

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS

KARINA TORRES MACHADO

**Itinerários de leitura: a construção de um currículo
de leitura literária na e para além da sala de aula**

TRÊS LAGOAS - MS

2025

KARINA TORRES MACHADO

**Itinerários de leitura: a construção de um currículo
de leitura literária na e para além da sala de aula**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na Área de Concentração em Estudos Literários, linha de pesquisa Historiografia Literária: recepção e crítica, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Kelcilene Grácia

TRÊS LAGOAS - MS

2025

TERMO DE APROVAÇÃO

Itinerários de leitura: a construção de um currículo de leitura literária na e para além da sala de aula

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Literários, Linha de Pesquisa: Historiografia literária: recepção e crítica, do *Campus* de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Kelcilene Grácia
UFMS/Câmpus de Três Lagoas – Orientadora/Presidente

Profª. Dra. Eunice Prudenciano de Souza
IFSP – Titular

Profª. Dra. Lia Faria
UERJ – Titular

Profª. Dra. Vivianny Bessão de Assis
UFMS/Câmpus de Três Lagoas – Titular

Prof. Dr. Guilherme Magri da Rocha
UFMS/Câmpus de Três Lagoas – Titular

TRÊS LAGOAS, MS
2025

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Amarildo, por todos os percalços enfrentados e por todas as vitórias conquistadas com garra, força, humildade, determinação, persistência e perseverança. Pelas palavras amigas, incentivadoras e motivadoras de cada dia; por seu apoio imensurável.

À minha mãe, Carolina, reduto acolhedor dos momentos tumultuosos, portadora de belas e sábias palavras. Fortaleza de todos, por seu carinho infinito, por sua admiração ilimitada, por seu amor incondicional e pela sua fé inigualável.

Ao meu esposo, Willian, por estar ao meu lado sempre, disponibilizando doses de confiança, de paciência, de compreensão; pela sua total admiração; pelas trocas de ideias; pelas horas dedicadas à escuta e pelas perguntas sempre desafiadoras.

À minha irmã, Ana, pessoa encantadora, amigável, paciente e sempre amorosa.

Em especial, à minha orientadora professora Doutora Kelcilene Grácia, que me acolheu como orientanda e foi, durante todo o processo do doutorado, muito solícita, atenciosa, pronta e prestativa.

Ao professor Doutor Rauer Ribeiro Rodrigues, pelas conversas regadas de muita troca e de muito conhecimento.

Agradeço em especial à amiga e colega Eunice Prudenciano de Souza, pelos diálogos constantes.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT que financiou meus estudos durante o doutorado.

Aos meus colegas de curso, pelas rodas de conversa, pelas trocas enriquecedoras de experiências e por toda ajuda disponibilizada nesse período de curso.

A leitura é a arte de construir uma memória pessoal a partir de experiências e lembranças alheias.

(Ricardo Piglia, **Formas breves**, 1998)

MACHADO, Karina Torres. **Itinerários de leitura:** a construção de um currículo de leitura literária na e para além da sala de aula. Três Lagoas, 2025, 292 fls. (Tese de Doutorado – Orientador: Profa. Dra. Kelcilene Grácia) – CTPL/UFMS.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo examinar a concepção de literatura contida na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo do estado de São Paulo, a fim de discutir as implementações pedagógicas necessárias para que o texto literário seja visto e concebido, nas unidades escolares do estado, como o centro das ações educacionais, por meio da criação de um currículo de leitura literária que apresente a literatura como objetivo educacional. Nesse sentido, esta tese, estruturada na abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica, ressalta a carente escolarização apresentada nos documentos oficiais – BNCC e Currículo em Ação – em relação ao texto literário, para destacar a necessidade, em pleno século XXI, de inserir a literatura no centro das ações educacionais, através da elaboração de um itinerário de leitura literária planejado a partir dos conceitos de leitura autônoma, exploração de diversos gêneros e obras literárias (Dalvi, 2013), da continuidade e da progressão das obras selecionadas para a transformação reflexiva e crítica dos estudantes (Candido, 1995), por meio de práticas escolares ativas e dialógicas (Arroyo, 2013). Adaptável a diferentes turmas e necessidades, com referências bibliográficas e sequências de atividades basilares e complementares para as séries que compõem os anos finais do ensino fundamental II, o catálogo literário e os percursos de leitura literária propostos expressam caminhos possíveis para ressignificar as aprendizagens com o texto literário no ambiente educacional. Além disso, instituem ferramentas capazes de desenvolver a afetividade, suscitar percepções e fazer do espaço escolar um território de possibilidades, de desconstrução, de ampliações do humano, da vida e da existência de cada um. Desta forma, reitera que o direito à literatura só será transformador quando a concepção do valor que a literatura exerce no despertar da curiosidade, da criticidade, do conhecimento, dos sentimentos e das sensações de cada indivíduo for assegurada pelas práticas educacionais que priorizem o literário, a literatura pela literatura.

Palavras-chave: Currículo de literatura; Práticas de leitura literária; Gêneros literários; Formação do leitor literário.

ABSTRACT

This paper aims to examine the conception of literature contained in the National Common Curricular Base and the São Paulo State Curriculum. It aims to discuss the pedagogical implementations necessary for literary texts to be seen and conceived, in the state's schools, as the center of educational initiatives. This curriculum, structured within the methodological approach of bibliographic research, highlights the lack of schooling presented in official documents—the BNCC (National Curriculum Framework) and Curriculum in Action—in relation to literary texts. It also highlights the need, in the 21st century, to place literature at the center of educational initiatives. This includes developing a literary reading itinerary based on the concepts of autonomous reading, exploration of diverse genres and literary works (Dalvi, 2013), and continuity and progression of selected works for the reflective and critical transformation of students (Candido, 1995), through active and dialogical school practices (Arroyo, 2013). Adaptable to different classes and needs, with bibliographical references and sequences of basic and complementary activities for the final years of elementary school, the literary catalog and the proposed literary reading paths express possible paths for redefining learning from literary texts in the educational environment. Furthermore, they establish tools capable of developing effectiveness, fostering perceptions, and transforming the school space into a territory of possibilities, deconstruction, and expansion of humanity, life, and existence. Thus, it reiterates that the right to literature will only be transformative when the understanding of the value that literature exerts in awakening curiosity, critical thinking, knowledge, feelings, and sensations in everyone is ensured by educational practices that prioritize literature, literature for literature's sake.

Keywords: Literature curriculum; Literary reading practices; Literary genres; Training of the literary reader.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Textos das sequências de atividades do Currículo em Ação	99
Gráfico 2 – Textos contidos no Currículo em Ação para os quatro anos do E.F. II	99
Gráfico 3 – Gêneros literários presentes no Currículo em Ação para os anos finais do E.F. II.....	100
Gráfico 4 – Escritores contemplados pelo Currículo em Ação nos anos finais do E.F. II	100
Gráfico 5 – Quantidade de gêneros textuais contida no Material Digital por série.....	104
Gráfico 6 – Quantidade de gêneros literários contida no Material Digital por série.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Competências específicas de Linguagem segundo a BNCC	69
Quadro 2 – Competências específicas do componente de Língua Portuguesa para o ensino fundamental	77
Quadro 3 – Habilidades do campo artístico-literário para os anos finais do ensino fundamental	84
Quadro 4 – Sequências de aprendizagem do 6º ano para o primeiro e o segundo semestres	89
Quadro 5 – Sequências de aprendizagem do 7º ano para o primeiro e o segundo semestres	92
Quadro 6 – Sequências de aprendizagem do 8º ano para o primeiro e o segundo semestres	93
Quadro 7 – Sequências de aprendizagem do 9º ano para o primeiro e o segundo semestres	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gêneros textuais presentes no material digital para as quatro séries do E.F	102
Tabela 2 – Gêneros literários presentes no material digital para as quatro séries do E.F II.....	103
Tabela 3 – Autores por gênero literário.....	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – A ARTE LITERÁRIA CAMINHA EM DIREÇÃO AO CENTRO: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO	18
1.1. Literatura: um vocábulo, múltiplas acepções	21
1.2. Letramento literário	33
1.3. O leitor literário: uma leitura através das palavras	42
1.4. Gêneros textuais e literários.....	50
2 – BNCC E O CURRÍCULO: DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO	59
2.1. BNCC: Base tortuosa para a literatura e a leitura literária	67
2.2. Currículo em ação: um território de generalizações e Adjetivações da Literatura	80
3 – O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA PELAS VIAS DA CLANDESTINIDADE	113
3.1. Por uma escola que fantasia e simboliza	123
3.2. Currículo de Literatura: práticas de leitura literária na e para além da sala de aula ...	138
3.3. Itinerário de leitura literária: a literatura como um território de possibilidades na esfera educacional	149
3.4. Uma proposta, vários caminhos: o Catálogo de leitura literária.....	158
3.5. Percursos literários: alternativas para o professor	162
4 – PERCURSOS LITERÁRIOS	163
4.1. Caracterização dos Percursos Literários	163
CONCLUSÃO	198
REFERÊNCIAS	203
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS LITERÁRIAS.....	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA	222
ANEXO A – Quadro com o ano, a série, o bimestre, o conteúdo, os gêneros e o objetivo da aula presentes no material digital disponibilizado no repositório pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ano de 2024, para as quatro séries, que compõem os anos finais do ensino fundamental	224

