habilidades que lhe são fundamentais para o trabalho. Isso fica evidente até pelo uso de termos da conhecida filosofia CHA -conhecimentos, habilidades e atitudes implementadas na área de gestão e administração de negócios. A partir dessas competências, são eleitos os componentes curriculares obrigatórios em uma seleção que lembra as disciplinas tradicionais sem oferecer inovações. (PORTO; PORTO, 2018, p. 17).

Esta formação elementar, se confirma no grande enfoque que se dá no currículo às tecnologias e à cultura digital, hoje tão presentes e necessárias para a mão de obra qualificada no atual mercado de trabalho.

Não é novidade que a literatura, uma vez mais, não esteja presente como disciplina obrigatória. Pois se tem uma coisa em que a literatura não irá contribuir é na formação de um cidadão pacato, alienado e pronto para atender apenas às demandas do mercado de trabalho. Mencionarei alguns pontos levantados por Porto e Porto (2017) ao analisarem a literatura para os anos finais na BNCC:

- Na área de conhecimento Linguagens, há apenas quatro componentes curriculares obrigatórios: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A literatura segue sem o seu devido e merecido espaço como componente curricular;
- A literatura continua sendo percebida como um objeto de manifestação artística e cultural. Prova disso é a ausência da palavra literatura nas seis competências específicas da área de linguagens;
- A concepção de literatura apresentada como algo capaz de incitar “o desenvolvimento do senso estético para fruição” é reducionista e contrária à grande parte dos estudos teórico-críticos que evidenciam o potencial formativo e provocativo inerente ao texto literário;
- No rol das linguagens como práticas sociais, o digital deve ser contemplado, inclusive na produção de textos em várias mídias. Há exemplos de textos digitais indicados para trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa. Essa relevância dos textos digitais em oposição aos textos literários só reforça a ideia da educação voltada ao mercado de trabalho;

- Não há uma atenção especial às práticas de leitura e apreciação literária como algo essencial à formação na área de Linguagens;
- Ignora-se a formação de leitores de literatura como algo fundamental na formação cidadã. O que se comprova no item “Adesão a práticas de leitura”: “Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.” (BRASIL, BNCC, 2017, p. 72);
- Cursos embasados em orientações como as da BNCC tendem a fortalecer o desprestígio dado à literatura na formação de licenciandos.

Ainda, segundo as pesquisadoras, ao negar a literatura na formação dos estudantes do EF, estamos desperdiçando uma grande, e talvez única, oportunidade de imersão no texto literário de forma prazerosa e habitual. Sem esta base, é improvável a formação de leitores literários no EM.

Apesar da BNCC ter como objetivo a implantação de direitos e objetivos de aprendizagens comuns em todo o território brasileiro, os currículos devem ser elaborados segundo a realidade de cada estado. No portal da transparência do Paraná, encontramos o Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações²⁷, cuja construção se fez por meio de formação de comitê executivo composto pelas instituições: Secretaria de Estado da Educação - SEED/PR, Conselho Estadual de Educação - CEE/PR, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – Uncme, dialogando com os Núcleos Regionais, com os educadores em seminários e semanas pedagógicas, e com a comunidade em geral via consulta pública.

O CREP está estruturado em: Texto Introdutório, Etapa da Educação Infantil e Etapa do EF, os dois últimos com seus respectivos organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico.

Como professora da rede, devo pontuar que não tivemos uma participação efetiva no Referencial. Cada escola enviou ao Núcleo Regional de Educação (NRE) da sua cidade as considerações feitas pelos pares de cada disciplina. Coube ao NRE fazer um único documento com estas considerações e enviar à SEED/PR. Completamente diferente da criação das DCE, que têm uma história de elaboração participativa, durando quatro anos para sua construção, no governo de Roberto Requião (governador no período de 2003 a 2010), o CREP, no governo de

²⁷ Referencial Curricular do Paraná. Disponível em: <<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

Ratinho Junior, segue a linha de não discussão, já presente no governo de seu antecessor Beto Richa.

Após a finalização da versão preliminar, foi disponibilizada a consulta pública durante trinta dias. Após análise do Conselho Estadual de Educação do Paraná, houve a emissão de parecer normativo e, em 2019, iniciamos a reelaboração das Propostas Curriculares e dos Projetos Político Pedagógicos das escolas com base neste referencial.

O processo da chegada do Referencial nas escolas, perante sua construção, não foi amistoso, principalmente porque acabou delimitando o trabalho dos professores, uma vez que, estava já colocado como conteúdo no registro de classe online. Como se não fosse possível ficar pior, veio a pandemia e com ela, “à toque de caixa”, o ensino remoto, com todas as dificuldades estruturais e sociais tão presentes em nosso país.

Ante a nova realidade, em versão ainda preliminar, temos o Referencial Curricular do Paraná em Foco que:

não visa apenas a flexibilização curricular em virtude das aulas remotas e atividades não presenciais. Ele é um documento norteador das aprendizagens indispensáveis para a continuidade do percurso educativo e pode ser utilizado como instrumento na busca pela equidade no processo de ensino-aprendizagem, assim como se configura como um instrumento na implementação da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná. (PARANÁ, 2021, p. 9).

Palavras bonitas no papel, porém, na prática, estamos vivendo o caos na educação: não há equidade, pode parecer coisa absurda, mas temos alunos que não têm sequer televisão, celular ou acesso à internet. Famílias com mais de um filho e um único aparelho celular para participarem de *Meets* em anos diferentes. No tocante a docentes, estamos condicionados a preencher planilhas, alterar dia após dia as presenças no registro de classe, numa busca desesperada pela participação dos alunos, seja em *Meets* ou realizando atividades impressas. Estamos vivenciando a educação do faz de conta, num momento em que deveríamos estar preocupados em educar para a solidariedade, educar para a preservação da vida!

Mais culpados do que vítimas de um sistema, segundo o referencial, cabe a nós a retomada de conteúdos essenciais de maneira significativa, promovendo uma avaliação diferenciada, diagnóstica e qualitativa. Cabe ressaltar que o Referencial Curricular do Paraná em Foco traz apenas os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências:

Salientamos, porém, que além dos conhecimentos pertencentes aos componentes contemplados, o conhecimento estético e da produção artística na Arte, as diferentes manifestações da cultura corporal na Educação Física, o conhecimento e respeito ao

sagrado de diferentes matrizes religiosas no Ensino Religioso, assim como o estudo da língua no Inglês são essenciais para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, que se reconhece enquanto agente histórico, político, social e cultural. Portanto, a não inclusão dos componentes anteriormente mencionados, não impede que cada rede e/ou escola reflita e organize os objetivos de aprendizagens essenciais de cada ano, segundo as especificidades destas disciplinas. (PARANÁ, 2021, p. 9).

Não será novidade revelar que o Referencial reproduz a mesma indiferença no que diz respeito à literatura e, se o faz, é para atender a orientação da “base comum” da BNCC:

Sobre o campo artístico-literário, o destaque é a formação do leitor-fruidor, com o letramento literário e o multiletramento com as manifestações artísticas em geral. Por isso, considera-se que as habilidades que promovem a proficiência leitura, repertório e fluência devem ser garantidas durante toda a etapa dos anos finais, sendo chamadas de Expectativa de Fluência. Como aprendizagem foco, foram selecionadas habilidades com destaque para a produção textual de narrativas e poemas, observando o avanço entre as duas primeiras séries (6o e 7o) e as duas últimas (8o e 9o). (PARANÁ, 2021, p. 29).

O reconhecimento da ausência da literatura nos documentos oficiais que regem nosso sistema de ensino, apoiados por políticas públicas, revela não a insignificância da literatura na formação do cidadão, pelo contrário, revela uma ameaça ao que está estabelecido na sociedade, conforme aponta Cechinel (2019):

[...] demonstrar que a literatura é incompatível com a produção de bom funcionário adaptado ao cotidiano de suas tarefas; talvez fosse o caso, inclusive, de concluir que a literatura elabora um posicionamento crítico frente às várias leis injustas, à desigualdade social, à destruição do meio ambiente, às guerras iminentes, aos campos de refugiados, à violência de gênero, entre tantos outros problemas urgentes que hoje nos tocam e que solicitam uma desnaturalização do mundo para serem encarados eticamente. (CECHINEL, 2019, p. 8).

Cientes da real situação, enfrentamos mais um desafio entre os inúmeros que nos cercam na tão desacreditada e desvalorizada profissão de professor, desafio de burlar um sistema imposto. Durante muito tempo, acreditei inocentemente que nós, professores, éramos responsáveis pela mudança e, assim sendo, pelo fracasso visível na sociedade. Não devemos nos culpar. Começo a entender que fomos direcionados por uma ideologia que se iniciou em nosso próprio processo de formação. Porém, não podemos nos acomodar, afinal de contas os planejamentos pré-estabelecidos, os conteúdos pré-determinados nos livros de registro de classe em consonância com os livros didáticos, conspiram para este propósito. Acredito que o reconhecimento da realidade social e de suas armadilhas já é o primeiro passo. A este respeito, Cechinel (2019) pontua:

[...] quando nossos interlocutores estão somente interessados em *saberes, fundamentos, práticas, objetivos, resultados*, para não falar na recente obsessão por

empreender e inovar, o que geralmente quer dizer usar, *substituir e descartar* ainda mais rapidamente. De todo modo, eis a tarefa nada intuitiva que cabe aos professores de literatura (e educadores em geral) no instante em que o parafuso do utilitarismo e do pragmatismo dá um novo giro, apertando e sufocando ainda mais o que há de resquício intelectual nos processos formativos: preservar e abrir espaço para objetos e ações que reinsiram a experiência literária no lugar aberto e imprevisível que lhe é devido. (CECHINEL, 2019, p. 10 e 11, grifo do autor).

O segundo talvez seja retomar as relações humanas hoje tão coisificadas e irreais. Somados a estes, os próximos passos talvez seriam uma prática voltada para a transmissão significativa segundo os conhecimentos científicos de cada área. Em nossa área, pensar, planejar e colocar em prática um ensino que ultrapasse as esferas jornalísticas e midiáticas determinadas nos documentos oficiais vigentes.

Concluo essa reflexão BNCC X CREP X LITERATURA, retomando a epígrafe do início do capítulo. Gulliver falava com orgulho do governo de seu povo, mas é surpreendido pela leitura que o rei de Brobdingnag faz de seu discurso. É necessário e urgente ouvir as leituras que estão sendo realizadas por meio de artigos, teses, debates sobre os documentos oficiais, para que possamos refletir sobre seus verdadeiros propósitos.

CAPÍTULO 4 - PARA ALÉM DOS PARADIGMAS...

As pessoas veem as estrelas de maneiras diferentes. Para os que viajam, as estrelas são guias. Para outros, são somente luzinhas. Para os sábios, são problemas. Para o meu homem de negócios, eram ouro. Mas todas essas estrelas se calam. Você olhará estrelas como nunca ninguém olhou...²⁸

(Antoine de Saint-Exupéry)

Depois de tomarmos conhecimento dos paradigmas do ensino de literatura apresentados por Cosson (2019) e verificarmos como a literatura é contemplada nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, nos vemos inseridos num imbróglio repleto de competências e habilidades que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas. Ipiranga (2019) aponta a tentativa que há nestes documentos na busca do equilíbrio entre a tradição e a inovação, disciplina e fruição, clássicos e *best sellers*, antigos e novos.

Sem clareza, com encaminhamentos vagos e uma grande valorização aos textos jornalísticos e midiáticos, só reiteramos a lacuna existente no ensino de literatura e na formação de leitores literários nos anos finais do EF. A necessidade de um currículo voltado para a formação do leitor literário é sugerida como “um mapa para o alvo” por Fritzen (2017). Cabe ressaltar que a ideia de construção de currículo apresentada por este autor não é condizente a um currículo único, estático e repetitivo:

[...] Assim, cada escola e professor, ao atuar, sabem que a educação literária que devem propiciar é justificada e modalizada pelos objetivos do currículo estabelecido para o estágio em que se encontram seus estudantes. Sabe também o que antes seus alunos percorreram, o que devem agora continuar ou começar a percorrer e o que depois deverão perseguir. Ciente do que se espera na fase de formação em que se encontra, sabem a que cada aluno deve corresponder. (FRITZEN, 2017, p. 114, 115).

Levar em consideração a caminhada do estudante é algo presente nas orientações pedagógicas voltadas ao ensino e aprendizagem. Porém, na prática, o comum é trabalhar a partir do que se supõe que o aluno tenha ou deveria ter aprendido.

4.1 A realidade no 6º ano

A existência das dificuldades que enfrentamos no 6º ano, período marcado pela transição entre os anos iniciais e finais do EF, é uma realidade que merece atenção. Há inúmeros artigos, teses e blogs que abordam este tema, com o intuito de ajudar tanto pais quanto

²⁸ Antoine de Saint-Exupéry em *O Pequeno Príncipe*, 2017, p.117.

professores nesta jornada, porém os problemas abaixo elencados, foram descritos segundo a minha visão e vivência nas turmas de 6º ano:

- *A falta de um período de adaptação para os alunos na nova etapa escolar;*

Oriundos de uma escola que acabava sendo, de certo modo, uma extensão da família, estes alunos eram acolhidos, orientados e motivados com atividades lúdicas, contação de histórias, rodas de conversas, trabalhos em grupos, entre outros. Contavam com uma professora que estava presente durante as 4 horas que permaneciam na escola. Professora que, desta forma, conhecia bem cada aluno (inclusive familiares) e suas dificuldades.