INTRODUÇÃO

O apreço pela educação sempre foi assunto muito discutido em minha casa. Desde pequena, convivi com realidades opostas – do lado materno, avós, mãe e tio professores, do lado paterno, avós, pai e tio semianalfabetos, que tiveram que trocar a sala de aula pela enxada para sobreviver –, no entanto, o elo que os unia era a curiosidade, a certeza de que o conhecimento transforma a vida e, o saber é um dos alimentos indispensáveis para o corpo e para uma vida transformadora. Assim, se por um lado convivia com livros e frequentava a escola com minha avó e a via narrando histórias e a magia que fazia com as palavras, do outro lado, era imersa na poeticidade da natureza e do humano por meio dos causos e das narrativas orais contadas acompanhadas da viola, que nas mãos e pela voz do avô, davam ritmo à palavra, mostravam a beleza da existência e despertavam o olhar. Crescer nesses dois meios e ter dentro de casa uma mãe que valorizava o ensino público e fazia dele muito mais do que seu ganha pão, pois o via como espaço de entrega, de troca, de diálogo, de questionamentos, em que o amor pela aprendizagem se centrava no desejo de contribuir para que cada aluno tivesse um futuro e fosse um ser melhor, e um pai que, mesmo não tendo a oportunidade de continuar os estudos, se portava como uma traça que devorava todo o conhecimento que chegava até ele, convertendo-o em oportunidade para enriquecer e transformar seu ser em um sujeito interessado, culto, observador e indagador, foi a base sólida que me oportunizou a constatação de que o conhecimento deveria ser a moeda mais importante para a minha trajetória terrena. Imersa nesses espaços tão férteis, deparei-me com unidades escolares e com docentes que, mesmo diante das intempéries do ensino público de São Paulo, faziam da escola um laboratório, dos espaços externos um local investigativo e da biblioteca um espaço aéreo, em que toda semana podíamos embarcar e desembarcar em lugares diferentes e conversar com culturas tão distintas. Hoje, professora da rede pública de ensino de São Paulo, percebo e reconheço o empenho de todos aqueles profissionais que não se acomodavam diante das propostas prescritivas do estado, que eram dotados de intencionalidades e não mediam esforços para propiciar um ensino de excelência aos estudantes. E foi dessa maneira que o amor pela educação, pelo ensino público, percorreu minhas veias e fez pulsar o coração. Além dele, a sensação de liberdade e de catarse promovida no e pelo encontro com os livros aguçou a volição de compartilhar essas experiências com os alunos, no entanto, destituída de teorias, métodos e abordagens educacionais, a vontade carecia de subsídios. E, assim, mais uma vez a vida me presenteou com a humanidade, a sabedoria, a escuta e a presença do professor Rauer Ribeiro

Rodrigues, que desde 2013 orienta minhas andanças pela literatura e pelo trabalho com o texto literário em sala de aula.

Em 2013¹, no mestrado profissionalizante – ProfLetras –, realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, desenvolvi um projeto de leitura literária, para o oitavo ano da rede pública de São Paulo, que, baseado em cinco métodos de pesquisas distintos (Bordini; Aguiar, 1993), promovia a flexibilização do currículo paulista e permitia aos docentes dispor de alternativas metodológicas de ensino que concediam ao texto literário a centralidade do ensino, diferente do que prezavam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Matriz de Referência do Ensino Fundamental de São Paulo. A realização do projeto teve como resultado a importância de o professor ser leitor e leitor de literatura, tanto dos clássicos quanto dos escritores contemporâneos, assim como ressaltou as contribuições que práticas de ensino de literatura viabilizam para a formação de indivíduos mais ativos, questionamentos, curiosos e criativos. Essas constatações representaram o desejo de continuar os estudos sobre a temática e culminaram no projeto de doutorado. Desde então, favorecer práticas de leitura literária imbuídas da valorização da literatura pela literatura, do desenvolvimento da competência leitora a partir de um percurso de leitura para o texto literário, pautado nas aprendizagens oportunizadas pelo encontro com o texto, pela diversidade de obras, autores, temáticas, gêneros e de como elas respondem às intencionalidades definidas em parceria com os estudantes, tem sido meu propósito educacional. Essas ações também se tornam primordiais diante da pouca difusão e valorização da literatura contida nas apostilas destinadas aos estudantes da rede estadual de São Paulo, em que se nota a preferência e prevalência de textos de escritores canônicos como ferramentas para desenvolver as competências e as habilidades comunicacionais prescritas no Currículo em Ação, asseguradas pela Base Nacional Comum Curricular.

Dessa maneira, esta tese visa examinar² a concepção de literatura contida nos documentos oficiais – BNCC e Currículo Paulista – para salientar que as sequências didáticas contidas nos materiais direcionados aos alunos imprimem uma visão beletrista e historicista que, por sua vez, corrobora a compreensão da literatura como objeto educacional, cuja marginalização pelo Currículo assegura a passividade e a insipiência dos estudantes frente à massificação do controle realizada pelo estado ao estabelecer o que se deve aprender e, em

¹ Link da dissertação de mestrado defendida por mim em 2015:

<https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/2722/1/Karina%20Torres%20Machado.pdf>

² Esta tese de doutorado foi realizada com apoio da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul – FUNDECT, junto à Universidade de Mato Grosso do Sul – UFMS, Câmpus de Três Lagoas.

contrapartida, o que não se deve aprender, para que ele possa, assim, mobilizar as peças necessárias para atingir os índices educacionais propostos.

Desse modo, procuramos evidenciar que o contato com a polissemia da palavra, com a sensibilidade impressa no corpo a corpo (Kefalás, 2013) com o texto literário propicia aos estudantes criar novas associações, ampliar o olhar, despertar o sentir, questionar, romper e ampliar o horizonte de expectativas e, assim, construir uma existência mais dinâmica, plural, diversa e protagonista – como mostram vários trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos últimos anos, citados por nós no capítulo 3.

Nesse sentido, a proposição que fundamenta esta tese é a de que inserir a literatura como centro das práticas educacionais, por meio de uma proposta que valorize as aprendizagens advindas do encontro da literatura como objetivo educacional, modifica e forma indivíduos livres e criativos capazes de desenvolver uma autonomia leitora que durará além dos onze anos que compõem a educação básica. Para isso, além de analisar os documentos oficiais e apurar a compreensão de literatura que trazem, apresentaremos um itinerário de leitura literária, com obras e sequências didáticas que visam contribuir para a formação do professor enquanto leitor assim como possibilitar que ele planeje práticas de leitura literária fundamentadas na continuidade e na progressão de leitura. Dessa forma, as sequências didáticas, que acompanharão o catálogo literário, favorecerão aos alunos uma imersão em espaços tão diversos, interligados por temáticas comuns, que explicitam a profissão de fé de cada escritor e oportunizam um frêmito nos estudantes do qual não se pode escapar ileso. Essa abordagem destaca o domínio sensorial da palavra, que no ato de ler, conclama o leitor a desvendar os jogos de escrita, apurar a linguagem figurada, deslindar as intencionalidades, preencher as lacunas e percorrer os labirintos criados pelo autor e, desse embate corpóreo com o texto, sair modificado e transformado.

Como metodologia científica de pesquisa, utilizaremos a pesquisa bibliográfica, que possui por objetivo aprimorar e atualizar os conhecimentos existentes, por meio da realização de uma investigação científica de textos já publicados. No livro **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, Cleber Cristino Prodanov e Ernani César de Freitas apontam que a pesquisa bibliográfica é

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador realiza uma curadoria de textos publicados sobre o assunto com o intuito de examiná-lo e conhecer melhor o tema em estudo. Os instrumentos do pesquisador compreendem obras, documentos oficiais, dissertações, teses, revistas científicas, anuários, banco de dados on-line etc. A esse respeito, João José Saraiva da Fonseca, no livro **Metodologia da pesquisa científica** afirma que

qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Na pesquisa bibliográfica, o pesquisador examina os materiais selecionados por meio de uma revisão e de uma sistematização da bibliografia do tema em estudo, com o intuito de comprovar a proposição feita por ele. Dessa forma, “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Lakatos; Morconi, 2003, p. 183).

O levantamento de dados advindo da pesquisa bibliográfica oportuniza ao pesquisador apresentar uma análise crítica sobre o fenômeno e, assim, resolver a hipótese delineada por ele. No artigo “Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação”, Vera Regina Casari Boccato menciona que “esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Boccato, 2006, p. 266), bem como reitera a importância de um planejamento sistemático “do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação” (Boccato, 2006, p. 266).

No tocante ao tema, Eva Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi, no livro **Fundamentos de Metodologia Científica**, explicitam que a pesquisa bibliográfica é constituída de oito fases distintas: “escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação; redação” (Lakatos; Morconi, 2003, p. 44). Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é o suporte para examinar como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e o Currículo em Ação, para os anos finais do ensino fundamental, concebem, interpretam, promovem e apresentam, por meio das competências, habilidades e campos de atuação, a noção de texto literário, de literatura e de práticas de leituras literárias, a fim de comprovar o caráter de marginalização e de objeto

educacional, veiculados nesses documentos oficiais, sobre a literatura. Para essa questão, além dos textos citados, as discussões levantadas pelo pesquisador Miguel Arroyo, no livro **Currículo, território em disputa**, de 2003, complementarão os questionamentos acerca da temática e coadunarão para a proposição desta tese.

Em seguida, a pesquisa bibliográfica será o apoio científico responsável por designar o que compreendemos por literatura, como a designamos e a propomos nas práticas de leitura literária apresentadas no itinerário de leitura literária. Nesse aspecto, fundamentaremos a pesquisa a partir do conceito de literatura definido, em especial, a partir dos seguintes críticos literários: Roberto Acízelo de Souza (2018), Jonathan Culler (1999), Clive Staples Lewis (2019, 2020) e Antonio Candido (1995, 2011).

Além disso, subsidia, por meio das pesquisas de Graça Paulino (2004, 2009), Magda Soares (2009, 2011, 2022), Aparecida Paiva (2011), Luzia de Maria (2016) e Vera Teixeira de Aguiar (2009), na proposição que engendramos para esta tese, qual deve ser o entendimento e a percepção que os documentos oficiais, as unidades escolares e os docentes devem possuir acerca da literatura, do letramento literário, da formação de leitores literários, da seleção de obras, dos modos de ler e, por fim, de um currículo de leitura literária.

Ademais, a pesquisa científica bibliográfica respalda o levantamento teórico-prático para a construção de um currículo literário, em que a literatura seja concebida como o centro do ensino, assegurada pelas práticas educacionais com o propósito de formar leitores autônomos, que experienciem o contato com obras selecionadas a partir da diversidade de autores, gêneros, ilustradores, projetos gráficos, técnicas de ilustração, por meio do conceito de continuidade e progressão leitora, como enseja o livro **Andar entre livros: a leitura literária na escola**, de Teresa Colomer, 2007. Para isso, apresentaremos um catálogo de leitura literária juntamente com o itinerário de leitura literária composto de percursos temáticos de leitura, os quais possibilitarão aos docentes, principalmente os do estado de São Paulo, planejar práticas de leitura literária coerentes e condizentes com a realidade educacional que os cerceia, além de promover a flexibilização dos materiais orientadores. Desse modo, os estudos realizados por Anne Baldi (2011), José Américo Miranda (2011), Zélia Versiani (2008), Graça Paulino (2008), João Luis Ceccantini (2008, 2010), Regina Zilberman (2008, 2012) e Marisa Lajolo (1982, 2001) serão essenciais.

Diante disso, esta pesquisa bibliográfica busca oportunizar aos professores e às unidades escolares, principalmente as do estado de São Paulo, alternativas para ampliar o acervo literário dos docentes e, a partir disso, possibilitar a criação de um currículo de leitura literária destituído de categorizações, de historicidades, de viés conteudista e gramatical. Enfim, defendemos, a

partir da comprovação de diversos trabalhos acadêmicos citados, que a elaboração de um currículo literário planejado pela equipe escolar, diante de objetivos e intencionalidade definidas, imbuído do corpo a corpo com o texto literário e da progressão leitora, transforma, humaniza e contribui para a formação de indivíduos mais criativos, imaginativos, questionadores e reflexivos. Essa proposição explicita e dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Literatura e Vida – GPLV, liderado pelo professor Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues, que desde 2012, fomenta debates, relatos, artigos, dissertações e teses acerca de caminhos, teorias e práticas sobre o texto literário que rompem as colocações impositivas, pragmáticas e marginalizadas presentes nos livros didáticos e nas apostilas educacionais, em prol de um encontro mais vivaz, dinâmico e significativo com a literatura, baseado em metodologias de ensino, na atualização do acervo, dos gêneros literários e das necessidades dos estudantes. Assim, ao longo desses onze anos, os trabalhos desenvolvidos por Luciene Lemos de Campos, Karina Torres Machado, Ângela Nubiato Lopes, Fabiane de Lemos, Heloísa Moreno, Karina Gomes, Edemir Bago, para citar alguns, evidenciaram a importância e os aprendizados decorrentes do encontro entre leitor e literatura e a consequente ampliação da construção pessoal e coletiva, da dimensão criativa, reflexiva e da capacidade de ver e sentir o mundo e a si mesmo, que os momentos planejados fomentaram a estudantes de diversas regiões do país.

Por fim, nestes parâmetros, busca-se possibilitar aos professores novas práticas de leitura literária que privilegiem a formação de leitores literários, por meio da leitura de obras, autores, gêneros e práticas diversificadas e flexibilizadas, para que depois dos onze anos de educação básica, os alunos possam continuar a caminhada enquanto leitores, alçar novos voos. Assim como salientar que depende dos profissionais da educação, examinar os documentos que os instituem, depreender as intencionalidades implícitas e explícitas neles, conhecer a estrutura que os engendra, para, imbuídos de tais conhecimentos, planejarem e exercerem a autonomia que possuem de flexibilizar e adequar a prática educacional às necessidades da sala e da comunidade para construir a sociedade que almejam.

1 – A ARTE LITERÁRIA CAMINHA EM DIREÇÃO AO CENTRO: A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Neste capítulo, apresentaremos a importância de conceituar a literatura para que ela possa caminhar da marginalidade para o centro do ensino, do apêndice para o cerne das ações educacionais, como forma de recuperar a função de arte representativa da palavra e do humano. Para isso, discutiremos o que é Literatura, a diferença entre leitor e leitor literário e de como o letramento literário fundamentado pela exploração dos gêneros literários desencadeia a construção de um currículo de literatura imbuído de valores, que, amalgamado pela experiência da palavra como produto artístico de novos conhecimentos, transforma e humaniza os seres.

A elaboração de um currículo literário, centrado na leitura e na análise de gêneros literários, vinculado a temas e escritores canônicos e contemporâneos, constitui-se ferramenta capaz de fomentar novas maneiras de apresentar e representar o humano. E, além disso, institui caminhos para ressignificar o ensino, visto que ao resgatar os aspectos simbólicos e imaginativos dos estudantes, desenvolve a afetividade, possibilita percepções e faz do espaço escolar um território de possibilidades, de desconstrução, de rompimentos, de ampliações do humano, da vida e da existência de cada um.

Desta forma, reiteramos que o direito à literatura só será humanizador e transformador quando a concepção do valor que a literatura exerce no despertar da curiosidade, da criticidade, do conhecimento, dos sentimentos e das sensações de cada indivíduo for assegurada pelas práticas educacionais que priorizem o literário, a literatura pela literatura.

A esse respeito, Mempo Giardinelli, em seu livro **Voltar a ler**: propostas para ser uma nação de leitores, de 2010, discorre sobre a necessidade de resgatar o apreço pela leitura por meio da promoção de práticas de leitura literárias reais, vivas e significativas, que considerem a realidade dos envolvidos e também a reflitam, pela seleção dos livros, dos autores, da edição e do conteúdo impresso em cada linha, e também os subentendidos nas camadas internas do texto. Para isso, o crítico assegura o poder da literatura na promoção de uma sociedade mais justa, ao mencioná-la como arte que

escreveu e reescreveu a História da Humanidade a partir de perspectivas sempre originais. E, para todos os leitores do mundo, em todas as épocas e línguas, a literatura mostrou a vida, narrou experiências, enalteceu sentimentos, emocionou e fez viajar, desamarrou a imaginação e direcionou o olhar para dentro deles próprios e destacou a condição humana em toda sua complexa dimensão (Giardinelli, 2010, p. 211).

Essa definição, amalgama a exemplaridade contida nas obras literárias, ressalta o texto literário como uma “das manifestações culturais da existência do homem” (Zumthor, 2018, p. 44) da qual o indivíduo pode aprofundar seu olhar para construir novas experiências. Nesse

ínterim, entendemos que a compreensão do valor da literatura como conhecimento, como espaço de abertura para o pensar, juntamente com o contato com a pluralidade de gêneros literários e autores nacionais e internacionais, resgatará e valorizará o pensar, o sentir, o agir para uma experiência mais expressiva e transformadora dos indivíduos. Ademais, criará espaços para que a arte da palavra, representada pela literatura, seja sentida e vivida como território de descobertas, encontros e contestações.

A idealização de um currículo de literatura fundamenta-se na possibilidade de fomentar aos mediadores de leitura práticas de inserção do texto literário como centro das ações educacionais, arquitetadas pelo estudo da obra e de seus processos estéticos como forma de edificar momentos dialógicos, de vivências e de experiências em torno da palavra e de sua expressividade, corroborando para a emancipação dos estudantes. É válido mencionar que tal proposta tornou-se, nas últimas quatro décadas, objeto acadêmico de muitos programas de pós-graduação nacionais e internacionais, com destaque para os desenvolvidos pelo Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, que nos últimos oito anos acentuou as discussões entre teoria e prática e favoreceu a promoção de ações de leitura literária mais significativas e condizentes com a realidade e com as necessidades dos estudantes.

A título de amostragem, destacamos a dissertação de Karina Torres Machado, **Literatura, escolarização e práticas de ensino**: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental, de 2015, em que a pesquisadora apresenta, para os anos finais do ensino fundamental, alternativas metodológicas para que os professores flexibilizem e promovam projetos de leitura literária concomitantemente aos conteúdos prescritos no currículo do estado de São Paulo; a dissertação de Ângela Nubiato Lopes, **Luiz Vilela em contexto educacional extracurricular**: alternativas metodológicas para o ensino de Literatura, de 2015, em que a estudiosa destaca o quanto as ações educacionais centradas no estudo do texto literário constituem-se ferramentas que estimulam o protagonismo, a reflexão acerca da língua e das diversas linguagens que cerceiam os indivíduos, além de aguçarem a criatividade dos estudantes; Heloiza de Souza Moreno, na dissertação **A literatura no centro do ensino da língua materna**: superando defasagens e avançando na aprendizagem, de 2020, exibiu como o planejamento, a intencionalidade comunicativa e o fato do professor ser leitor e conhecer teorias diversas são ferramentas que transformam a sala de aula em espaços dialógicos, interativos e dinâmicos responsáveis por colocar o texto literário como centro do ensino, contribuir para a formação leitora e integral dos estudantes e, dessa maneira, reverter índices educacionais; na dissertação de Fabiane Lemos, **Do sapo ao príncipe**: a formação do leitor literário, de 2021, nas palavras de Edmir Perroti, o trabalho produziu

um movimento de crescimento que desembocou em ato educativo inovador, dirigido especialmente à sensibilidade e inteligência dos alunos, tomados nas dinâmicas pedagógicas como protagonistas de suas escolhas e experiências e não meros receptáculos de cânones (Perotti, 2019, prefácio).

Por fim, a dissertação de Roselene Maria Santana e Souza, **Leitura Literária na Sala De Aula: Idas e Vindas, Interações e Descobertas**, de 2022, na qual a pesquisadora exhibe a importância da criação de clubes de leitura literária e de como estes são necessários para disseminar o poder da literatura na vida dos sujeitos.