Ao chegar ao quinto ano, se são alunos da escola pública, deixarão a escola do município. Assim sendo, esta mudança vai além do espaço físico, engloba mudanças metodológicas, físicas e psicológicas que, segundo Paula et al. (2018), são decisivas na jornada escolar do aluno:

O adolescente vive a fase de oposição ao que representa a infância, ao mesmo tempo em que apresenta inúmeros sinais e clamores pelo colo perdido. Nesta etapa especial vivida pelo estudante, dosar palavras e atitudes, acompanhar e atentar para alterações comportamentais, acaba prevenindo conflitos e estabelece um fluxo natural no processo de transição do 5º para o 6º ano. Pode parecer fácil, simples e corriqueira, porém, agregada a tantos outros possíveis problemas, essa fase torna-se um divisor de águas na vida estudantil do mesmo, podendo tanto impulsioná-lo rumo ao sucesso como interromper sua jornada e estacionar sua vida escolar. (PAULA et al., 2018, p. 42).

Posto isto, planejar atividades ou projetos que promovam uma aproximação entre o aluno e nós, professores, é fundamental. Será através delas que teremos a oportunidade de estreitar relações humanas, hoje tão carentes na sociedade. É, também, uma maneira de conhecermos mais sobre o aluno com o qual iremos trabalhar (suas facilidades, dificuldades...), informações que farão a diferença na elaboração do nosso planejamento.

- *A presença de alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita;*

Cada vez mais aumenta o número de alunos que chegam ao sexto ano sem saber ler e escrever. Em sua maioria, se tratam de alunos copistas que, muitas vezes, apresentam um traçado legível e caprichado, mas não conseguem realizar sozinhos as atividades. No site

Escrevendo o Futuro²⁹, na sessão Formação/ Percurso Formativo “Alfabetização no 5º e 6º anos: o que fazer?” é possível perceber a preocupação de professores de diferentes regiões do Brasil que buscam orientações para trabalhar com alunos que apresentam defasagem na alfabetização. Os dados do PISA³⁰ 2018, apontam que, apesar da leitura ser a competência em que o Brasil se saiu melhor, ainda está distante do ideal.

De nada adiantará buscar culpados, o correto a fazer é aceitar que esses alunos agora são nossos e caberá a nós a tarefa de seguirmos com o processo de alfabetização e letramento destes alunos. Compreender que estão em processo é o ponto inicial, afinal de contas, eles estiveram durante cinco anos na escola, não dá para afirmar que não sabem nada.

O próximo passo deve ser o reconhecimento de que alfabetização e letramento são processos diferentes, porém complementares, inseparáveis e indispensáveis. Cabe ressaltar que, como professores de língua portuguesa, não temos em nossa graduação teorias e práticas voltadas especificamente para as questões de alfabetização e letramento nos cursos de Letras. Desta forma, são inúmeros os desafios encontrados pelos professores no processo de ensino aos alunos com defasagens referentes à alfabetização. O ideal seria que a alfabetização e o letramento fizessem parte do currículo na formação acadêmica. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) deveria ter uma preocupação maior com a formação voltada para os professores que atuam em turmas de 6º anos, bem como, a equipe pedagógica da escola deveria desenvolver ações que contribuíssem para a prática docente.

- *A inexistência de formação específica aos professores deste ciclo*

Quando prestamos concurso na rede estadual do Paraná, como graduados, é para atuarmos como professores do quadro próprio do magistério (QPM), nos quatro anos finais do EF e nos três anos do EM. Desta forma, podemos atuar em qualquer ano. Existem normativas que regulamentam a distribuição das aulas. O professor, quando tem lotação na escola, pode, junto de seus pares em ordem de tempo de serviço no estabelecimento, escolher as turmas em que pretende lecionar.

²⁹ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/percurso-formativo/artigo/1806/alfabetizacao-no-5-e-6-anos-o-que-fazer>. Acesso em: 06 abr. 2022.

³⁰ O Pisa é o principal exame internacional em educação e mede, a cada três anos, o desempenho de estudantes de 15 e 16 anos — idade em que a maioria dos alunos caminha para o fim do ciclo da educação básica — de 79 países ou regiões (sejam eles membros da OCDE ou parceiros, como no caso do Brasil). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-50606790>. Acesso em: 06 abr. 2022.

É comum o sexto ano sobrar para o último professor ou para o professor recém-contratado através de processo seletivo (PSS). Na realidade não há orientações ou formação específicas para o ano/ciclo em o professor irá atuar, no entanto, reconheço que os anos que marcam os períodos de transição, (1º e 6º ano do EF e 1º ano do EM) exigem competências que vão além do domínio dos conteúdos da disciplina. Assim sendo, a formação para estes professores estaria voltada para questões pontuais, referentes à afetividade e planejamento que contribuam para o processo de adaptação e desenvolvimento na nova fase escolar.

Penso que, ao preparar estes professores, diminuiria a reclamação constante de que é horrível trabalhar com sextos anos, que eles são indisciplinados, não sabem nada, não param sentados, querem falar a todo instante... O que resulta na possível desistência de professores (PSS) e/ou no afastamento por motivos de saúde, de professores (QPM).

Entendo que seria necessária a intervenção por parte dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), propondo na primeira reunião pedagógica do ano orientações que situassem este professor antes do início do ano letivo, para que já estivessem pelo menos conscientes de como são os alunos do 6º ano e que metodologias contribuiriam para a prática de ensino aprendizagem. Somada a esta ação, seria interessante que o NRE promovesse junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) momentos em que professores de quinto e sexto ano pudessem dialogar e trocar experiências.

- *O afastamento dos responsáveis legais, no que diz respeito à orientação e assistência aos alunos no processo de ensino aprendizagem;*

Basta passarmos em frente às escolas que atendem os anos iniciais do EF, seja no horário de entrada ou saída, para percebermos a presença dos pais. São poucos os que não comparecem às reuniões, entregas de boletins e apresentações das crianças se comparados aos pais dos anos finais do EF.

O curioso é que essas crianças, ao passarem para o sexto ano, parecem desfrutar de uma emancipação precoce oportunizada pelos pais. Num curto espaço de dois ou três meses, na passagem de ano, os “pequenos” são considerados “grandes” e capazes de se virarem sozinhos. A grande verdade é que, na maioria das vezes, esta atitude acaba sendo moldada pela própria escola estadual que impõe um certo afastamento dos pais no momento de transição do aluno para o sexto ano. Há pais que sequer conhecem os ambientes da escola, quando muito conhecem a secretaria, o pátio e se for necessário a sala da equipe diretiva e/ou pedagógica.

Pensar em atividades que promovam a acolhida destes pais no momento da transição de seus filhos para o sexto ano, pode contribuir para uma aproximação e possível parceria entre família e escola no processo de aprendizagem do aluno. Ao pontuarmos as situações acima, acredito que, pelo menos não alheios às dificuldades apresentadas, podemos seguir nossa reflexão de que é possível pensar no ensino de literatura e na formação do leitor literário em nossas turmas de 6º ano.

4.2 Gêneros textuais: partindo da realidade escolar

Segundo a minha experiência com alunos do 6º ano, e especificamente com estes dos anos de 2020 e 2021, noto que em sua trajetória escolar nos anos iniciais, era mais comum o contato com os seguintes gêneros literários: fábula, conto, lenda, paródia, biografia, autobiografia, poesia e acróstico. Neste contato, ora como pretexto para atividades linguísticas que tinham como objetivo a apropriação da leitura e da escrita, ora como incentivo à leitura, além do caráter lúdico, nos anos iniciais estava presente o contato com textos literários significativos. Para Nascimento e Harmuch (2017):

Se é perceptível um ganho com o trabalho mais autoral, porque mais livre das amarras em relação ao Ensino Médio, também nos parece que uma boa parte dos objetivos esgotam-se no próprio fazer. Ou seja, não se tem em consideração ou planejamento o perfil do leitor que está sendo formado. Enfim, o prazer, muitas vezes confundido com o caráter lúdico, parece gerar uma dispersão de projetos. De qualquer forma, a se levar em conta a experiência de numerosas escolas que desenvolvem um trabalho consequente e contínuo, a vivência literária está certamente mais bem habitada nesse estágio, em parte porque prevalece aí a escolha de textos literários significativos também para o docente, e não apenas impostos pelos programas escolares. (NASCIMENTO; HARMUCH, 2017, p. 91).

Posto isto, vemos que o problema nesta prática é que, quase sempre, estas atividades não foram planejadas pensando no perfil de leitor que se quer formar, perfil que também não se pensa nos anos finais do EF no trabalho, muitas vezes exclusivo, com o livro didático que apresenta fragmentos de textos literários e prioriza os gêneros da esfera jornalística, o que, segundo a BNCC, está correto, pois, como já vimos, nela há menção ao leitor-fruidor, aquele que se mostra interessado e envolvido com a leitura de livros³¹.

Assim sendo, temos que, primeiramente, definir que tipo de leitor queremos formar, para sanar a lacuna existente no que diz respeito ao ensino de literatura nos anos finais do EF. Afinal de contas, muitas pesquisas indicam que é neste momento que o aluno perde o interesse

³¹ Tal referência está contida na BNCC, no item: Adesão a práticas de leitura.

pela leitura. Neste sentido, não pensamos num leitor que se mostre interessado e envolvido, mas num leitor que vivencie e estabeleça relações de sentido com a leitura literária, isto é, optamos pela formação do leitor literário.

Frequentemente nos deparamos com documentos, livros e textos na área da educação que sempre dizem o que deve ser feito, mas o como deve ser, ou não é mencionado, ou fica de modo superficial nas entrelinhas. Não estou sugerindo que deveriam ter manuais ou receitas pedagógicas, mas direção teórica e metodológica estabelecida, como afirma Cosson: “[...] atividades são possibilidades que só adquirem força educacional quando inseridas em um objetivo claro sobre o que ensinar e por que ensinar desta ou daquela maneira, isto é, elas devem estar integradas em um todo significativo [...]” (COSSON, 2019, p. 121).

Levando em consideração o todo significativo pontuado por Cosson, penso que podemos dar continuidade às atividades que eram desenvolvidas nos anos finais do EF, entre elas, a contação de histórias. Fanny Abramovich (1994) afirma que ouvir histórias não se restringe a ser alfabetizado ou não, destaca que adultos também adoram ouvir uma boa história. Ela também descreve as sensações que a contação de histórias provoca no ouvinte:

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

Rubem Alves (2005, p. 96) sugere a escolas e prefeituras que promovam “concertos” de leitura com o intuito de seduzir os ouvintes à beleza da leitura: “Tenho a impressão de que se os jovens não gostam de ler, é porque não tiveram a experiência de ouvir a leitura feita por um possuído.”. Partindo da realidade escolar que o nosso aluno de 6º ano traz, nosso objetivo será ampliar o contato com os diversos gêneros literários. Penso que a contação de histórias seja o primeiro passo para esta conquista.

4.3 Formação do professor

Ao retomar a minha graduação no curso de Letras, nos finais da década de 90, destaco a falta de preparação e incentivo que tínhamos à produção científica, bem como a carência nas relações entre universidade e escola, que se limitavam a dois estágios de observação e docência, um voltado aos anos finais do EF e outro ao EM. Muitos dos professores sequer tinham a experiência de sala de aula nestes segmentos, o que nos distanciava ainda mais da teoria

apresentada com a realidade vivenciada. Dessa forma, não era estranho e, ainda não é, encontrarmos nos anos finais do EF e do EM professores carentes em didática e uso de metodologias que contribuam no processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, sofrem professores e alunos, vítimas de uma crise educacional que se inicia na graduação do professor.

Cantarin e Almeida (2017) trazem uma reflexão interessante sobre a formação dos professores no curso de Letras. Apontam problemas empíricos e burocráticos enfrentados por professores e alunos durante a graduação, o que leva muitos alunos a desistirem e, os poucos que restam, fazem apenas o possível para serem aprovados.

Estamos diante de uma cultura escolar e universitária que se vê impelida a almejar apenas o medíocre. E não podemos aceitar que uma pessoa que despende seu tempo de sono, de descanso, de diversão; que despende seu dinheiro com comida, com fotocópias, com livros; que despende parte de sua vida, de sua força, de sua capacidade intelectual seja “acomodada”, “preguiçosa” ou “apenas queira o diploma”. (CANTARIN; ALMEIDA; 2017, p. 126).

Eles também relatam que essa situação de penúria persistirá ao longo de sua profissão e, em inúmeras turmas, em diferentes escolas, para tentar melhores salários, não há tempo para aperfeiçoamento, muito menos para propor aulas que provoquem a curiosidade e o pensamento crítico dos alunos, recorrendo, desta maneira, às aulas nas quais reproduz os conteúdos ditados pelos livros didáticos.