Além dos projetos do ProfLetras citados aqui, a título de exemplificação, cabe mencionar os trabalhos desenvolvidos pelo Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG que, desde a década de 90, desenvolve pesquisa, teorias e práticas acerca da leitura, do letramento, da escrita e da literatura. Em especial, destacamos o livro **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**, organizado pelas professoras Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino e Zélia Versiani, de 2008, que em vários artigos, apresentam os estudos e os resultados obtidos sobre as práticas de leitura literária elaboradas em vários grupos de pesquisa distribuídos pelo país. Citamos, por exemplo, o artigo intitulado Grupo de Pesquisa do Letramento Literário: uma trajetória em construção, de Aparecida Paiva, em que a pesquisadora evidencia as atividades desenvolvidas pelo GPELL, e pontua que elas objetivam “aprofundar a discussão sobre o letramento literário [...] focalizar múltiplas facetas do fenômeno da leitura literária em situações de uso social [...] contribuir para o amplo debate sobre o letramento literário de crianças, jovens e adultos no Brasil” (Paiva, 2008, p. 52). Igualmente, o artigo de Marta Passos Pinheiro, Reflexões sobre práticas de letramento literários de jovens: o que é permitido ao jovem ler?, em que a estudiosa analisa o que é permitido ao estudante do 5º ano – atual 6º ano – ler. O texto, parte do trabalho de doutoramento, constata que as leituras literárias realizadas ao longo do ano não desenvolvem o letramento literário dos jovens, dado que os deixam “sempre a caminho de, se preparando para a leitura dos livros considerados importantes” (Pinheiro, 2008, p. 120). Ou ainda o artigo Centro de Literatura Interativa da Comunidade – CLIC: uma experiência de democratização da leitura na periferia de Porto Alegre/RS, escrito por Cristine Lima Zancani, Diógenes Buenos Aires de Carvalho e Vera Teixeira de Aguiar, que expõe como o projeto CLIC, criado em 1997, nas dependências da PUC/RS, organiza oficinas de literatura, de cinema, imagem, teatro, computador, sucata, contação de histórias, entre outras, a fim de disseminar a “a importância da literatura na emancipação existencial do sujeito”, visto que para eles a literatura “é, pois, exercício de abertura de horizontes individuais e sociais” (Zancani; Carvalho; Aguiar, 2008, p. 158).

Essas amostras elucidam o quanto a promoção de práticas educacionais centradas no estudo da literatura pela literatura é capaz de romper com a passividade do ensino e engendrar momentos de experiências humanizadoras aos seres envolvidos, além de constituir exemplos fortuitos e profícuos de como elaborar e executar o senso estético em práticas de leitura literária na e para além da sala de aula.

Os trabalhos citados salientam também como desenvolver o senso estético, promover a leitura literária em sala de aula, contextualizar práticas de leitura literária fundamentadas em teorias que consideram o repertório e/ou as necessidades dos estudantes são caminhos que dirimem fronteiras e expandem o olhar, a postura e as aprendizagens. Por conseguinte, as dissertações citadas demonstraram como a inserção da leitura literária fundamentada em teorias e na apreensão do literário recupera defasagens, favorece aprendizagens e ratifica a necessidade de a literatura permanecer viva na sociedade, priorizada em diferentes espaços e se desdobrando em múltiplas linguagens multisemióticas (Amorim, 2022).

Essas práticas adquirem caráter de urgência e de disseminação nacional, dado que a leitura dos documentos norteadores das práticas e dos materiais educacionais nacionais e estaduais disponibilizados aos estudantes ratifica o caráter subsidiário, enclausurado e marginalizado concedido à literatura nas ações diárias em sala de aula, como evidenciaremos no próximo capítulo.

Diante disso, antes de discorrer sobre a importância de elaborar um currículo de literatura, em que esta seja o centro das práticas educacionais, compete-nos discernir sobre o que é literatura, enveredar-nos nas especificidades e nos gêneros literários que a constituem, por meio de uma pesquisa bibliográfica, para que frente às adversidades impostas pelos documentos oficiais, possamos planejar experiências que transponham as lacunas deixadas pelos documentos orientadores e constituir práticas significativas de leitura literária aos estudantes.

1.1. Literatura: um vocábulo, múltiplas acepções

*O livro é passaporte, é bilhete de partida. Escrever é dividir-se. A leitura
acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus
entendimentos.
Bartolomeu Campos de Queirós, 2012*

“Bem, literatura é uma obra escrita, quero dizer, um romance, um livro de poesias, ou de contos” (Forster, 1969, p. 19-20). A frase de Edward Forster, retirada do livro **Aspectos do**

romance, engendra prerrogativas significativas para a discussão pretendida: a definição do que é literatura.

A primeira afirmação do escritor, “literatura é uma obra escrita”, contém uma ideia insuficiente, dado que a literatura não se reduz apenas ao verbo, à linguagem escrita. Nesse sentido, considerá-la somente arte da escrita é reduzi-la, é desconsiderar obras como **Ilíada** e **Odisseia**, de Homero, ou **Eneida**, de Virgílio, elaboradas para serem cantadas e que, devido a isso, estruturam-se em cantos, com versos que favoreceram a memorização. É desvalorizar toda a poesia concreta, marginal, verbi-voco-visual produzida no Brasil, na segunda metade do século XX. É recusar as produções contemporâneas como o *slam* e textos advindos da oralidade dos povos originários. É desprezar o livro-álbum ou a sincronicidade existente entre várias linguagens presente em livros como **H’ e outros bichos interessantes**, de Ronald Polito e Guto Lacaz, de 2013; **As invenções de Hugo Cabret**, de Brian Selznick, 2007; **Caderno de Poesia de Oswald de Andrade**, do início do século XX, ou **Nadja**, de André Breton, de 2007. Contudo, a afirmação de Forster reitera o quanto, na cultura ocidental, a palavra grafada é determinante para a construção e para a manutenção das relações humanas. E que, mesmo que a linguagem do corpo não se restrinja às palavras, saber utilizá-las em diferentes contextos comunicativos, bem como dominar o código linguístico, é possibilitar aos indivíduos ler, interpretar e agir sobre o mundo que o circunda. Assim, a díade corpo e linguagem se une à díade pensamento e linguagem e, dessa construção, nascem os sentidos edificados pelas experiências humanas.

Essas pontuações, tomadas a caráter de exemplificação, retomam a frase de Edward Forster e reiteram a necessidade de incorrer em outras definições acerca do que seja literatura. Na perspectiva de Roberto Acízelo de Souza, contida no livro **Teoria da literatura: trajetória, fundamentos, problemas**, de 2018, a resposta de Forster limita-se a dar exemplos de materializações da literatura e não a responder à questão sobre o que é literatura. E, desta forma, corrobora para a veiculação de uma concepção difusa e naturalizada da Literatura. Para o autor, tentar definir a natureza da literatura é colocar um fim, delimitá-la a um objeto único e exclusivo; é reduzi-la à noção de função e de valor.

Em meio a essa questão, Roberto Acízelo de Souza (2018) propõe um questionamento que, por considerar outros fatores, tece novas discussões sobre o termo em análise. O crítico literário pontua que “a literatura pode ser objeto de uma *problematização*, de um questionamento, apto a revelar a superficialidade da compreensão que a toma como uma obviedade” (Souza, 2018, p. 10-11, grifo nosso). Sendo assim, ao conceber a literatura como um “objeto de problematização” presume a existência de uma teoria que demanda

esclarecimentos de diferentes campos de observações para um estudo e uma análise metódica do fato. Assim sendo, Roberto Acízelo de Souza partilha do conceito de que a literatura não é passível de definição, mas, sim, de análise e de exploração.

A esse respeito, Jonathan Culler, no livro **Teoria Literária: uma introdução**, de 1969, salienta que a busca pela definição do que é literatura se depara com a questão do tempo, visto que um texto pode vir a ser e/ou deixar de ser literatura ao longo dos anos. Isso porque a literatura se altera ao longo do tempo, assim como desencadeia discussões acerca do que seria o texto literário e de quais seriam seus meios de difusão. Em relação ao tema, o crítico literário americano tece uma diferenciação entre texto literário e não literário a partir do conceito de ato de fala. De acordo com o autor,

a literatura, poderíamos concluir, é um ato de fala ou evento textual que suscita certos tipos de atenção. Contrasta com outros tipos de atos de fala, tais como dar informação, fazer perguntas ou fazer promessas. Na maior parte do tempo, o que leva os leitores a tratar algo como literatura é que eles a encontram num contexto que a identifica como literatura: num livro de poemas ou numa seção de uma revista, biblioteca ou livraria (Culler, 1969, p. 34).

O crítico, ao mencionar que a literatura pode ser analisada como um ato de fala, explicita que a definição do objeto literário se relaciona de maneira distinta a depender do contexto de produção, de quem a produz, dos valores sociais, culturais e individuais determinantes para aquele momento. E acrescenta que associar literatura à linguagem organizada também é uma afirmação inconsistente, já que a lista telefônica é um texto altamente padronizado e não é literatura, assim como não é qualquer sequência escrita na página como um poema que se pode considerar literatura.

Diante disso, pensar a literatura como um ato de fala é colocá-la em contraste com os demais atos de fala. E na busca de desvendar esses contrastes, Culler afirma que “quando um texto é enquadrado como literatura, ficamos dispostos a atentar para o desenho sonoro ou para outros tipos de organização lingüística que, em geral, ignoramos” (Culler, 1969, p. 36).

Desse modo, o autor considera que o que diferencia um texto literário de um não literário é a atenção dada à linguagem, à palavra e à maneira como a narrativa é elaborada. Esse emprego da palavra, diferente dos demais atos de falas, desperta e mobiliza no leitor posturas que o levam a incorrer na busca pelos artifícios da palavra empregados pelo autor e assim, solucionar a problematização imposta. Assim sendo, a literariedade literária residiria “sobretudo, na organização da linguagem que torna a literatura distinguível da linguagem usada para outros fins. Literatura é linguagem que ‘coloca em primeiro plano’ a própria linguagem” (Culler, 1969, p. 35).