Não posso deixar de mencionar que, felizmente, há discussões que apontam para mudanças nos cursos de graduação. A reformulação no currículo de Letras da nossa Universidade (UEPG), posto em prática desde 2015³², é um exemplo. Porém, é um primeiro passo frente aos muitos obstáculos que são postos ao Ensino Superior por meio, ou na falta, das políticas públicas vigentes.

4.3.1 Formação continuada

São muitos os obstáculos que vivenciamos e que persistirão, de acordo com os documentos das atuais políticas públicas, as quais apontei no capítulo anterior. Romper com esta realidade é mais difícil do que se pensa. Como já mencionei, parece que sempre a culpa recairá sobre nós e nossa falta de vontade de nos aperfeiçoarmos. Provo o contrário! A SEED-PR não disponibiliza afastamento para estudo de mestrado ou doutorado para seus professores

³² Nascimento, N.; Harmuch, R. (2017). Literatura e ensino nos currículos de Letras. Em A. Cechinel; C. d. sales, *O que significa Ensinar Literatura?* (p. 85-108). Criciúma: UFSC e Ediunesc.

desde 2016. Ao me comprometer a fazer um mestrado com quarenta horas semanais, durante uma pandemia e inúmeros desafios provenientes de um ensino remoto, inúmeras vezes pensei que a formação, por mais esclarecedora que fosse, não era para mim.

Atuo no estado desde 2007 e as formações pedagógicas sempre estiveram mais voltadas para uma teoria que não contemplava as nossas inquietações e pouco contribuía para a nossa práxis pedagógica. Atualmente, contamos com a “Formação em Ação” que propõe oficinas que são realizadas no 1º e 2º semestre de cada ano e abordam conteúdos curriculares e específicos da realidade regional, tendo como público-alvo todos os profissionais da educação.

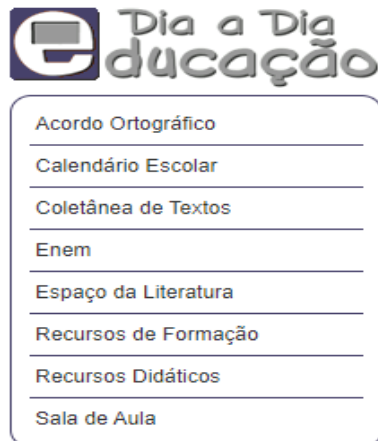
A partir da realização do ensino remoto, devido à pandemia e na necessidade de uma formação voltada para o uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos, foram propostos grupos de estudos, denominados “Grupos de Estudos Formadores em Ação”. O aspecto positivo desta formação é que possibilita o diálogo e a troca de experiências entre professores da mesma disciplina. O ponto negativo é que os roteiros de estudos vêm prontos da SEED-PR e acabam sendo os mesmos para todas as disciplinas. O que ocorre é que há uma certa repetição em todas as matérias nas metodologias utilizadas, tornando “maçante” para os alunos a abordagem utilizada.

Um exemplo foi ano passado, em que um dos roteiros era sobre a visita a museus virtuais. Como o professor tinha que apresentar o desenvolvimento de uma SD em sua disciplina usando como recurso a visita a um museu, ocorreu que a mesma metodologia foi usada em ciências, matemática e português, o que deveria ser novidade passou a ser exaustivo para os alunos.

Pensar em práticas que não venham prontas, mas que sugiram e tragam informações sobre as novidades tecnológicas, propondo-as em momentos distintos para cada disciplina, é uma mudança que contribuirá na formação. Pois, se continuar imposta, continuará engessando nossas práticas pedagógicas.

O Portal Dia a dia Educação vem sendo atualizado e hoje apresenta no espaço do Educador- disciplinas- Língua Portuguesa, o Espaço da Literatura.

Figura-5: Portal Dia a dia Educação



Fonte: Portal Dia a Dia Educação, disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 11 abr. 2022.

Embora esteja mais voltado para o EM, há materiais que podem ser utilizados para o 6º ano. Este espaço traz informações e recursos audiovisuais que englobam o mundo literário:

- Adaptações literárias: trechos de filmes das adaptações cinematográficas de obras literárias;
- Escritores Paranaenses: nesta seção, estão disponíveis em ordem alfabética, inclusive para download, informações sobre a vida e a obra de Escritores Paranaenses. Há informação de que a pesquisa não para, o que acaba resultando em constantes atualizações na seção;
- Leitura on-line: obras literárias completas de diferentes gêneros em formato PDF. Nesta seção, em ordem alfabética, há uma lista de autores e, ao clicar no nome do autor, é apresentada uma pequena biografia dele e o título de algumas de suas obras. Ao clicar no título é possível fazer o download da obra;
- Literatura e História: recursos materiais, informações sobre Literatura Brasileira e História. Os conteúdos são apresentados em ordem cronológica, porém, há a orientação de que o professor não necessita trabalhar nesta ordem: Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo, Modernismo, Pós- Modernismo. Ao clicar em cada período uma nova página se abre com alguns recursos, materiais, informações sobre o contexto histórico, autores e obras do período abordado: informações gerais, áudios, imagens, trechos de filmes, artigos, conteúdo interativo, notícias, vídeos.
- Mulheres na literatura: este tópico apresenta nas Informações Gerais um breve histórico e algumas personagens femininas da literatura em língua portuguesa; a

Galeria de escritoras apresenta algumas autoras do século XIX e algumas autoras contemporâneas.

Ainda referente a materiais disponibilizados pela SEED-PR, há os cadernos PDE³³, com trabalhos realizados por professores de diferentes disciplinas e sobre diversos temas. Não me dediquei a verificar.

Outro ponto a se pensar é num incentivo voltado para a aquisição de livros científicos, específicos na área do professor, pelo próprio professor. Algum tempo atrás eram distribuídos livros na escola para a chamada biblioteca do professor, porém, os títulos nem sempre correspondiam às necessidades da área. Além de, em algumas escolas, ficarem como troféus nas estantes, devido à burocracia para o empréstimo do livro. Afinal:

Se ler é uma incrível aventura, uma viagem sem sair do lugar, se abre novos horizontes, se é nossa melhor companhia, enfim, se é uma das experiências mais libertadoras que o homem pode experimentar, talvez a reconfiguração de seu ensino deva ocorrer em consórcio com a configuração de um novo tipo de escola, de um novo tipo de universidade, imbuídas de todas as tecnologias que forem sendo criadas, motivadoras de que seus alunos possuam estratégias autodidatas, que não prescindam do ócio criativo, mas, acima de tudo, que tenham como alicerces professores instigadores da busca pelo conhecimento de si, do outro e do mundo. E não é, decerto, para isso que se ensina literatura? (CANTARIN; ALMEIDA, 2017, p. 123).

Longe de romantizar a nossa luta enquanto professores que, “não se formaram como professores de literatura”, mas estão dispostos a se tornarem esses professores, quero afirmar que sem formação continuada, sem conhecimento fundamentado em teorias, continuaremos sim seguindo modismos e livros didáticos sem clareza de nossos objetivos, trabalhando a favor daqueles que temem a formação através de uma educação crítica.

4.4 Onde queremos chegar: a formação do aluno como leitor literário

Há conhecimentos fundamentais que devemos levar em consideração para conseguirmos trabalhar com o texto literário e formar leitores literários. Cosson (2019, p. 38, 39 e 40) afirma que não se pode ter a intenção de conhecer todas as ramificações que existem

³³ Os cadernos do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) são marcados pela permanente reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação e são constituídos pelas produções didático-pedagógicas e pelos artigos elaborados pelos professores PDE da Rede Estadual do Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=616>. Acesso em: 11 abr. 2022.

hoje no campo da leitura, mas nos apresenta a reunião das diferentes teorias sobre ela em três grandes grupos sintetizados por Vilson J. Leffa³⁴ (1999).

O primeiro grupo, o das teorias ascendentes: partem do texto para o leitor e das letras para o significado do texto, elas dão ênfase ao texto e a leitura é entendida como um processo de decodificação; o segundo grupo, das teorias de abordagens descendentes: partem do leitor para o texto, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar no texto do que das palavras que estão ali escritas; e o terceiro grupo, das teorias conciliatórias: o leitor é tão importante quanto o texto e a leitura é resultado de uma interação entre autor e leitor mediados pelo texto.

Para Cosson, estes modos de compreender a leitura devem ser pensados como um processo linear, seguindo as etapas de: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação consiste em ações mentais que o leitor faz perante a obra, antes mesmo de iniciar a leitura do texto. Ocorre quando, por exemplo, apresentamos o título de uma obra ao aluno e perguntamos a ele como ele pensa que será a história. Na decifração, o leitor entrará no texto através das letras e das palavras. Esta etapa é importante, uma vez que sem o conhecimento do código o aluno não conseguirá ler com fluidez. Alguns alunos desistem da leitura devido a dificuldade que encontram na identificação de letras e fonemas. É na interpretação que o leitor vai estabelecer relações com o texto, principalmente através de inferências, segundo as experiências que tem do mundo.

Posto isto, a formação do leitor que almejamos precisa levar em conta que não é possível idealizar um leitor que atribui sentidos à leitura, se ele não é capaz de realizá-la, isto é, se ele não domina a relação entre grafemas e fonemas. Outro ponto a se destacar é que, segundo Cademartori (2012, p. 24), "Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas". É importante respeitar o processo de cada leitor, permitindo a eles a vivência com os mais variados gêneros literários. Mas temos que ser realistas e compreender que não depende somente de nós a formação do leitor literário:

Há professores que, gostando de ler e valorizando sobretudo a literatura, imbuídos de espírito de missão, acreditam poder converter a todos em leitores literários. Na boa intenção, esquecem o que dizem inúmeras estatísticas, recorrentes depoimentos e a mera observação. Nem todo mundo tem gosto, sensibilidade, interesse para ser leitor de livros literários. Há quem goste de ler livros informativos, livros técnicos ou *best-sellers*, mas não se interessa por literatura. E há também quem nunca vai ler coisa alguma, simplesmente porque não gosta. (CADEMARTORI, 2012, p. 91).

³⁴ Em "Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social". Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

Tenho um livro que ganhei na época em que fazia magistério, chama-se “Pedagogia do bom senso”, de Freinet. Nele, há o texto “Fazer a criança sentir sede”, que através de uma analogia, afirma que sem sede de conhecimento, será em vão qualquer esforço para transmiti-lo, e a insistência poderá ocasionar “aversão fisiológica pelo alimento intelectual” (1988, p. 16).

Observando nossa realidade mundial, repleta de estímulos e conhecimento ao alcance dos dedos por meio das mídias digitais, pergunto: nosso aluno tem sede de conhecimento? Segundo Abramovich (1994):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo). (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

Respondo que talvez nossos alunos estejam fartos de muita informação, mas sedentos de vida. Penso que é como leitores literários que eles conseguirão experimentar e estabelecer sentidos às informações.

4.5 Como alcançar nosso objetivo?

Dalvi (2017, p. 81) aponta alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola. Entre eles, destaco: “Tornar o texto literário “acessável” e acessível: é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima.”.

Por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), as escolas de ensino público das redes federal, estadual e municipal recebiam obras e materiais de apoio para a prática da educação básica. Segundo histórico no portal do FNDE/Ministério da Educação, o programa teve início em 1998. Em julho de 2017, o PNBE foi substituído pelo Programa PNLD Literário. Em 2021, as escolas puderam escolher obras literárias e a escolha na escola em que leciono ocorreu através de reunião via *Meet*, porém, até o momento, não fomos informadas pela escola se os livros já foram entregues. O ponto positivo é que poderemos trabalhar com a mesma obra, tendo um livro para cada aluno da turma, atividade que antes era impossível em nossa escola, pois não tínhamos vários exemplares de uma mesma obra.

Familiarizar os leitores em formação com todos os gêneros (poema lírico, poema narrativo, carta, bilhete, peça, esquete, piada, provérbio, tirinha, poema visual, narrativa curta, narrativa longa), suportes e modos de apresentação (visual, verbal,

fílmica, musical, escrita, oral) do texto literário que forem possíveis- como parte inerente a esse trabalho, é necessário discutir tudo isso (a linguagem, o gênero, o suporte, o modo de apresentação, o estilo) com a equipe escolar e com os estudantes. (DALVI, 2017, p. 82).

Uma vez mais, reitero a ênfase dada pela BNCC aos gêneros da esfera jornalística. O que nos remete ao compromisso de propiciar aos alunos uma convivência com o maior número de gêneros literários possíveis. “Contra tudo e contra todos, jamais revogar o estatuto de arte e seu direito-dever de não respeitar todas as convenções instituídas: jamais permitir que a literatura seja tomada como mero meio para um fim (por mais “nobre” que seja), como “recurso”, veículo” ou “ilustração” do que quer que seja.” (DALVI, 2017, p. 82). Não usar a literatura como pretexto, fato habitual no decorrer da história do ensino de literatura.

“Evitar mutilar os textos e as obras: procurar sempre trabalhar com textos integrais e, se possível, em seus diferentes modos de publicação (a parte de uma obra guarda relação – e, portanto, exige atenção – com o todo de onde foi retirada etc.)” (DALVI, 2017, p. 83). De textos e obras mutiladas já estamos fartos em nossos livros didáticos. É preciso valorizar o texto literário, levando em consideração seu contexto de escrita e leitura.