O crítico, ao dizer que a literatura é linguagem que “coloca em primeiro plano a própria linguagem”, delinea uma especificidade desse ato de fala que corrobora com a noção de “arte” detentora de uma “estilização formal da linguagem”, apresentada por Antonio Candido. O sociólogo brasileiro declara que a primeira função da literatura é a de

Arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma *estilização formal da linguagem*, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (Candido, 1972, p. 53, grifo nosso).

Dessa forma, se para Culler “literatura é linguagem na qual os diversos elementos e componentes do texto entram numa relação complexa” (Culler, 1969, p. 36) que incita o leitor a explorar as “relações entre forma e sentido”, a fim de “entender a contribuição que cada elemento traz para o efeito do todo” (Culler, 1969, p. 37), para Antonio Candido é a arte estilizada da linguagem que desencadeia no leitor uma postura diferenciada para a compreensão e para o preenchimento dos sentidos gerados por ela.

É justamente essa discussão, acerca das especificidades da linguagem literária, que faz da literatura um objeto problemático (Souza, 2018). E da análise desse objeto problemático advêm diversas teorias para analisá-lo, bem como a figura do crítico literário, das disciplinas literárias e de toda categorização do acervo que compreende os períodos históricos e os cenários das obras literárias.

Assim, “se, para uma consideração não especializada, literatura é um fato cuja evidência dispensa definições, para a teoria da literatura, a primeira tarefa consiste em propor uma definição de literatura” (Souza, 2018, p. 40). A teoria, ao buscar definições e a resolução da problemática observada, faz surgir outras ponderações que necessitam de explicações, dado que a concepção teórica que resolveu um problema “cria outros, que, por seu turno, demandam novas proposições teóricas destinadas a equacioná-los ou resolvê-los” (Souza, 2018, p. 43).

Imbuídas desse caráter analítico de decifrar o indecifrável, de definir o indefinível, teorias de crítica literária surgiram ao longo dos séculos e edificaram bases de análise que, por sua vez, foram modificadas de tempos em tempos, a partir dos estudos analíticos da linguagem, da língua, da cultura e da sociedade. Além disso, segundo Roberto Acízelo de Souza (2018), a busca pela definição do que é literatura não está na ação de confundir um romance com a História, mas em promover novos métodos e teorias que distingam os elementos distintivos da literatura.

Essas distinções reúnem desde posturas sociais fundamentadas na proclamação de obras e autores à ação do mercado, da academia e do público-leitor. Tal fato reforça a afirmação de

Jonathan Culler (1969), de que a literatura é determinada pela sociedade. E desta ação ecoa a teia das teorias e da crítica, não só da literária, em compreender e delimitar esse ato da linguagem que se contrasta aos demais, dado que

ela tem a linguagem como ponto de partida e como ponto de chegada; ela lhe fornece tanto sua configuração abstrata quanto sua matéria perceptível, é ao mesmo tempo mediadora e mediatizada. A literatura se revela, portanto, não como o primeiro campo que se pode estudar a partir da linguagem, mas também como o primeiro cujo conhecimento possa lançar uma nova luz sobre as propriedades da própria linguagem (Todorov, 2013, p. 54).

A linguagem literária vista como modelo, não como matéria, desse espaço abstrato e perceptível de que trata Tzvetan Todorov pode ser percebida na fala do poeta francês, Paul Valéry, quando menciona que “a Literatura é, e não pode ser outra coisa, senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da linguagem” (Todorov, 2018, p. 30). O escritor ratifica a expressividade da linguagem como fator preponderante na distinção da problemática acerca do que é literatura e, assim, a apreensão da arte verbal, da profissão de fé que engendra o fazer artístico de cada autor se deflagra na e pela arquitetura composicional, estilística e expressiva da literariedade literária de cada escritor.

A esse respeito, o estudioso literário Wolfgang Kayser, no livro **Análise e interpretação da obra literária**, acrescenta que,

todo o texto ‘literário’ (no sentido mais lato da palavra) é um conjunto estruturado de frases fixado por símbolos. As frases, alinhadas umas às outras, no texto de exercícios de uma gramática, para estudo de qualquer regra, não são um conjunto estruturado, não são, pois, um texto literário. O conjunto estruturado de frases é portador dum conjunto estrutura de significados. O facto de palavras e frases ‘significarem’ alguma coisa reside na própria essência da língua. Com isto chegamos porém ao ponto em que a particularidade do texto literário-poético se revela (Kayser, 1963, p. 7-8).

Wolfgang Kayser defende que a arte literária se diferencia dos demais textos, pela capacidade que tem de provocar a objectualidade e de se tornar uma unidade, à medida que, ao criar a sua própria realidade, forma um todo indissociável. Segundo o autor, são dois os elementos responsáveis por fomentar a leitura do texto literário: “a capacidade especial que a língua literária tem de provocar uma objectualidade ‘sui generis’, e o carácter estruturado do conjunto pelo qual o efeito ‘provocado’ se torna uma unidade” (Kayser, 1963, p. 9). Para o autor, não há uma substância própria que seja capaz de definir a literatura, todavia, é perceptível a observação de que ela se reveste das Belas Letras, do sentimental, do subjetivo, do discursivo e do recreativo para, assim, diferenciar-se dos demais textos.

Para o formalista russo, Roman Jakobson, a necessidade de distinguir a linguagem literária dos textos não-literários oportunizou a criação do termo literariedade, que passou a representar as propriedades que caracterizam as funções distintivas da literatura dos demais

textos. Além disso, Roman Jakobson, ao determinar as qualidades específicas da literatura, favoreceu o conceito de literatura como uma ciência, por meio da veiculação da noção estético-discursiva e da funcionalidade existente no texto literário. Fato que levou o linguista a afirmar que “o objeto da ciência literária não é a literatura, mas ‘literariedade’ (literaturnost), ou seja, o que faz de uma dada obra uma obra literária” (Eikhenbaum, 1999, p. 11).

Assim, é comum entre os teóricos e estudiosos da literatura a associação desta como objeto que se diferencia dos demais textos pelos aspectos linguísticos da linguagem trabalhada como arte expressiva da palavra. E, dessa forma, a correlação da literatura como arte verbal, defendida por Aristóteles em seus estudos sobre a poética, reconfigura-se em variações significativas nas leituras teóricas realizadas por Jonathan Culler (1969), Wolfgang Kayser (1963), Antonio Candido (2011), Tzvetan Todorov (2013), Domicio Proença Filho (2003), Afrânio Coutinho (2003), entre outros estudiosos.

Diante desse propósito, a leitura do livro **A literatura no Brasil**, de Afrânio Coutinho (2003), salienta a conceituação da literatura como arte da palavra na medida em que para o autor, ela “é, produto da imaginação criadora, cujo meio específico é a palavra e cuja finalidade é despertar no leitor ouvinte o prazer estético e sua crítica deve obedecer a esses elementos intrínsecos” (Coutinho, 2003, p. 46). Fato também observado na obra *A linguagem literária*, de Dominício Proença Filho, quando este afirma que o discurso literário, por estar a serviço da criação artística, diferencia-se dos demais por ser

um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético. O texto repercute em nós na medida em que revele marcas profundas de psiquismo, coincidentes com as que em nós se abriguem como seres sociais (Proença Filho, 2003, p. 7-8).

Dominício Proença Filho (2003) ainda reitera que o texto literário, como modalidade artística da palavra, possui um alto índice de multissignificação, de maneira que o leitor de posse de um texto literário, percebe-se coparticipante da humanidade intrínseca às linhas e entrelinhas do texto, e compreende que está diante de uma manifestação textual artística diferenciada.

Dessa forma, seja partindo da concepção de literatura como imitação da natureza, de criação estética, de representação de uma visão de mundo, de subjetividade, da análise de como a literatura se materializa, da verossimilhança, ou da literariedade que amalgama as características que tornam um texto literário, a definição do que é literatura continua em aberto, acompanhando o dinamismo cultural e social em que se instaura. Aos críticos, juntamente com a teoria literária, compete buscar continuamente a problemática da natureza estética que

fundamenta e diferencia o texto literário dos outros atos de fala, assim como traçar os elementos que a singularizam.

Se definir literatura, todavia, mostra-se uma difícil tarefa, é consenso entre os críticos e estudiosos literários que a base linguística do texto literário e de seus aspectos estéticos é o que a diferencia dos demais textos. E, sendo assim, a manifestação da literatura como arte da palavra inaugura olhares, análises e observações acerca desse espaço estético que, pela palavra, reinventa, desestabiliza e constrói novas formas de (re)inaugurar os múltiplos olhares sobre a realidade e sobre o humano.

Nesse ínterim, Jonathan Culler (1969) exprime que

a literatura é uma instituição paradoxal porque criar literatura é escrever de acordo com fórmulas existentes – produzir algo que parece um soneto ou que segue as convenções do romance – mas é também zombar dessas convenções, ir além delas. A literatura é uma instituição que vive de expor e criticar seus próprios limites, de testar o que acontecerá se escrevermos de modo diferente. Assim, a literatura é ao mesmo tempo o nome do absolutamente convencional [...] e do absolutamente demolidor (Culler, 1969, p. 47).

Nesse aspecto, as pontuações contidas no livro **Teoria da Literatura**, de 1982, de Vitor Manuel de Aguiar e Silva, a respeito do texto literário como um artefato tornam-se pertinentes às discussões levantadas, à medida que intuem e especificam a problemática que engendra a definição da literatura. O autor exprime que se torna “extremamente difícil, senão impossível, estabelecer um conceito de literatura rigorosamente delimitado intencional que apresente validade pancrônica e universal” (Silva, 1982, p. 30), visto que

a obra literária é sempre um artefacto, um objecto produzido no espaço e no tempo – um objeto, como escreve Lukács, que se separa do sujeito criador, do sujeito fenomenológico, como ‘configuração formal liberta do ser’ – possuindo uma realidade material, uma textura semiótica sem as quais não seriam possíveis nem a leitura, nem o juízo estético. Quer dizer, esta realidade material é condição necessária para que aquele artefacto se realize como objecto estético, embora não seja condição suficiente, já que a sua existência como objecto estético exige a intervenção activa de um leitor (Silva, 1982, p. 34-35).