“Tomar como critério principal de escolha a diversidade (de gêneros, suportes, modos, escritas, sensibilidades, recursos, estéticas, períodos históricos, modos de ilustração etc.) e o “perigo” e a “potência” que o texto oferece.” (DALVI, 2017, p.83). A qualidade deve prevalecer sobre a quantidade, resgatar o lugar da literatura que foi ocupado ideologicamente pelos gêneros jornalísticos e midiáticos.

Jamais lançar um leitor à leitura sem considerar os riscos envolvidos (e tentar, tanto quanto possível, equacionar idade, adequação vocabular e temática, grau de inovação, questionamento à doxa, etc.): o professor de literatura sabe e reconhece que existem horizontes (e se esforça arduamente para identificá-los), mas entende que deve expandi-los, e não confirmá-los (o humor, o respeito pelo leitor e o apelo à curiosidade são excelentes antídotos às obras ruins que o mercado oferece). (DALVI, 2017, p. 83).

Compreender que trabalhar com gêneros literários diversos é saber que devemos ampliar os horizontes de leitura, sem atropelar o processo de experimentação e sem reforçar conceitos estruturados pela sociedade.

Avaliar sem punir, avaliar para promover a aprendizagem e principalmente a aproximação e o respeito, avaliar com rigor, mas sem desprezar a “rugosidade” inerente ao próprio processo de avaliação, avaliar com critérios claros e enunciáveis, avaliar a partir do diálogo, avaliar avaliando a própria avaliação: a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes. (DALVI, 2017, p. 83).

Uma nova abordagem de ensino exige uma nova abordagem de avaliação. Uma avaliação significativa, sem práticas engessadas e conteudistas como as provas e as famosas fichas de leitura que pediam resumos e elementos da narrativa. A criatividade do professor perante a realidade de seus alunos permitirá a elaboração de atividades significativas que mostrarão o processo de aprendizagem do aluno. O debate, as discussões mediadas, o diário de leitura, são alguns exemplos de atividades.

Inserir os estudantes em circuitos ou sistemas mais e mais amplos: bibliotecas, salas de leitura, feiras culturais e literárias, lançamentos, frequência a sebos, rodas de leitura, mesas de debates, encontros com escritores, ilustradores e tradutores, leitura de críticas e resenhas jornalísticas, pesquisa na internet, criação de adaptações, paródias, homenagens, recriações, traduções. (DALVI, 2017, p. 84)

Desconstruir a ideia de que só se aprende dentro da sala de aula, que só se lê em silêncio, que lugar de literatura é somente na biblioteca, deve ser outra prática que devemos tornar comum na escola. Em nossa cidade, por exemplo, contamos com algumas opções que não podem ser desperdiçadas, tais como: A FEIRA DO LIVRO, que ocorre em setembro para comemoração do aniversário da cidade, propicia várias atividades, entre elas, palestras, contações de histórias, manuseio e leitura de livros e contato com autores; embora haja um maior envolvimento das escolas da rede municipal, penso que as escolas com alunos de EF Ciclos Finais deveriam também participar de maneira mais efetiva. FENATA, Festival Nacional de Teatro Amador, realizado pela Universidade Estadual, ocorre no mês de novembro e conta com a apresentação de diversos grupos teatrais; é uma possibilidade de fazer os alunos entrarem em contato com as artes cênicas. LIVRARIAS CURITIBA, espaço que promove contação de histórias, lançamento de livros e contato com autores; levando em consideração o fato de não ser possível levar a turma da escola até ela, é importante divulgar a existência destes espaços e as atividades que promovem, até para eventuais visitas com seus familiares. BIBLIOTECA MUNICIPAL, muitos alunos não sabem onde está localizada a biblioteca pública, nem que podem fazer empréstimos de livros nela; além de empréstimos, é possível agendar a visita com um grupo de até 40 pessoas. Outra coisa interessante, é que ela conta com os seguintes projetos ³⁵ permanentes:

³⁵ Disponível em: <https://cultura.pontagrossa.pr.gov.br/biblioteca-publica/> . Acesso em: 11 abr. 2022.

- Vem Vestiba: aulas preparatórias com o conteúdo das obras literárias cobradas nos vestibulares da UEPG.
- BiblioSocial: palestras, cursos e atividades com temas de cunho social, como emprego, qualificação profissional, direitos e deveres etc.
- Levando para Casa: projeto que disponibiliza obras duplicadas do acervo gratuitamente para a comunidade.
- Férias na Biblioteca: oficinas, contação de histórias, exibição de filmes e apresentações musicais e teatrais para crianças.

Além do projeto ESCRITORES LOCAIS, que leva autores que moram na cidade para conversar com os alunos; é uma maneira de aproximá-los dos livros, afinal de contas, para muitos, o autor do livro é considerado uma pessoa muito distante, alguém “muito diferente”.

Devemos “Fazer da leitura literária uma sedução, um desafio, um prazer, uma conquista, um hábito: para isso, incorporá-la ao cotidiano escolar (e extraescolar) de todos (e talvez principalmente do próprio professor, como leitor em evidência).” (DALVI, 2017, p. 84). É comum ouvirmos a expressão: “ninguém pode dar aquilo que não tem”, como levar alunos a vivenciarem textos literários, sem termos a prática da leitura literária? Rubem Alves (2008), na crônica “Como ensinar”, fala da magia do encanto, a força do poder da sedução:

A experiência da beleza tem de vir antes. Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura, não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as estórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela desejaria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em estórias. É muito simples. O mundo de cada pessoa é muito pequeno. Os livros são a porta para um mundo grande. Pela leitura vivemos experiências que não foram nossas e então elas passam a ser nossas. (ALVES, 2008, p. 103-104).

O como ensinar, sugerido em cada princípio acima exposto, contribui para repensarmos nossa prática educativa. Não temos a disciplina de literatura no sexto ano, mas saber como trabalhar com ela, permitirá avançar na parte que nos cabe de nosso planejamento docente.

Termos consciência da importância de sermos, antes de mais nada, sujeitos leitores, é competência imprescindível. Colomer (2014) em entrevista à revista Nova Escola, afirma que sem o conhecimento do livro, o professor não pode formar leitores. Para o professor entrar no universo da leitura, ela sugere que ele frequente bibliotecas, troque indicações com colegas e participe de clubes de leitores nas redes sociais.

Cabe ao professor e à escola oferecer ao aluno novas e múltiplas experiências literárias. Afinal, “A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. [...] A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.” (COSSON, 2019, p. 34).

São muitos os autores que se referem ao trabalho com o livro didático como um recurso que possibilita práticas engessadas. Seguindo as orientações da BNCC, nosso livro didático³⁶ dá ênfase aos gêneros jornalísticos. O quadro dos conteúdos, presente nele apresenta as práticas de linguagem, objetos de conhecimento, as habilidades e os conteúdos. Em relação às habilidades, aparecem 35 referências de habilidades vinculadas ao campo jornalístico midiático e apenas 19 voltadas ao campo artístico literário. Dentre os textos literários estão: fragmentos de romances, fragmento de autobiografia, biografia, contos, poemas, poema visual, crônica, causos e literatura de cordel, espalhados pelas unidades. Já os textos do campo jornalístico e midiático aparecem em todas as unidades: entrevista e apresentação oral na Unidade 1, “Ser e descobrir-se”; classificados na Unidade 2, “Ser e conviver”; a Unidade 3, “Conviver em sociedade”, voltada apenas para notícias, reportagens e entrevistas; e na Unidade 4, “Ser e conviver”, as reportagens, notícias e entrevistas voltam a aparecer.

As unidades são organizadas em capítulos e, ao final deles, são apresentadas sugestões de livros, sites e filmes para ampliar as leituras feitas no capítulo.

No Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia [...]. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos” [...] como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. (COSSON, 2019, p. 21).

Usar o livro como um material de apoio e não como um guia norteador de nosso trabalho é uma tarefa muitas vezes difícil, primeiramente pelos alunos: “*Nós não vamos usar o livro hoje?*” somos também interpelados com o mesmo questionamento pela equipe pedagógica e pelos pais. Mais um motivo para termos clareza em nossos objetivos! Se temos embasamento para justificar nossas ações pedagógicas, temos uma chance de exercer nossa prática docente seguindo o nosso planejamento.

³⁶ Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa: 6º ano/ Tânia Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araújo. 5.ed. Barueri [SP]; IBEP, 2018.

4.6 Qual direção tomar?

Que paradigma seria o mais adequado na formação do leitor literário? Se pensarmos somente nos paradigmas sem levar em conta os processos de alfabetização e letramento do nosso aluno, não obteremos êxito em nosso trabalho. Afinal, o aluno precisa ter conhecimento prévio de língua para acessar o texto literário.

Quanto aos paradigmas, penso que o professor deve ter conhecimento de cada um deles para entender qual a intenção que há nas atividades que desenvolve na turma, especialmente aquelas que estão nos livros didáticos. Defendo a ideia de que, apesar dos pontos negativos, há pontos positivos nos paradigmas contemporâneos, que se aprofundados contribuem no ensino da leitura literária.

Justifico meu ponto de vista retomando os seguintes paradigmas: o analítico- textual, no qual destaco a importância de se trabalhar com a estrutura dos textos e o despertar da consciência estética; o paradigma sócio-identitário, que revela a necessidade do reconhecimento das representações sociais, contribuindo na formação do leitor crítico; o paradigma formação do leitor, que apresenta além da leitura fruição a leitura prazerosa; e, por fim, o paradigma do letramento literário, que propõe a leitura além do código, a leitura literária que “[...] fornece como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem”. (COSSON, 2019, p. 30). Além de todas estas considerações, faz-se necessário ainda, a leitura de críticas literárias sobre a obra escolhida para que o professor aprofunde sua própria leitura antes do trabalho com os alunos. Acrescento ainda a colocação de Marisa Lajolo (1993):

O professor de Português deve estar familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão. (LAJOLO, 1993, p. 22).

Assim como o avião em sua experiência com o Pequeno Príncipe lança um olhar único para as estrelas, permito-me compartilhar o meu olhar além dos paradigmas, olhar resultante da caminhada como professora alfabetizadora e professora dos anos finais do EF, olhar único, que já não é mais o mesmo após os estudos e reflexões nesta formação continuada que está sendo o mestrado, olhar que entende que ir além dos paradigmas é, a partir deles, elaborar um planejamento que permita uma nova prática no ensino da leitura literária,

começando pelo sexto ano do EF, olhar que, espero, motive novos estudos que contribuam para práticas que levem ao preenchimento da lacuna existente no que diz respeito à formação do leitor literário nos anos finais do EF.

CAPÍTULO 5- “DA REFLEXÃO PARA A PRÁTICA, DA PRÁTICA PARA A REFLEXÃO: UM CICLO CONTÍNUO”

“Desse dia em diante, Henrique e Eduardo não falaram mais na ilha, mas não pensavam noutra coisa. Durante o dia, passeavam pelas margens do rio explorando todos os recantos. Alimentavam um único desejo: seguir aquele grande rio e ver a ilha de perto.”³⁷

(Maria José Dupré)

Repensar a maneira de encaminhar o trabalho com os gêneros literários nas minhas turmas de 6º ano, foi um dos propósitos deste mestrado. Certa da defasagem que existia, mas sem muita noção do porquê, cada estudo e análise de teóricos e dos documentos oficiais contribuíram para uma nova abordagem na minha prática.

Apresento a seguir uma proposta de trabalho que foi elaborada durante o período de ensino remoto, devido à pandemia. Não se trata de algo inédito, uma vez que foram pensadas a partir dos estudos, nem de um modelo a ser seguido passo a passo. Refere-se muito mais a uma partilha de planejamento, que surgiu através de um processo de reflexão, por uma professora que hoje entende, ainda mais, que o aperfeiçoamento deverá ser constante.

Destaco as considerações de Luckesi (2005) sobre planejamento:

Aliás, a atividade de planejar, sem que se esteja atento aos seus significados ideológicos, é um modo – dentre muitíssimos outros – de resguardar o “modelo de sociedade” ao qual serve esse planejamento. Ou seja, é uma forma de escamotear a realidade, por não a questionar.[...]O planejamento não será nem exclusivamente um ato filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados. (LUCKESI, 2005, p. 107-108).

Assim sendo, as atividades que serão expostas revelam a tentativa de colocar em prática um planejamento político social, na medida em que procuro resgatar o espaço da literatura, por meio da leitura literária, na turma do 6º ano do EF; científico, na medida em que é levado em consideração a realidade de ensino remoto perante a pandemia e; técnico, na medida em que busco aliar a teoria estudada à prática.

- Contexto do planejamento

³⁷ Maria José Dupré em *A ilha perdida*, 2017, 39ª edição; p.11.

Devido à realidade mundial ocasionada pela Covid-19³⁸, foram necessárias políticas públicas que orientassem as medidas que deveriam ser tomadas pelas instituições de ensino. Posto isto, a lei e as resoluções que amparam o ensino remoto são as seguintes: Resolução SEED nº 1.016, de 3 de abril de 2020³⁹; Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020⁴⁰ e Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020⁴¹.