Desse modo, o desenvolvimento da crítica e o surgimento de diversas teorias exibem as peculiaridades dessa manifestação artística, enquanto a saga para decifrar o segredo da esfinge continua (Proença Filho, 2003). Como a colcha de Penélope, a teoria da literatura percorre, inventa e reinventa conceitos na tentativa de explicar a potência da linguagem literária e de como ela se projeta na materialidade dos textos. Tais fatos advêm da especificidade do texto literário, que, de acordo com Roland Barthes, no livro **A aula**, 2013,

faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência [...]. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não

diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens (Barthes, 2013, p. 17).

Dentro dessa perspectiva, o valor e a função da literatura refletem a natureza intertextual e autorreflexiva que ela possui. Noção que reafirma os dizeres de Antoine Compagnon, para quem a literatura é uma aporia, visto que “confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura” (Compagnon, 1999, p. 37). Tal afirmação dialoga com a visão de Ezra Pound, para quem “Literatura é novidade que permanece novidade” (Pound, 2013, p. 35), uma vez que sendo linguagem, carrega significados que lhe permitem transcender épocas, culturas e estilos. Assim, para Ezra Pound e Tzvetan Todorov (2009), a literatura suscita no indivíduo imaginar outras formas de conceber a vida cotidiana.

Diante disso, a linguagem literária como arte é expressa por uma organização peculiar capaz de munir os seres humanos de meios para compreender a linguagem, bem como conhecer a realidade sob novos prismas. E é justamente esse encontro do leitor com conhecimentos que rebentam da força expressiva da palavra, orquestralmente lapidada pelo escritor, engendrada por uma problemática específica, que permite que os limites do texto sejam ultrapassados e atinjam codificações humanizadoras.

O artista, por meio da linguagem literária, transfigura o real e instaura uma nova ordem para o texto literário e, assim sendo, reduzi-la ao conceito de verossimilhança ou a um momento catártico é limitá-la a conceitos e épocas. Isso porque o texto literário, com suas estruturas discursivas, sociais, culturais e temporais, propicia ao leitor instituir novas ordens e novos universos estabelecidos na e para além da linguagem literária, responsáveis por viver e, ao mesmo tempo, presentificá-lo na história lida.

Nesse sentido, a ação de ler e ser presentificado nos e pelos acontecimentos lidos instaura novas sensibilidades, simbolizações e capacidades criativas capazes de extrapolar o universo concreto e promover construções imaginárias à escritura lida e à existência vivida. A esse respeito, no livro **Crítica e poética**, de 1978, Afrânio Coutinho expõe que

o artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. Os fatos que manipula não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fornecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro. A Literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo que possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana (Coutinho, 1978, p. 9).

Nas palavras do autor, o texto literário ao criar a sua própria realidade, faz com que ela ganhe corpo por meio da palavra verbal e se depare com a criação viva de realidades que implodem e explodem em novos sentidos existenciais sensoriais e sentimentais.

Deste modo, o texto literário através da exploração do dialogismo da linguagem artística multissignificativa faz tremer as barreiras do plano da realidade externa ao texto e do plano textual, a fim de criar uma coerência interna representativa desta dialética artística da escrita literária, que ao perpassar o real, converte-se em realidade. Parafraseando a fala de Roland Barthes, em **O grão da voz**, 2004, “a palavra materializada no texto literário também faz parte de um espetáculo, de uma encenação, de algo que existe antes mesmo da fala materializar-se” (Cavalcanti, 2002, p. 17) e é responsável por integrar a linguagem literária ao psiquismo humano

o texto literário repercute em nós, na condição de leitores ou ouvintes, na medida em que revela traços profundos do nosso psiquismo, coincidentes com o que em nós se abrigue como seres sociais. O artista da palavra, co-participe de nossa humanidade, incorpora elementos dessa dimensão que nos são culturalmente comuns. Nosso entendimento do que no texto se comunica passa a ser proporcional ao nosso repertório cultural (Proença Filho, 2003, p. 16).

Portanto, o texto literário, pelo jogo dialético estabelecido, permite ao homem “aceder à interioridade da sua essência, para melhor saber de si e situar-se” (Proença Filho, 2003, p. 15) e, para que isso ocorra, é necessário que alimentemos nos indivíduos o simbólico, o fabulativo, a força polissêmica da palavra capaz de instituir e destituir formas, conceitos, vivências e saberes responsáveis por transpor a condição de ser primitivo, ao mesmo tempo que incita produções que os coloquem como narradores de sua própria história.

Nesse sentido, o texto literário propicia ao homem incorrer no seu processo de humanização e transformação de suas experiências, dado que a literatura, como reitera Antonio Candido, no livro **Vários escritos**, é “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (Candido, 2011, p. 176). E, assim sendo, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação” (Candido, 2011, p. 176), uma vez que “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (Candido, 2011, p. 177).

Esse fato faz a linguagem literária converter-se na fonte mais livre e aberta de toda e qualquer realidade (Portella, 1981) e, assim sendo, a menção que tece Antonio Candido sobre a literatura é representativa de tais questões, dado que para o autor “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável” por desenvolver nos seres “a quota de humanidade na

medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 2011, p. 186).

Decorre desse princípio a função totalizante da literatura, que para o crítico deriva “da elaboração de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo por meio de instrumentos expressivos adequados [...] exprimindo representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo” (Candido, 1972, p. 55). E, a partir disso, Antonio Candido reforça que a função primeira da literatura é a de arte. E, sendo arte, o contato com a literatura “não corrompe nem edifica, [...] mas, traz livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 1972, p. 806).

Dessa maneira, a linguagem literária, por se constituir ambígua, atualiza e rompe, vincula-se e estreita-se ao caráter conotativo da palavra e, dessa forma, institui no ato de ler, no encontro entre autor/texto/leitor, dimensões e interpretações que viabilizarão no sujeito identificações que farão da realidade projetada no texto um palco para vivências significativas.

O texto literário, como realização máxima da experiência simbólica da palavra, ao dizer do outro, revela o outro em nós e favorece ao homem um ver/sentir de maneira mais abrangente, uma vez que ao questionar o lido, também questiona a si próprio. Assim, Ivanda Martins, no artigo *A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?* Pontua que

Ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária [...]. É essa integração entre o texto literário e a dimensão social que a escola poderia mostrar aos alunos. Estes deveriam perceber as possibilidades de significação que o texto literário permite, como objeto artístico polissêmico que transgride convenções e envolve o leitor num jogo de descobertas e redescobertas de sentidos (Martins, 2006, p. 91).

Dado esse aspecto, devemos reivindicá-la como direito e promovê-la de forma a propor nos mediadores de leitura literária caminhos para que possam se “enveredar pelos jogos do texto, pelas suas vias indiretas, pelo seu terreno instável” (Kefalás, 2012, p. XXI), para que se envolvam no processo de leitura e vivenciem experiências que exigirão “uma presença do leitor no seu contato com a palavra literária, uma presença que se dá por meio dos sentidos, entre o corpo de quem lê e a corporeidade do texto” (Kefalás, 2012, p. XXIII). E, imbuídos desses propósitos, a instituição educacional conseguirá transpor a marginalização do estudo do texto literário, relegado a “categorias, padronizações, muitas vezes distanciadas, alheias à complexidade do texto e aos sentidos do leitor (Kefalás, 2012, p. XXI).

A exposição tecida até o momento acerca da definição da literatura não possui finalidade prescritiva ou informativa de delimitar e/ou delinear seus percursos históricos, estéticos ou as

correntes teóricas que perpassam a apreensão da linguagem artística como ato que se diferencia dos demais. Visa antes, instigar a olhar para a literatura, para o texto literário como artefato artístico, que para além de sua função centrada no objeto literário, possuidor de uma estética própria de significar a vida de linguagem, funda-se na instituição de valores firmados pela presença do leitor e dos contornos que dão vida à experiência lida, permitindo-o humanizar-se.

Essa concepção de literatura, de texto literário e de práticas de leitura literária constitui o elemento de transformação social e humana que não pode ser negligenciado ao homem, (Zilbermam, 1982), principalmente nas instituições educacionais. Por isso, a compreensão do aspecto indefinível da literatura é o que propicia a percepção do caráter vívido que ela tem, como um sistema vivo de autores e de obras que se instituem de tempos em tempos, de acordo com as demandas sociais e as análises teóricas que as engendram, a fim de expor novas explicações e fundar novas bases de investigação.

Nesse aspecto, ser um leitor literário requer ir além da decodificação das palavras do período, da interpretação dos elementos do texto e da apreensão do acontecimento evidenciado, requer agir nesse sistema vivo, a partir de associações que instigam a decifração da arquitetura estética e estilística proposta pelo escritor, bem como da aceitação do jogo instituído, que deflagra e deforma o olhar.

Em uma época em que a efemeridade, a tecnologia e a passividade frente às informações adentram os espaços humanos e se presentificam de forma maçante nos indivíduos, propor espaços em que os sujeitos possam adentrar o simbólico, percorrer possibilidades criativas e inventivas pelo deslumbramento e deslocamento da palavra é oportunizar encantamentos responsáveis por transformar as experiências vividas em que o texto literário não seja tomado como um “agente paciente a ser decifrado, mas como uma materialidade verbal que atua no leitor, seja de forma que o incomode ou o encante” (Kefalás, 2012, p. 5).

No tocante à discussão exposta, é preciso que o pragmatismo e as práticas operacionalizantes cedam lugar a uma ação que fomente a experiência de um corpo a corpo com o texto, engendrado e amalgamado no trânsito de sentidos despertados. Para isso é necessário que as práticas de leitura literária se debrucem na força expressiva da linguagem literária, percebida e sentida pela desestabilização dos sentidos, das aventuras delineadas a cada página lida, das investigações provocadoras a cada associação feita pelo escritor, dos deslocamentos instituídos pelos tempos e espaços projetados, da subjetividade explorada a cada forma rítmica, por fim, da densidade do jogo a jogo com a linguagem.

Diante disso, a inserção da literatura como centro das ações educativas, vista como abordagem pedagógica, apresenta-se como um desafio, visto que o trabalho com a leitura requer

esforço, estudo, exige tempo, reflexões, demanda presença, ou melhor, exige se presentificar nos vazios do texto para atuar com o autor como coparticipante do narrado. Posturas contrastantes com a racionalidade instrumental e automatizada do homem contemporâneo. Contudo, é justamente nesse contexto de confinamento, de experiências informatizadas e mecanizadas que a força, a função e o valor da literatura podem criar experiências e incitar transformações mediadas pelos sentidos, pela sensibilidade, pelo despertar da simbolização e da instauração da criatividade em torno da linguagem literária.

Nesse ínterim, torna-se ação urgente e necessária que os agentes mediadores da leitura literária conheçam teorias críticas literárias, sejam andantes errantes do acervo clássico e contemporâneo, vivenciem a obra como espaço aberto e interativo, promovam espaços centrados na investigação dos vestígios, das marcas deixadas pelo autor no jogo tramado no e pelo texto, para que a experiência leitora seja um lugar de transformação, expansão e humanização dos sujeitos. Assim, os mediadores de leitura literária imbuídos do poder da literatura, da necessidade de promover o letramento literário, de incentivar a formação de leitores literários contribuirão para “a ampliação das formas de conceber a vida e o universo” (Macedo, 2021, p. 47).

Nesse sentido, o texto literário será a ponte para o contato com a “diversidade humana, suas diferentes formas de ser, contribuindo assim para nos enxergarmos na diversidade, em nossas diferentes formas de humanidade” (Macedo, 2021, p. 47), visto que

a literatura não tem obrigação com o conhecimento, mas promove conhecimento, pois ensina, não porque inculca conceitos morais ou quais atitudes desejáveis, mas porque amplia a capacidade de conhecimento do leitor, facilitando o acesso a novas experiências que poderão auxiliá-lo na elaboração de novas informações, ou ainda na reformulação do que já possui (Micheletti, 1990, p. 17).

Assim, o aspecto polissêmico do texto literário provocará

no leitor reações diversas que vão do prazer emocional ao intelectual. Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas – histórias sociais, existenciais e éticas [...], eles também oferecem outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias (Faria, 2004, p. 12).

Por fim, compete-nos agora discutir as teorias relacionadas ao letramento literário, à formação do leitor literário, ao gênero literário para verificar como a apreensão das especificidades dessas instâncias pode auxiliar os mediadores de leitura literária a propor práticas que reafirmem e movimentem novas posturas e saberes sobre a literatura a fim de oportunizar uma experiência que atravessa o sujeito e estabelece um território de possibilidades para um vir-a-ser mais ativo e humanizador.

1.2. Letramento literário

A discussão anterior evidenciou que, se por um lado é difícil elaborar uma definição para a literatura, por outro, a busca pela conceituação motivou, ao longo dos séculos, diferentes abordagens, teorias e métodos que fizeram o texto literário ser além de um artefato artístico, ser um produto humano. Todavia, a escola como instituição detentora da missão de formar os seres para a vida em sociedade fez com que a leitura e a escrita e, conseqüentemente, a literatura, passassem a cumprir funções operacionalizantes, instrumentalizadas e descontextualizadas das práticas sociais dos estudantes, por meio de posturas que não valorizavam a linguagem como objeto capaz de suscitar novas perspectivas e dar sentido à vida.

A concepção prescritiva, ancorada na fragmentação, na obtenção de resultados e na seriação de conteúdos, leituras e assuntos, fez do ambiente escolar, principalmente o público, um lugar desmotivado, passivo e, assim, distante de seus intuitos edificantes e transformadores. No que diz respeito à leitura, a tríade escola - livro didático - mercado constituiu ponto nevrálgico de estrangulamento do processo de democratização da leitura, ao imperar em sua base os títulos, os temas, as formas, os conteúdos e as condutas que os professores deviam trabalhar em cada série, a partir de metodologias injuntivas, que desconsideravam as práticas culturais, regionais, as características de cada escola e de cada sala de aula. E, de acordo com esta perspectiva, os currículos, as apostilas e os materiais destinados ao estudante buscavam e, ainda buscam, desenvolver a apreciação, o prazer e a formação de leitores, como se todos nascessem e fossem, ao longo de suas trajetórias, imersos nas mesmas práticas de leitura e escrita.

Em relação ao texto literário, o uso deste como recurso educativo, a serviço de dimensão pedagógica, amalgamada por intenções e projetos políticos e educacionais, tornou-o, no âmbito infantil e juvenil, um produto legitimado por adjetivos e inferiorizações que o concebiam como arte literária menor.

Esses projetos e intenções políticas educacionais estão relacionados ao papel que a criança passou a desenvolver dentro da sociedade depois da Revolução Industrial, de 1789, e do conseqüente surgimento de objetos industrializados para esse público (brinquedos, livros, estudos científicos etc.).

A legitimação da infância propiciou a criação de predicados que a associavam à fragilidade, à dependência e à desproteção e, diante do cenário operário-industrial, a escola deixou de ser facultativa e foi designada como espaço responsável em transformar os infantes em pequenos adultos. Nesse sentido, “a escolarização converteu-se aos poucos na atividade

compulsória das crianças, sendo a presença em sala de aula seu destino natural” (Lajolo; Zilberman, 2022, p. 37).

Nesse ambiente industrial, movido pelo desenvolvimento tecnológico, o livro infantil se converteu em mercadoria e assim

os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a capacitação da criança para o consumo de obras impressas. Isso aciona um circuito que posiciona a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, instituição que cabe à literatura promover e estimular como condição de viabilizar sua circulação (Lajolo, Zilberman, 2022, p. 38).

Dessa forma, a dependência entre literatura e escola foi engendrada pelo fato de que a primeira se constituiu de um objeto feito para a criança, priorizando características e um mercado específico, e a segunda tornou-se responsável por promover a escolarização literária e moldar o comportamento do futuro adulto por meio da literatura. Intransigentes, os entrelaçamentos entre literatura, escola e mercado foram, ao longo dos anos, solidificando-se e determinando padrões que, se por um lado, incitam o aspecto moral e a função pedagógica para o texto literário no ambiente escolar, por outro, fazem com que a literatura infantil e juvenil ganhe novos autores, estudos teóricos e espaço, a fim de desmitificar os estigmas criados.

A sala de aula, dentro desse aspecto, converteu-se em espaço dicotômico, visto mitigar práticas que concebiam o texto literário como fonte de informações que precisavam assegurar a compreensão do texto e desenvolver a competência leitora nos estudantes. Estes, por sua vez, reduziram-se a seres passivos e recebedores das prescrições dos docentes. E, nesse círculo, a concepção de literatura ressoou desestimulante, cansativa e trivial, já que, de acordo com Magda Soares, no artigo *A escolarização da literatura infantil e juvenil*,

solicita-se ao aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora diante de um texto dado como exemplar, ao mesmo tempo em que se trabalha com aspectos estáticos da literatura, passíveis de serem operacionalizados e comportamentalizados, propiciando o desenvolvimento de uma trivialidade no trabalho com a leitura e a literatura e o estabelecimento de normas que reorientarão a produção encomendada de livros e textos escolares num moto-contínuo e autorreprodutor (Soares, 2011, p. 48-49).

Essas ações perduraram séculos e se espalharam pelo mundo. No Brasil, Monteiro Lobato foi o escritor que buscou ressignificar esse cenário e propor novos paradigmas em relação à leitura literária, à formação de leitores e ao fazer docente. As ideias empreendidas por Monteiro Lobato, no início do século XX, foram retomadas, revistas e ampliadas nas décadas de 1970 e 1980 e a literatura, os livros literários e o ensino de literatura ganharam novos precedentes que reverberam frutos até hoje.

A pesquisadora Magda Soares reflete esse momento histórico, cultural e social e fomenta diversas pesquisas acerca do livro literário, de práticas de leitura literária, de letramento literário, a fim de promover a escolarização do livro e do ensino e, dessa forma, propiciar olhares e posturas significativas, ativas e coerentes à realidade das escolas e do alunado brasileiro. No tocante a essa questão, Magda Soares (2011) delinea a ideia de que o acesso ao conhecimento e aos saberes pressupõe uma escolarização, dado que para a autora

não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimento, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem (Soares, 2011, p. 20).

Nesse sentido, Magda Soares, no artigo *Aprender a escrever, ensinar a escrever*, distingue dois tipos de escolarização para o texto literário, “uma adequada, a qual conduz eficazmente às práticas de leitura presentes no contexto social; e a outra inadequada, como a que ocorre frequentemente em sala de aula” (Soares, 1999, p. 25). E ratifica a necessidade de as escolas promoverem a escolarização adequada, centradas em práticas que estejam relacionadas e engendradas ao ideal de leitor que desejam formar, edificadas por “critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele” (Soares, 2011, p. 42).

Para isso, reitera que as práticas literárias precisam promover a escolarização da literatura como um processo de construção de sentidos, de encontro individual e coletivo que edifica pontes, desenvolve o olhar, estimula os sentidos, impulsiona para o novo, instiga provocações e desconstruções, enfim, humaniza e transforma.

A concepção da escolarização adequada, proposta por Magda Soares, foi responsável por incitar debates e promover estudos que visavam, e ainda visam, desmistificar o conhecimento literário como método prescritivo, como manual normativo caracterizado por práticas desmembradas em ações fragmentadas e descontextualizadas, que veem o ato de ler como reduto de alguns autores, algumas obras e práticas educacionais específicas.