O ensino remoto trouxe inúmeros desafios e deixou ainda mais expostas as desigualdades sociais. Sem toda infraestrutura necessária nas escolas, sem apoio aos professores para aquisição de recursos tecnológicos, sem ter conhecimento da prática de aulas virtuais, com diversas mudanças nos encaminhamentos etc., coube aos professores, equipe pedagógica e diretiva, assumirem uma batalha diária para, em tempos de pandemia, seguir ensinando.

A SEED-PR disponibilizou aulas remotas em canais de tevê aos alunos que não tinham acesso à internet. Aos que tinham acesso, foram criadas salas virtuais no aplicativo *Classroom*. Nestas salas, eram disponibilizados os *links* das aulas, dos *slides* e atividades obrigatórias aos alunos. Através de *Meets*, caberia ao professor a retomada dos conteúdos e orientação na realização das atividades.

É neste contexto de aula remota que foram pensadas as atividades: aulas via *Meet*, livro em PDF, atividades postadas no *Classroom*, trabalhos em grupo no ambiente virtual. Este trabalho foi desenvolvido em três turmas de 6º ano, totalizando 90 alunos, no último trimestre de 2021.

A SD foi montada a partir das aulas (45 a 50) propostas no Aula Paraná. As aulas traziam fragmentos dos capítulos 1 e 2 do romance de aventura “A ilha perdida”, de Maria José Dupré. A partir dos fragmentos, propunham algumas questões sobre o enredo, características dos personagens e a grande maioria dos exercícios eram voltados para a acentuação e

³⁸Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 06 abr. 2022.

³⁹ Súmula: Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

⁴⁰ Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/legislacoes/19-08_LEI-N14040.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

⁴¹ Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

classificação da sílaba tônica; assim sendo, os fragmentos da obra eram utilizados como pretexto para conteúdos gramaticais e quando se falava sobre a história era para questionar elementos da narrativa. Contrária à prática de se trabalhar com fragmentos da obra, encontrei o livro em PDF, e pensei que, em razão do ensino remoto, seria uma alternativa trabalhar com o livro em PDF, para que os alunos tivessem contato com uma obra completa.

Para isso, elaborei atividades, levando em consideração os conhecimentos adquiridos com os *paradigmas* contemporâneos: analítico-textual, formação do leitor e letramento literário, com ênfase no letramento literário, pois meu objetivo era, por meio da sequência, propor aos alunos o desenvolvimento da leitura literária.

Ao comparar as atividades propostas pelo Aula Paraná com as atividades propostas na SD elaborada por mim, percebi poucas diferenças. Consequentemente, iniciei um processo de reestruturação da sequência, buscando atividades que de fato contemplassem a leitura literária. Como a qualificação ocorreu em meados de novembro, não foi possível colocar em prática as alterações.

Portanto, apresento a análise sobre a aplicação que fiz da SD, reestruturando-a por meio de comentários, pontuando acréscimos e/ou mudanças necessárias que resultaram de um processo reflexivo crítico para torná-la mais eficiente no trabalho com a leitura literária no 6º ano do EF.

5.1 Atividade inicial

Com o intuito de resgatar a importância da leitura, e a vivência dos alunos com ela, nos anos iniciais, propus o filme de animação em curta-metragem: “Os fantásticos livros voadores do Senhor Morris Lessmore” de Willian Joyce⁴². Disse aos alunos que eles iriam assistir um curta-metragem. Questionei se eles sabiam o que era um curta-metragem. E apresentei a eles o *slide* com a seguinte informação:

⁴² The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore é um filme de animação em curta-metragem estadunidense de 2011 dirigido e escrito por William Joyce e Brandon Oldenburg. Venceu o Oscar de melhor curta-metragem de animação na edição de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LjkdEvMM5xs>. Acesso em: 06 abr. 2022.

Curta-metragem, ou simplesmente curta, é um filme de pequena duração. O Dicionário Houaiss define curta-metragem como “filme com duração de até 30 minutos, de intenção estética, informativa, educacional ou publicitária, geralmente exibido como complemento de um programa cinematográfico”.⁴³

Munidos do conceito de curta-metragem, questionei se eles já haviam assistido a algum. Com este questionamento, procurei envolver a turma, para que se sentissem à vontade para participarem oralmente. Afinal, neste processo de letramento literário, é fundamental o protagonismo do aluno, expondo suas experiências. Além de desenvolver práticas de oralidade, de partilha e escuta, também foi possível ir reconhecendo o universo de leitura que o aluno apresentava.

Informei que o filme teria 15 minutos e que nele não havia diálogos, apenas imagens. Após assistirem, pedi aos alunos que falassem sobre ele: o que dizia a história? O que chamou a atenção? Deixei que contassem a história como a haviam percebido.

Em seguida, contei que o curta-metragem foi baseado em um livro e que quem o produziu foi o autor do livro, usando as mesmas imagens da obra. Convidei-os a acompanhar a leitura do livro para verificarem se a maneira como interpretaram a história estava de acordo com ele. Para isso, acessei o *link*⁴⁴ no qual as páginas do livro eram mostradas e lidas por uma contadora.

Terminada a leitura, deixei a turma se expressar novamente, fazendo as suas considerações sobre o que disseram e o que a obra dizia. Uma coisa muito importante é que em momento algum questionei os alunos sobre qual era a mensagem do curta, assim sendo, o questionamento que coube foi: “Qual a sua relação com a leitura, isto é, com os livros?” Pedi aos alunos que escrevessem a resposta no formulário do *Google*.

Nesta atividade, retomo o paradigma formação do leitor, pois entendo que é importante despertar o interesse do aluno pela leitura, resgatando o contato que tiveram com os livros, gibis, poemas; meu objetivo era resgatar o leitor lúdico dos anos iniciais, para dar sequência na sua formação como leitor literário. Na aula seguinte, escutei a resposta dos alunos.

⁴³Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Curta-metragem#:~:text=Curta%2Dmetragem%2C%20ou%20simplesmente%20curta,complemento%20de%20um%20programa%20cinematogr%C3%A1fico%22>. Acesso em: 06 abr. 2022.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TPNqLAUebgY>. Acesso em: 06 abr. 2022.

5.2 Título, capa e gênero

A escolha do livro, como mencionei anteriormente, se deu após aulas propostas pela SEED-PR, se justificava pela razão de já conhecer a obra do tempo em que era aluna e devido à curiosidade de alguns alunos que, ao final de uma das aulas, questionaram se teria continuidade o texto. A seleção de uma obra é coisa séria, além da leitura da obra é importante fazer leitura de críticas literárias. Leitura que só busquei e realizei no processo de revisão da sequência. E, foi através das críticas literárias que pude perceber o caráter doutrinário e ideológico presentes na obra e que são inadequados no processo de formação do leitor literário.

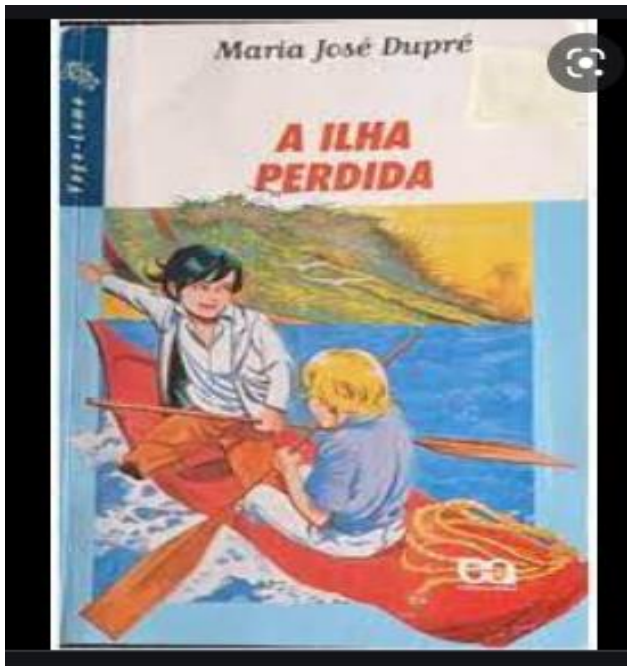
Segundo Matsuda e Ferreira (2017):

[...] esse tema faz parte da linha heroico-aventuresca que, no transcorrer dos tempos, tem encontrado a mais alta ressonância entre leitores diversos. Contudo, o narrador apresenta um discurso judicativo, que interpreta e decodifica, por meio de juízos e digressões, as emoções e os sentimentos dos heróis. Assim, seu discurso estrangula a autonomia das personagens em expressar seus próprios questionamentos e, por consequência, a liberdade do leitor implícito em interpretá-los. (MATSUDA; FERREIRA, 2017, p. 120).

Mas, voltemos à sequência. Segundo Cosson (2019, p. 54, 55), “O sucesso inicial do encontro com a obra depende de boa motivação. [...] A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação”. Por esta razão, perguntei para os alunos “o que é aventura para você?”. As respostas foram variadas, desde o viajar de bicicleta, até acampar no rio São Jorge⁴⁵. Após escutá-los, prossegui mostrando a imagem da capa do livro, aproveitando a presença da linha heroico-aventuresca que já se revelava na capa do livro por meio do título e da imagem.

⁴⁵ Rio da região de Ponta Grossa.

Figura 6- Capa do livro “A Ilha Perdida”.



Fonte: **A ilha perdida**. DUPRÉ, 2017, 39ª edição.

Nesta atividade com a capa do livro, retomei a metodologia dos anos iniciais, baseada no fascículo complementar de **Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem**⁴⁶, escrito pela professora Maria Beatriz Ferreira (UEPG), com quem tive o privilégio de aprender. Percebi que a metodologia ali apresentada, também é citada por Cosson, na chamada etapa de antecipação.

Ainda por meio de questionamentos, incitei os alunos a usarem estratégias de antecipação, que permitiram supor o que estava por vir, através da formulação de hipóteses: o que o título do livro sugere? E a imagem? Em seguida, passei a explorar o gênero textual: que gênero textual é esse? Neste momento, expus o gênero textual romance, mostrando que existem diferentes tipos de romance, pois os alunos tendem a associar o gênero com a palavra “romance”, atribuindo o sentido de “paixão, amor...”

Romance⁴⁷

É um gênero textual que consiste em uma narrativa longa, escrita em prosa. [...] Por tratar-se de uma narrativa, o romance possui uma ação, lugar onde ela ocorre, tempo em que ela

⁴⁶ Esse material completo está disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=6002-fasciculo-port;category_slug=julho-2010-pdf;Itemid=30192. Acesso em: 11 abr. 2022.

⁴⁷ Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/romance.htm>. Acesso em: 06 abr. 2022.

acontece, personagens que a realizam, uma trama e um ponto de vista, isto é, a perspectiva do narrador.

ROMANCE

policial
 histórico
 regional
 urbano
 de aventuras
 indianista

O que é o romance de aventura?⁴⁸

O século XIX foi um período de descobrimentos técnicos, científicos e geográficos. Ao longo desse século se organizaram expedições científicas e militares com a finalidade de pesquisar a natureza em terras ainda desconhecidas. Alguns desses exploradores escreveram diários ou livros em que relatam suas viagens e que se tornaram muito populares. Entre eles se destacaram: *As Montanhas da Lua* e *Em Busca das Nascentes do Nilo*, de Sir Richard Burton; *O Diário do Descobrimento das Nascentes do Nilo*, de John Hanning e *Viagem ao Marrocos*, de Charles Foucauld.

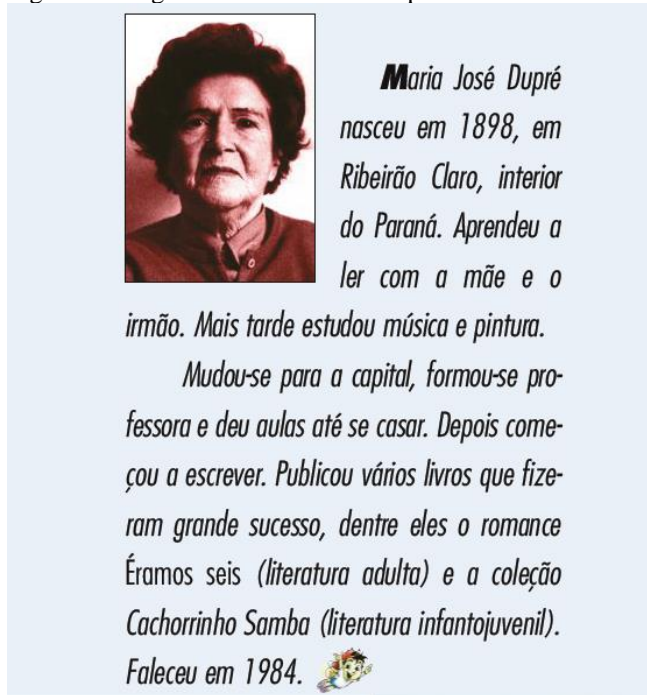
Essas obras apresentavam lugares exóticos, situações extremas de sobrevivência, ações de grande coragem e inteligência, dentre outras que serviram de inspiração a ficção de aventuras. Vem daí que, no final do século XIX, surge o romance de aventuras, com o objetivo de contar aventuras de cunho fictício.

Este gênero literário, que surgiu no final do século XIX, tem o objetivo de contar aventuras. O herói desse tipo de romance em geral é um personagem simpático (criança, adolescente ou adulto), que é envolto em situações de mistério e perigos e se vê obrigado a enfrentar circunstâncias extraordinárias.

⁴⁸ Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/359022>. Acesso em: 06 abr. 2022.

Continuando a explorar a capa, questionei se alguém da turma já tinha ouvido falar sobre a autora. A resposta foi unânime: “não”. Seguindo as orientações de Cosson (2019), procurei ter o cuidado para que a apresentação da autora não fosse uma longa e expositiva aula sobre a vida do escritor. Utilizei as informações biográficas contidas no próprio livro e pesquisei na internet a bibliografia.

Figura 7- Biografia de Maria José Dupré



Fonte: *A ilha perdida*. DUPRÉ, 2017, 39ª edição.

Obras⁴⁹:

- Aventuras de Vera, Lucia, Pingo e Pipoca (1943)
- A Ilha Perdida (1945)
- A Montanha Encantada (1945)
- A Mina de Ouro (1946)
- O Cachorrinho Samba (1949)
- O Cachorrinho Samba na Floresta (1950)
- O Cachorrinho Samba na Bahia (1957)
- O Cachorrinho Samba na Fazenda Maristela (1962)
- O Cachorrinho Samba na Rússia (1963)
- O Cachorrinho Samba Entre os Índios (1966)

⁴⁹ Disponível em: <https://listasdelivros.blogspot.com/2010/12/maria-jose-dupre.html>. Acesso em: 06 abr. 2022.

O Romance de Teresa Bernard (1941)
Éramos Seis (1943)
Luz e Sombra (1944)
Gina (1945)
Os Rodriguez (1946)
Dona Lola (1949)
Vila Soledade (1953)
Angélica (1955)
Menina Isabel (1965)
Os Caminhos (1969)
Conto - A Casa do Ódio (1951)

Para maiores informações sobre a autora, fiz a leitura do artigo: O realismo doméstico de Maria José Dupré⁵⁰ e pude informar os alunos sobre outras curiosidades da autora, entre elas, que o marido dela era sócio de Monteiro Lobato numa gráfica; que o próprio marido a incentivava a escrever e que, em suas primeiras obras, assinava Sra. Dupré, em vez de usar seu nome completo.

Para finalizar a exploração da capa, questioneei sobre a palavra “Vaga-lume” e expliquei que se tratava de uma série de livros. Não estabeleci relação entre o significado da palavra Vaga-lume e a palavra literatura, esta seria uma atividade que eu acrescentaria, provocando a curiosidade dos alunos para perceberem a intenção da escolha de um vaga-lume e não de outro inseto ou animal para representar a coleção.

Entendo que nas atividades acima há traços do paradigma analítico textual, pois penso que é fundamental que o aluno tenha conhecimento sobre o gênero textual que está lendo, sobre o autor, bem como, sobre os elementos que compõem a narrativa. Ao apresentar a biografia da autora, acabamos discutindo a temática da mulher como escritora na sociedade, relacionando ao fato de a autora assinar seus livros como Sra. Dupré. Aproveitei para mostrar que ainda hoje há obstáculos para as mulheres escritoras, citei o exemplo de J. K. Rowling, autora de Harry Potter, que assinou sua obra com as iniciais para não deixar claro que era uma mulher. Fez isto

⁵⁰ Ribeiro, B. (2010). O realismo doméstico de Maria José Dupré. *Literatura E Sociedade*, 15(14), 148-169. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/64235>. Acesso em: 06 abr. 2022.

a pedido dos editores que temiam que os meninos não quisessem ler o livro se soubessem que quem o escreveu era mulher. Mesmo não aprofundando a temática, acredito que o paradigma sócio-identitário foi contemplado.

5.3 Desenvolvimento

Perguntei aos alunos se estavam preparados para iniciar a aventura. Expliquei a eles que, nesse momento de pandemia, os recursos tecnológicos estão nos ajudando. Contei que muitos autores e editoras disponibilizaram suas obras em PDF para que as pessoas pudessem aproveitar o momento de isolamento para leitura. Mostrei para eles alguns destes sites e, logo depois, apresentei para eles o livro em PDF:

Figura 8- Vaga-lume luminoso



Fonte: Classroom de minha turma de 6º ano de 2021.

Com as informações dadas pelo vaga-lume Luminoso, retomei as hipóteses que os alunos levantaram sobre o livro para que começassem a usar as estratégias de inferências, isto é, deduzissem o que não estava explícito. Depois, apresentei o sumário para uma vez mais, eles levantarem hipóteses sobre como seria esta aventura.

Figura 9- Sumário do livro “A Ilha Perdida”.

Sumário

1. A Ilha Perdida	7
2. Na ilha	20
3. A noite na ilha	28
4. A enchente	35
5. Abandonados	43
6. A ilha tinha habitantes	50
7. Henrique pensa que está sonhando	57
8. A estranha vida do homem barbudo	61
9. No mundo da macacada	68
10. Henrique continua prisioneiro	80
11. Morte na ilha	87
12. A volta	98
13. As histórias de Henrique	112
14. Vera e Lúcia, Pingo e Pipoca chegam à fazenda	117
15. A expedição	121
16. Henrique sente saudades	128

Fonte: Classroom de minha turma de 6º ano de 2021.

Cosson (2016) afirma que quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja realizada fora da sala de aula. Também afirma que a leitura escolar precisa de acompanhamento, porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e este não deve ser perdido de vista. Desta forma, expliquei que a leitura seria individual e teria um prazo. Sugeri o prazo de 5 semanas, com o propósito de ler no mínimo 4 páginas por dia. Ao final da semana, seriam 28 páginas e, ao fim de 5 semanas, teriam lido todo o livro. Também utilizei o final de algumas aulas da

semana, dando tempo para que fizessem a leitura. “[...] Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas.” (COSSON, 2016, p. 62).

Para acompanhar a leitura dos alunos, orientei-os a fazer um diário virtual de leitura, escrevendo “qual a sensação que tiveram com relação à leitura daquele dia”. Dei exemplos, pois o aluno de 6º ano necessita de uma explicação mais detalhada das coisas, e segui reforçando estas explicações diariamente, para verificar se eles realmente estavam entendendo, o que serviu também para motivá-los. Expliquei que no diário não era para fazer resumo da história. Dando um exemplo:

Diário de leitura: A ilha Perdida, de Maria José Dupré

Dia 10/04/2021

Li o livro até a página 10, no momento estou ansiosa, pois ainda não sei muita coisa sobre a ilha.

O diário virtual estava como atividade no *Classroom*. Em minhas horas de atividades, procurava fazer a leitura dos diários e deixava um recado para cada aluno. Percebi que foi uma ação positiva, pois motivou-os a continuarem a leitura e os registros. Outra estratégia utilizada foi o bate papo sobre a leitura. Uma vez por semana, pedia para os alunos partilharem seu diário, promovendo uma discussão sobre a história entre eles.

Cosson (2019, p. 65) propõe que a interpretação seja pensada em dois momentos no cenário do letramento literário: um interior e outro exterior. Acredito que por meio do diário era realizada a interpretação interior, e a exterior no bate papo com os colegas. Ao final da leitura, propus um *Quiz* sobre a história do livro. Para que isso acontecesse, cada aluno deveria formular questões sobre o livro. Expliquei que eles deveriam escrever no caderno as questões elaboradas, juntamente com as respostas. A maioria das questões foram de informações explícitas no texto:

- Quem é a autora do livro “A ilha perdida”?
- Qual era o desejo dos meninos?
- Quem foi para a ilha perdida em uma canoa?
- Por que Henrique e Eduardo não levaram Quico e Oscar juntos?

- Quem proibia a ida até a ilha? Por quê?
- Como os meninos conseguiram chegar até a ilha?
- Por que os meninos não conseguiam voltar?
- Como eles se separaram na ilha?
- Quem encontrou Henrique? Como ele era?
- Como era o nome do homem? E o nome do seu animal?
- Que fruta Henrique não gostava, mas comeu e achou gostosa?
- Por que a vida de Simão não era igual de Tarzan?
- Quem morre no capítulo “Morte na ilha”?
- Quem era Lucas?
- Quanto tempo os meninos ficaram na ilha?
- Por que Simão não gostava que pessoas fossem até a ilha?
- Como foi o júri assistido por Henrique? Quem eram os personagens e qual foi a sentença?
- Do que Boni tinha medo?
- Por que Simão não queria deixar Henrique ir embora?
- Como os meninos voltaram para a fazenda?
- As pessoas da fazenda acreditaram nas coisas que Henrique contou? Por quê?
- Como foi a excursão até a ilha?

No dia marcado para o *Quiz*, dividi a turma em dois grupos e expliquei como o jogo seria realizado: através de sorteio apontei qual grupo iniciaria a pergunta. O aluno do grupo sorteado escolheu um colega de outro grupo para responder à questão que elaborou. Ninguém do grupo pode ajudar o escolhido a responder. Foi estipulado um tempo para a resposta e quando esse tempo se esgotava, tocava um sininho para informar.

Cada resposta certa contava um ponto para a equipe. O aluno que respondia passava a perguntar para a outra equipe, também escolhendo um adversário para responder. E assim, sucessivamente, o jogo prosseguiu. Durante o jogo, intercalei momentos para que cada equipe “girasse a roleta”.

Figura 10 – Roleta usada no jogo.



Fonte: <https://drive.google.com/file/d/1awS2ReVYbAiqQWGULv3zDfEJWcRarFbG/view>. Acesso em: 6 abr.2022. Adaptado para fins didáticos.

Para usá-la, eu clicava em Apresentar, na parte superior, do lado direito:

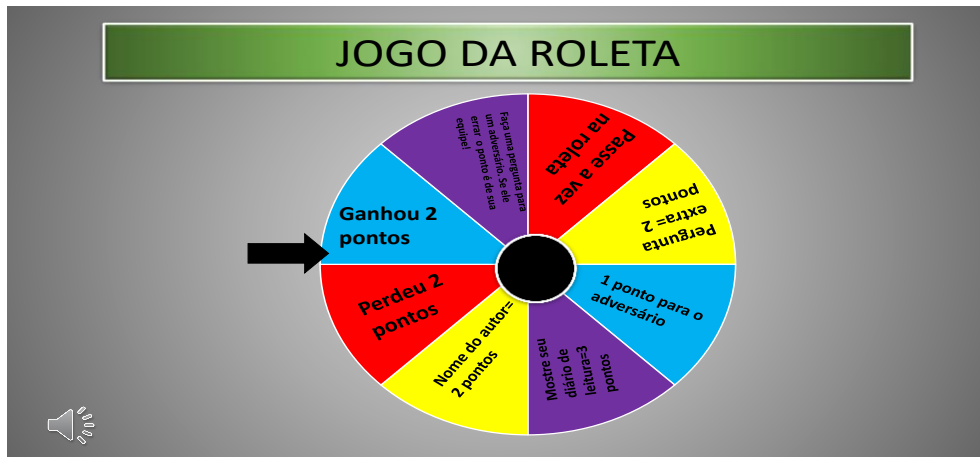
Figura 11 – Botão de apresentação da roleta.



Fonte: <https://drive.google.com/file/d/1awS2ReVYbAiqQWGULv3zDfEJWcRarFbG/view>. Acesso em: 6 abr.2022. Adaptado para fins didáticos.

Em seguida, clicava em cima de uma das partes da roleta e ela começava a girar, quando o aluno do grupo indicado dava o comando para parar, eu clicava novamente nela e ela parava. A parte em que a flecha parava, era a sorteada.

Figura 12 – Funcionamento da roleta.



Fonte: <https://drive.google.com/file/d/1awS2ReVYbAiqQWGULv3zDfEJWcRarFbG/view>. Acesso em: 6 abr. 2022. Adaptado para fins didáticos.

Como já disse, neste período de ensino remoto, tivemos que dominar o uso da tecnologia rapidamente. Considero relevante destacar a união entre professores de todo Brasil, que compartilhavam através de vídeos, orientações e sugestões para a realização das aulas a distância. Foi assistindo a um vídeo desses que aprendi a fazer a roleta para o *Quiz*⁵¹.

Pensei em uma premiação para a equipe vencedora. Como estávamos no ensino remoto, sugeri uma sessão de cinema com a equipe vencedora, via *Meet*, no contraturno da aula, mas foi necessário repensar o cinema pois retornamos para o ensino presencial e havia um rodízio semanal de alunos em sala. A sessão de cinema acabou acontecendo na última semana de aula, nela, foram contemplados todos os alunos. Como era final de ano, o filme passado foi o “Expresso Polar”. Fui até um sebo e comprei 3 livros de literatura (“O Pequeno Príncipe”, “Extraordinário” e “O príncipe e o mendigo”), que foram sorteados ao final do filme, um em cada turma, somente entre os alunos da equipe vencedora.

No início fiquei satisfeita com o desenvolvimento destas atividades, pude perceber quem tinha lido a obra, avaliar o envolvimento e a animação da turma. Mas, retomando a sequência, pude perceber que não acrescentei nada de diferente das famosas fichas de leitura que traziam as questões sobre o texto.

Sobre a elaboração de questões, Cosson (2021) diz que:

Além de autênticas, as perguntas, como já mencionamos antes, devem favorecer a discussão do texto. Por isso precisam ir além das respostas óbvias de simples localização ou concordância/discordância sem justificativa ou explicação. Aliás, as

⁵¹ Vídeo no qual aprendi a fazer a roleta utilizada no jogo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1eesXVYL520>. Acesso em: 06 abr. 2022.

perguntas jamais devem ter como objetivo verificar se o aluno leu ou não efetivamente o texto, pois esse tipo de pergunta não só pouco contribui para a discussão, como também é uma perda de tempo, uma vez que o desconhecimento do texto fica evidente quando se fazem perguntas que exigem não só a informação, mas também a reflexão sobre o que foi lido. (COSSON, 2021, p. 105- 106).

Desta forma, foi necessário repensar esta atividade, e foi na obra “Como criar círculos de leitura na sala de aula” de Rildo Cosson (2021), que busquei apoio didático para modificá-la. Nela, são apresentadas como sugestões 50 perguntas em torno de narrativas. Tais questões não devem ser usadas como um roteiro, mas podem ser reelaboradas junto com os alunos, ou escolhidas algumas e distribuídas a eles para serem respondidas durante a aula. O que ficou mais claro, para mim, foi que o importante é a discussão do texto lido, levando em consideração as impressões do aluno segundo as suas experiências. Aponto algumas questões que usaria na obra “A ilha perdida”:

- Se você fosse a personagem X, o que faria nessa situação?

Pensando no quanto as personagens da obra são limitadas e condicionadas a seguir as normas ditadas pela intenção pedagógica da narrativa⁵², daria aos alunos a possibilidade de agir diferentemente de Henrique e de Eduardo.

- Você ficou surpreso/ triste/ feliz/ irritado com a atitude da personagem X? Por quê?

Quando os meninos retornam à ilha, Simão não aparece. O que faz todos pensarem que Henrique estava mentindo sobre a existência do morador da ilha. Como eles se sentiram com a atitude de Simão, de não aparecer?

- Em uma situação semelhante à da personagem X, você agiria da mesma forma?

Como a obra engessa tanto as personagens, quanto o leitor por meio do seu caráter doutrinário e ideológico, penso que seria interessante a colocação da realidade vivenciada hoje pelos alunos em uma situação semelhante.

- Você acha que o final da história foi adequado? O que você acrescentaria/ retiraria/ mudaria?

- Se fosse continuar o livro, o que aconteceria com as personagens x, y e z?

Alguns alunos não aprovaram o final da história, disseram que Simão deveria ter aparecido. Dar a eles a possibilidade de criar um novo final, seria uma maneira de dar liberdade

⁵² Encontrei críticas sobre a obra no artigo de MATSUDA e FERREIRA (2017), “O discurso narrativo em A ilha Perdida, de Maria José Dupré e A casa da madrinha, de Lygia Bojunga”.

ao leitor e às personagens que estiveram em um mundo pronto e sem chance de serem levadas a sério.

Seguindo a análise da sequência, mais uma estratégia foi o desenvolvimento de atividades em grupo. Mesmo a distância foi possível realizar tais atividades. Para isso, além da sala principal no *Google Meet*, criei mais duas salas (exemplo: sala 1 e sala 2). Na sala virtual principal (via *Meet*), separei os alunos em grupos e disponibilizei o *link* dos grupos no chat. Para que não ficasse uma confusão de vozes das salas, baixei a extensão “*Mute Tab Extension*”⁵³.

Para a atividade, cada grupo deveria discutir sobre o livro e, segundo a opinião deles, teriam que achar uma forma de divulgar a obra. Eles poderiam utilizar *slides*, *podcasts*, o material que desejassem. Deveriam levar em conta que estariam apresentando a obra, com o intuito de despertar no leitor a curiosidade que o levasse à leitura. Como as apresentações foram gravadas, pude contar com a participação de outras professoras: uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática, para que realizassem a escolha da equipe que melhor divulgou a obra.

Esta atividade ocorreu desta forma, porque durante as aulas verifiquei que todos os alunos estavam demonstrando gosto pela história. Ao planejar a atividade, pensei na possibilidade de juntar em um grupo os alunos que não tinham achado interessante a história, para que fizessem uma apresentação criticando a obra. Mas, mesmo os alunos que tinham expressado insatisfação pela obra, não conseguiram expor isso na apresentação do grupo. Revendo a atividade, vejo que ela não permitiu ao aluno expor sua interpretação sobre a leitura, mas fazer uma propaganda superficial sobre a obra. Como possibilidade de substituição desta atividade, sugiro utilizar os “cartões de função” para leitores inexperientes em círculos de leitura, propostos por Cosson (2021). Estes cartões consistem em tarefas previamente determinadas que ajudam na exploração do texto. O autor insiste na importância de discutir as funções, pois ao lê-las mecanicamente estaríamos retornando aos conhecidos questionários ou fichas de leitura. “O entendimento básico é que essas funções são apenas pontos de partida para que se tenha uma leitura compartilhada da obra, por isso não devem ser assumidos como tarefas escolares tradicionais ou objetos de avaliação, mas apenas como suportes para sustentar os diferentes olhares que a leitura de uma obra requer.” (COSSON, 2021, p. 85).

As funções apresentadas por Cosson (2021) foram idealizadas por Harvey Daniels, são elas:

⁵³ Usei o *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=B5Orh4KVkUc>> para realizar a atividade. Nele está explicado o passo a passo de como fazer. Acesso em: 06 abr. 2022.

- Questionador: aquele que prepara perguntas para os colegas e assim faz a discussão andar (p. 86);
- Iluminador de passagem: aquele que seleciona uma passagem do texto para ser lida com mais atenção pelo grupo. Ele compartilha a passagem para ser analisada por todos, promovendo um debate sobre os diversos aspectos da passagem (p. 88);
- Conector: é o responsável por estabelecer conexões entre o texto e outros textos (intertexto) e entre o texto e o mundo (contexto) (p. 90);
- Dicionarista: sua função é encontrar palavras ou frases que sejam desconhecidas, pouco usadas ou receberam um sentido especial no texto (p. 92);
- Sintetizador: seu papel é fazer uma sinopse mostrando do que se trata o texto, sem deixar de lado o que é importante para a compreensão da história (p. 94);
- Pesquisador: sua função é localizar e documentar a obra. As informações podem incluir aspectos históricos, geográficos, culturais, mitológicos, entre outros. O objetivo é que esse conhecimento colabore para o efeito real do texto (p. 96);
- Analista de personagem: sua função será analisar o personagem. Nesta análise, deverá se deter mais nas ações das personagens do que com as palavras usadas pelo narrador ou por outra personagem para descrever a que está sendo analisada. Desta forma, esta análise deve se dar ao final da leitura para se ter uma visão mais completa da personagem (p. 98);
- Registrador/ Notário: aquele que registra o que foi discutido no grupo. Além de guardar o que já foi discutido, tem como objetivo fazer a discussão avançar para novos aspectos do texto (p. 100).

Por meio dessas atividades, é possível contemplar o paradigma do letramento literário. Nelas, os alunos são protagonistas e experienciam suas próprias relações de sentido sobre a obra lida.

A sequência teve continuidade com outras atividades. O livro conta a aventura numa ilha, assim sendo, questionei os alunos se eles já tinham vivido uma aventura. Pedi para ilustrarem, através de desenhos ou recorte de imagens esta aventura. Para os alunos que afirmavam não ter vivido nenhuma aventura, propus que ilustrassem a aventura que gostariam de vivenciar. Marquei uma aula para que mostrassem as ilustrações e comentassem. Expliquei que cada aventura por eles relatada, poderia ser um novo livro. Contei que alguns escritores usavam suas próprias aventuras para escreverem seus livros. Neste momento, aproveitei para falar sobre escritores da nossa cidade e, desta conversa, surgiu a ideia de trazer um deles até a escola.

Neste ponto, quero ressaltar o quanto a interação dos alunos é importante na realização do nosso planejamento, pois a maneira como eles falavam era como se me desafiassem “se tem em nossa cidade, convide alguém para conversar com a gente”. Cheguei à conclusão de que este encontro seria uma ótima oportunidade para mostrar aos alunos que escritores são pessoas comuns e que eles também podem ser escritores.

Sugeri novas leituras que também falavam de aventuras em ilhas, com o objetivo de incentivá-los. Utilizei *slides* com as capas de livros para apresentar estas obras e fiz um comentário breve das sinopses.

Figura 13 – Capas de obras sugeridas.



Fonte: capas de obras sobre ilha. Disponível em: https://www.google.com/search?q=capas+de+obras+sobre+ilha&tbm=isch&ved=2ahUKEwiC3Kalsb_5AhX8NbkGHdoIDaoQ2-cCegQIABAA&oq=capas+de+obras+sobre+ilha&gs_lcp=CgNpbWcQA1AAWABg8AdoAHAAeACAAaEDiAGhA5IBAzQtMZgBAKABAaoBC2d3cy13aXotaW1nwAEB&sclient=img&ei=FUb1YsL9Lvzr5OUP2pG00Ao&bih=657&biw=1366. Acesso em: 6 abr. 2022.

Com essas atividades, retomo novamente o paradigma do letramento literário, apresentando a literatura como um espaço de liberdade dentro da língua e da linguagem. Mais do que ler, é importante saber se posicionar perante a obra, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Nesta relação, de leitor, também podemos passar a autor.

5.4 E a avaliação?

A avaliação aconteceu de maneira contínua e processual em cada atividade proposta. Através delas, pude fazer o levantamento do leitor que tinha e quais seriam as minhas próximas ações, as próximas leituras para que eu continuasse me desafiando, pensando em ações que seguissem contribuindo na formação do aluno leitor literário.

Ao propor mudanças na sequência, proponho também na avaliação. Uma delas seria a autoavaliação dos alunos por meio de questionário.

Ao partilhar a análise desta SD, espero ter deixado claro o caráter reflexivo e contínuo que existe em nossa prática docente. Ao retomar cada estudo apresentado, reitero a importância e a necessidade de se trabalhar com a leitura literária nos anos finais do EF. De modo particular, abordei o 6º ano por ser a turma em que leciono, porém, esta unidade analisada também pode ser aplicada ao 7º ano, uma vez que ambos correspondem ao Ciclo Intermediário do EF.

5.5 O processo de aprendizagem

A realidade no ensino remoto trouxe novos desafios, tanto no processo de ensino quanto no processo de aprendizagem. Como já mencionei no decorrer do trabalho, é comum a presença de alunos no 6º ano que apresentam defasagens na alfabetização, porém, com a pandemia, o que pude perceber foi o aumento do número de alunos com dificuldades. Além das dificuldades na leitura e na escrita, era perceptível o desajuste com a organização remota. Alunos que estavam acostumados com a presença de uma única professora, com orientações que eram retomadas ao longo do período de aula, sentiram, no 5º ano do município, a mudança por meio de aulas passadas pela televisão e por resolução de atividades impressas. No 6º ano, as mudanças foram ainda maiores. Assistir aulas via *Google Meet*, seguir o horário das aulas e estabelecer uma rotina de estudo, muitas vezes sem a supervisão de um familiar, foram outras situações desafiadoras.

Desta forma, nas três turmas de 6º ano, conseguir a participação oral dos alunos era complicado. Eles estavam lá, mas não havia muita interação. Os poucos alunos que faziam comentários ou leituras, eram sempre os mesmos. A repetição dos fragmentos dos textos nas aulas elaboradas pela SEED-PR contribuía para a falta de motivação e interesse. A partir do momento que comecei a desenvolver as atividades propostas na SD, os alunos começaram a se envolver mais nas discussões. Com o curta-metragem, senti que começaram a criar uma relação de “amizade” com os livros, passaram a falar sobre os livros que tinham lido na escola anterior, de histórias que tinham ouvido..., penso que o objetivo com o curta foi alcançado, pois retomar a experiência que eles tiveram com o contato dos livros no EF I era o ponto de partida para novas experiências com os livros.

Em momentos de leitura, pude identificar dificuldades na entonação, pontuação e na leitura de palavras que apresentavam mais de duas sílabas e que tinham sílabas complexas. O interessante é que, alguns alunos, mesmo com dificuldades, pediam para participar da leitura

em voz alta. Com esta prática, entonação, pontuação, altura da voz, foram melhorando dia após dia.

Neste processo de aprendizagem, um ponto que considerei positivo foi a conquista da autonomia dos alunos. Eu explicava as atividades, porém, eram eles que definiam como elas seriam desenvolvidas. No princípio isso causava espanto e eram constantes perguntas como: “como você vai ver se a gente fez?”, “e quem não leu?”. Há uma cultura por parte da maioria dos pais e alunos de que aula de verdade é aquela em que o professor faz o aluno encher o caderno. No início, era comum ouvir alguns alunos comentando: “hoje não fizemos nada, só lemos...” ou “hoje só vamos conversar?”. Com o passar do tempo, a rotina de atividades voltadas para expor o ponto de vista, saber ouvir, opinar, levantar hipóteses, propor sugestões ou alternativas para determinadas situações passaram a ser naturais para os alunos. Desta forma, percebi que houve uma desconstrução daquela ideia de que aula “de verdade” é a tradicional.

O fato de ler um livro com mais de 100 páginas foi algo muito comentado pelos alunos, pois nos anos iniciais, os livros eram finos. Outro ponto muito comentado foi não ter prova sobre o livro.

Houve envolvimento dos alunos com a leitura da obra. O diário de leitura foi um instrumento importante tanto para os alunos, quanto para mim, enquanto professora. Para os alunos, foi fundamental se posicionarem como leitores, pois passaram a “sentir” a leitura, puderam expor suas sensações. Para mim, foi a prova de que não podemos afirmar que nossos alunos não gostam de ler. A partir do momento que propus um encaminhamento diferente à leitura, os alunos demonstraram interesse não só pela obra que estávamos lendo, mas por outras obras. Passaram a separar livros que tinham em casa para mostrar e sugerir para novos momentos de leitura, contaram que estavam acessando plataformas com livros digitais e ainda teve alunos que foram até sebos comprar livros. Assim, posso afirmar que é possível trabalhar com a literatura por meio da leitura literária.

Ouvir de alunos de 6º ano comentários como: “qual será o próximo livro que leremos?”, “será que será tão interessante quanto a Ilha perdida?”, “me senti dentro da aventura”, “quero outro livro emocionante como este...”, apesar da obra favorecer ao entretenimento e inculcar as ideologias dos adultos, me fizeram acreditar que eles estão num processo de formação de leitores literários. Cabe a mim, professora, apresentá-los às obras que ampliem este universo. Uma alternativa para discutir sobre a ideologia dos adultos, seria o confronto de um texto jornalístico abordando um feito de uma criança que, a princípio, seria para ser realizado por um adulto, desta forma, as crianças poderiam analisar as ações das personagens em uma outra perspectiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dá pra viver
 Mesmo depois de descobrir que o mundo ficou mau
 É só não permitir que a maldade do mundo te pareça normal
 Pra não perder a magia de acreditar na felicidade real
 E entender que ela mora no caminho e não no final

(Kell Smith)

O objetivo principal deste trabalho era responder “Como trabalhar a leitura literária no 6º ano do EF II no Estado do Paraná?”. Através do levantamento e análise de teóricos e estudiosos que abordam o ensino de literatura, constatei que a abordagem maior se dá ao ensino de literatura para o EM. No entanto, existe o reconhecimento do vazio existente nos anos finais do EF, sendo considerado o período em que os alunos deixam de se interessar pela leitura.

Desta forma, a reflexão sobre o ensino da literatura, retomando a presença ou a ausência dela nas instituições de ensino, foi realizada através dos seis paradigmas apontados por Rildo Cosson: moral – gramatical, histórico – nacional, analítico – textual, social – identitário, formação do leitor e letramento literário; bem como, por meio da análise dos documentos oficiais BNCC e CREP que, neste momento, norteiam a educação no estado do Paraná.

Através dos paradigmas expostos, foi possível concluir que a literatura estava e está sendo trabalhada na escola, segundo o espaço (ou o não espaço) dado a ela; sempre determinado pela sociedade da época, que visava (e ainda visa) seus objetivos. Após a análise dos documentos oficiais, BNCC e CREP, reafirmo que o ensino da literatura está condicionado aos objetivos da sociedade. Infelizmente, estamos vivenciando um retrocesso na área educacional e, se antes a literatura era deixada de lado, hoje nos deparamos com um cenário ainda mais caótico.

Logo, segundo os documentos atuais, não há espaço para o ensino da literatura. Há ênfase no ensino de gêneros midiáticos e jornalísticos. Os gêneros literários, quando aparecem, são fragmentados, sendo descontextualizados e usados como pretexto para o ensino da língua.

Somado aos documentos oficiais, temos os desafios e obstáculos da prática escolar:

- a falta de um período de adaptação para os alunos na nova etapa escolar;
- a presença de alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita;
- a inexistência de formação específica para os professores deste ciclo (6º e 7º anos do EF); tanto na graduação, quanto durante a carreira;

- o afastamento dos responsáveis legais no que diz respeito à orientação e assistência aos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Posto isto, afirmo que sem formação continuada, continuaremos seguindo modismos e livros didáticos sem clareza de nossos objetivos, trabalhando a favor daqueles que temem a formação através de uma educação crítica. Trabalhar com a leitura literária na escola é defender uma educação voltada para a formação crítica. Neste sentido, nosso objetivo é a formação de leitores literários, e para formá-los, temos que trabalhar com o texto literário, sem fragmentos e sem pretextos morais e/ou gramaticais.

Para isso, primeiramente, é necessário que sejamos leitores literários, que nos aprofundemos na obra escolhida, estando atentos às críticas sobre ela, pois nossa função enquanto professores é planejar o contato dos alunos com obras literárias diversas, fazendo do ensino de literatura uma prática significativa, compreendendo que a avaliação do aluno será processual e contínua.

Partindo da realidade escolar que o nosso aluno de 6º ano traz, nosso objetivo será ampliar o contato com os diversos gêneros literários. Penso que a contação de histórias seja o primeiro passo para esta conquista, pois acredito que é necessário resgatar as práticas vivenciadas pelos alunos nos anos iniciais para darmos continuidade à descoberta que a literatura permite a cada leitor.

Através do referencial teórico, elaborei uma SD com o intuito de trabalhar com a leitura literária. Não me detive em seguir um único paradigma, pois entendi que cada paradigma contemporâneo tem sua especificidade e importância na formação do leitor literário. Num processo reflexivo crítico, retomei o referencial teórico e a sequência fazendo, por meio de comentários, alterações que estariam de acordo com a prática da leitura literária.

Para tal, me baseei nas obras de Cosson (2019, 2021) que apontam práticas para o letramento literário, entre elas o trabalho com a leitura literária. Por esse motivo, nas atividades iniciais, os alunos começaram com o manuseio do texto literário e terminaram com o compartilhamento da experiência deste manuseio, revelando o encontro pessoal do aluno com a obra, a leitura responsiva e a leitura como prática interpretativa.

Este trabalho, portanto, permitiu a reflexão sobre a minha prática e, através do conhecimento adquirido, possibilitou mudanças nas ações pedagógicas. Como professora, reafirmou a necessidade da formação continuada, de estudar efetivamente as obras que serão lidas, assim como suas críticas literárias. Ser professora de literatura me fez ver o processo de ensino e aprendizagem sob uma nova perspectiva, a da leitura literária e, embora não haja nos documentos oficiais ou nos currículos um encaminhamento para se trabalhar com a leitura

literária, principalmente no EF II, reconheço a necessidade e a urgência de que ela seja desenvolvida em nossas aulas. É preciso tratar a Literatura como ela merece, respeitar as especificidades dela, isso já seria um avanço no campo do possível.

Há estratégias e práticas que já eram desenvolvidas no EF I que devem ser retomadas e aprofundadas por meio de círculos de leitura propostos por Rildo Cosson:

[...] um círculo de leitura é uma atividade pedagógica privilegiada para incentivar, desenvolver e consolidar diversas práticas de leitura e socialização que são fundamentais tanto na formação do leitor quanto na educação integral do aluno, cumprindo, assim, a necessidade de ensino sistemático e sistematizado da leitura reclamada por João Luis Ceccantini (2009), quando chama a atenção para o compromisso da escola com a formação não só dos leitores iniciantes, mas também para práticas que garantam a leitura como um comportamento perene. (COSSON, 2021, p. 25).

Mas, infelizmente só isso não basta. Sem uma mudança nas políticas educacionais, o papel da literatura nos currículos seguirá limitado. No campo da formação inicial e continuada, os cursos de Letras precisam aprofundar o papel do professor de Língua Portuguesa na relação com o ensino da literatura. No caso específico do Paraná, a rede Estadual de Ensino precisa passar por uma reestruturação pedagógica para se repensar o ensino da literatura no currículo do EF II.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil Gostosuras e Bobices**. 4ª. ed. São Paulo: Scipione, 1994. 174 p.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 8, p. 153-161.

AGUIAR, Marta; SUASSUNA, Lívia. **O ensino de literatura na Educação Básica: da crise da perspectiva tradicional ao desenvolvimento de novos paradigmas metodológicos**. *Diálogo das Letras*, v. 2, n. 2, p. 06-26, 10 dez. 2013.

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A fada que tinha ideias**. 26º. ed. São Paulo: Ática, 2002. 56 p.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas, SP: Verus, 2005. 126 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades.%20\(s.d.\)](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no-ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades.%20(s.d.)). Acesso em: 02 fev. 2021.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. 2º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 127 p.

CANTARIN, Márcio Matiassi; ALMEIDA, Rogério Caetano de. Da burocracia institucional à ontologia do objeto: notas sobre o ensino (fora do lugar) de Literatura: A literatura e as instituições. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar Literatura?** Florianópolis; Criciúma: EdUFSC; Ediunesc, 2017, cap. 7, p. 123-140.

CECCANTINI, J. L. **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**. *In*: SANTOS, F.; MARQUES NETO, J. C.; ROSING, T. M. K. (Org.). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009, v. 1, p. 207-231.

CECHINEL, André. Semiformação Literária: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Educação ; Realidade** [online]. 2019, v. 44, n. 4. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623686216>. Epub. Acesso em: 10 jul. 2021.

CECHINEL, André. O caráter destrutivo da literatura: A potência da literatura. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar Literatura?**. Florianópolis; Criciúma: EdUFSC; Ediunesc, 2017. cap. 9, p. 185-206.

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

COLOMER, Teresa. Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo. **Revista Nova Escola**. 01.08. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa->

colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo. Acesso em: 13 abr. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da Literatura**. São Paulo: Editora Contexto, 2020. 224 p.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil Teoria e Prática**. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 1986. 143 p.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER- FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 4, p. 67-97.

DE MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 11, n. 20, p. 324-343, dez. 2017. ISSN 2179-2534. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/5137>. Acesso em: 05 mai. 2021.

DINIZ, Ligia Gonçalves; NAKAGOME, Patrícia Trindade. Apresentação: leitura e experiência. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** [online]. 2019, n. 57. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018571>. Acesso em: 27 Jun. 2019.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. 2º. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda., 1988. 125 p.

FRITZEN, Celdon. O entorno da pergunta “o que significa ensinar literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica: A literatura e as instituições. *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar Literatura?** Florianópolis; Criciúma: EdUFSC; Ediunesc, 2017. cap. 6, p. 109-122.

HANSEN, João Adolfo. Por que ensinar literatura? *In*: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar Literatura?** Florianópolis; Criciúma: EdUFSC; Ediunesc, 2017. cap. 8, p. 141-168.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: Ensino, leitor, literatura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019.

JOVER- FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 6, p. 113-134.

JOVER- FALEIROS, Rita. O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea** [online]. 2019, n. 57. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018575>. Acesso em: 26 jan. 2022.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MATSUDA, Alice Atsuko; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. O discurso narrativo em *Ilha Perdida*, de Maria José Dupré e *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga. **R. Letras**, Curitiba, v. 19, n. 24, p. 115-131, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/6029>. Acesso em: 01 nov. 2021.

MELO, Eliane Pimentel Camilo Barra Nova de; MARQUES, Silvio César Moral. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. vol. 11, n. 20, Jun/Dez 2017, p. 324-343.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. **Revista Teias**. vol. 21, n. 63, out/dez. 2020, p. 135-147.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 30, n. 52, p. p. 23-43, maio 2014. ISSN 1984-0411. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36317>. Acesso em: 26 mai. 2021.

MÜLLER, Fernanda. Ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões e alternativas. In: OLIVEIRA, Aroldo Magno de; ASSIS, Lúcia Maria de; NASCIMENTO, Luciana. **Linguagem e Ensino do Texto: Teoria e Prática**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 13 - 40.

NASCIMENTO, Naira; HARMUCH, Rosana. Literatura e ensino nos currículos de letras: A literatura e as instituições. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar Literatura?** Florianópolis; Criciúma: EdUFSC; Ediunesc, 2017. cap. 5, p. 85-108.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. **Referencial curricular do Paraná: Em foco. Língua Portuguesa Ensino Fundamental Fase 2**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2021. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_parana_foco/referencial_emfoco_anos_finais_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

PAULA et. al. Transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental: Processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v. 8, n. 1, Jul. 2018. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v8/v8-artigo-3-TRANSICAO-DO-5-PARA-O-6-ANO-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro fora da escola. IN: Zilberman, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Camila Sequetto. Universos Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set. 2018. ISSN 1982-2014. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 26 jun. 2021.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 5, p. 99-112.

SALES, Cristiano de. A aula de literatura como gesto: Literatura em movimento. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (Orgs.). **O que significa ensinar Literatura?** Florianópolis; Criciúma: EdUFSC; Ediunesc, 2017. cap. 15, p. 297-306.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VASCONCELOS, Ana Emília Pereira; MATOS, Ivânia Maria Costa de. A literatura na sala de aula no ensino fundamental. **Tropos: comunicação, sociedade e cultura**, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/1810>. Acesso em: 27 jan. 2022.