O conceito de escolarização adequada do livro literário e das práticas escolares, desenvolvido por Magda Soares, oportunizou questionamentos acerca das posturas reducionistas, da apropriação da literatura por um modelo artificial, circunscrito à função de compreender os aspectos da integridade textual e da materialidade do suporte de leitura do texto literário. Isto é, destacou que ler não se limita a decodificar palavras ou atribuir sentidos, mas

vai além, compreende a capacidade de inferir reflexões, aprimorar o senso crítico, simbolizar a existência, desenvolver os sentidos, gerar conhecimento, entre outras questões.

Diante disso, os estudos realizados pela autora ratificam a afirmação do crítico literário Antonio Candido, para quem a leitura literária deve ser vista e compreendida como um direito inalienável de todo ser humano, dado que a força propositiva, figurativa, simbólica e verossímil da palavra projetada nas páginas dos textos literários possibilita ao leitor o entendimento de seus direitos mínimos no âmbito social para o pleno exercício de sua cidadania.

Nas palavras de Marisa Lajolo, presente no livro **A formação do leitor no Brasil**, de 1996, tal concepção converte a leitura literária em um ato político, visto que

aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (Lajolo, 1996, p. 28).

Essa noção também é delineada por Aracy Evangelista, Heliana Brandão e Maria Zélia Versiani Machado, no livro **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**, de 2011, em cuja análise “a leitura tem de ser pensada não apenas como procedimento cognitivo ou afetivo, mas principalmente como ação cultural historicamente constituída” (Evangelista; Brandão; Machado, 2011, p. 84). A esse respeito, Marisa Lajolo (2001) acrescenta que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente” (Lajolo, 2001, p. 106) e, para isso, é preciso que escola e docentes fomentem práticas que auxiliem os alunos a “explorar seu mundo à luz do que ocorre nos livros e a recorrer à sua experiência para interpretar os acontecimentos narrados” (Colomer, 2007, p. 105).

E, diante da necessidade de promover uma escolarização adequada do texto literário, a discussão do conceito de letramento e, conseqüentemente, de letramento literário, torna-se importante para a promoção de práticas culturais acerca do texto literário e da formação de leitores.

O termo letramento, assim como a literatura, possui várias conceituações, pelo fato de ser um vocábulo introduzido recentemente no cenário nacional e por estar cercado por uma diversidade de ênfases que o caracterizam enquanto fenômeno (Soares, 2002). No Brasil, as ênfases que o especificam iniciaram com Mary Kato, em 1986, quando a autora afirma que a “língua falada culta é consequência do letramento” (Kato, 1986, p. 7). Posterior a Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni (1988) propõe uma definição para o termo a partir da diferenciação entre

alfabetização e letramento, argumentando que “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 1988, 16). Leda Tfouni (1988) evidencia a alfabetização como processo individual de aquisição da escrita por meio de habilidades de leitura, escrita e práticas de linguagem, visando a uma instrução formal.

E, nesse sentido, o letramento está relacionado aos aspectos sócio-históricos da escrita e aos processos engendrados pelas sociedades que o utilizam. Segundo a estudiosa,

a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas (Tfouni, 1988, p. 9).

E acrescenta que

apesar de estarem indissolavelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que os sistemas de escritura são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito (Tfouni, 1988, p. 9).

Já para a professora e estudiosa Ângela Kleiman (1995), o conceito de letramento resume-se a práticas de leitura e escrita, visto que a autora o define “como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19). Por sua vez, Magda Soares (2022) explicita que o termo letramento se originou da palavra *literacy*, do latim “*littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser”. Derivado do termo *literacy*, resume-se ao *estado* ou *condição* que assume aquele que aprende a ler e escrever” (Soares, 2022, p. 17, grifos nossos). A autora menciona ainda que

implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que apenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, a aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado [...] tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos (Soares, 2022, p. 17-18).

Assim, de acordo com Magda Soares, no livro **Letramento: um tema em três gêneros**, de 2022, fatores como o número cada vez maior de brasileiros que sabem ler e escrever, a sociedade grafocêntrica contemporânea e a diminuição do analfabetismo no país impuseram a

necessidade de definir um novo vocábulo para nomear esse “estado” ou “condição” assumida pelo brasileiro: o letramento.

Essa visão estaria implícita às teorias contidas no livro **A importância do ato de ler:** em três artigos, 2011, de Paulo Freire, sobre a alfabetização, visto que para o autor “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se, é antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (Freire, 2011, p. 14). Para Paulo Freire (2011), a educação é uma prática libertadora e de construção de histórias, assim sendo, todos são sujeitos solidários e atuam conjuntamente na ação pedagógica. Segundo o autor,

a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 2011, p. 29).

Implícita ou não, conseqüente ou à frente de seu tempo, as proposições de Paulo Freire sobre a alfabetização e o letramento dividem opiniões³. No entanto, a conceituação de Magda Soares, diferente das outras ênfases mencionadas sobre o letramento, parece-nos a mais coerente por compreender o termo como *estado* ou *condição* do sujeito ou do grupo inserido nas e pelas práticas sociais de leitura e escrita que o cerceiam. Isto é, para a autora, letrada seria a pessoa que, mesmo não possuindo a tecnologia de decodificar as letras e a escrita, portanto, um analfabeto, conseguisse interagir em diferentes contextos portadores da leitura e da escrita, “com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida”. Nesse contexto, o letramento seria “o estado ou condição de quem se envolve em numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2022, p. 44).

Diante do exposto, o entrave educacional estaria na falta de condições de letramento, isto é, na carência de pressupor o contexto dos educadores e dos educandos nas práticas educacionais, como sujeitos do processo, que fazem uso da linguagem e se envolvem em práticas de leitura e de escrita. Sendo assim, o letramento deveria promover uma prática social que, centrada na dimensão social da leitura e da escrita, possibilitaria aos envolvidos agirem livremente nessa ação, visto que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (Soares, 2022, p. 72).

³ Sobre o tema, ver o texto de Moacir Gadotti, intitulado **Alfabetização e letramento:** como negar a nossa história, em que o autor defende que criar um novo termo para designar o que Paulo Freire teria proposto é um retrocesso cultural.

Assim, priorizar o letramento como o estado ou condição de grupos sociais para exercer as práticas sociais de maneira efetiva é oportunizar aos indivíduos que participem competentemente de eventos de letramento e mais, é assegurar que os

indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2002, p. 145-146).

As definições apresentadas por Magda Soares (2002) incitam a consideração de práticas sociais em torno da leitura e da escrita literárias como requisitos indispensáveis para promover a transformação da educação, dado que contemplam

diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (Soares, 2002, p. 156).

E, desta perspectiva, decorre a proposição, feita pela autora, da utilização do termo no plural: letramentos, uma vez que o plural enfatiza “a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita” e que “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (Soares, 2002, p. 156). Nesse sentido, o

letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (Soares, 2004, p. 120).

Dessa forma, conclui-se que “letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente” (Soares, 2002, p. 156), e que a constituição identitária fará com que surjam diferentes letramentos ao longo dos tempos e no nosso tempo, a fim de que a linguagem adquira sentido. Assim, quanto mais plurais e diversas forem as ações de letramento, maiores serão as práticas sociais identitárias (Woodward, 2014). Isto é, a conceituação de letramento como dimensão social da linguagem propiciará ao sujeito receber e produzir diversos tipos de textos inscritos e circunscritos nas experiências da sociedade letrada, entre elas, o literário.

Nesse aspecto, a continuidade do estado e da condição de letramento literário impõe-se, nesta leitura, como ação mais válida e efetiva do que a noção de “apropriação pessoal”, como definem Graça Paulino (2001) e Rido Cosson (2004), ao mencionarem que

por ser apropriação, permite que seja individualizado ao mesmo tempo em que demanda interação social, pois só podemos tornar próprio o que nos é alheio. Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos: o literário. Tal singularidade vem tanto de uma interação verbal única e intensa mediada pelo texto literário, uma vez que a literatura é essencialmente palavra, quanto da experiência de mundo que concentra e disponibiliza (Cosson, 2014, p. 25).

Em artigo intitulado Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola, de 2009⁴, Rildo Cosson e Graça Paulino reafirmam a relação do letramento literário como um processo de apropriação da literatura e expõem que o

letramento literário é o *processo de apropriação da literatura* enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, *refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria*, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. [...] não se trata simplesmente de um conjunto de obras consideradas relevantes, nem o conhecimento de uma área específica, mas sim de um modo muito singular de construir sentidos que é a linguagem literária (Paulino; Cosson, 2009, p. 67, grifo nosso).

Os autores conceituam o letramento como um processo de apropriação da literatura, em que o leitor se apodera de algo para torná-lo seu. Concepção associada à ideia defendida por Michèle Petit, no livro **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**, de 2010, sobre a literatura, uma vez que para a estudiosa francesa,

a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas *algo que nos apropriamos*, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências (Petit, 2010, p. 289, grifo nosso).

Isto porque, para os autores citados, o letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma *apropriação* pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduz à escola, embora passe por ela” (Paulino, 1998, p. 16, grifo nosso). Sobre essa questão, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) acrescentam ainda que “cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67), sendo assim, embora mencionem e delineiem um olhar superficial para a dimensão coletiva do letramento enquanto fenômeno plural, priorizam uma ação mais individual do que coletiva.

⁴ O artigo compõe o livro organizado por Zilberman e Rösing, intitulado **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**, publicado em 2009.

Diante desse aspecto, a projeção do termo elucidada por Paulo Ricardo Moura da Silva (2022), no livro **Práticas escolares de letramento literário**: sugestões para leitura literária e produção textual, fundamentado nas pesquisas de Magda Soares (2002), discutidas anteriormente, parece-nos mais coerente por considerar e conceber

o letramento literário como o processo contínuo de inserção e participação ativa em práticas sociais concretas de leitura literária, a qual é compreendida como (re)construção coletiva de sentidos para as obras literárias. Mais do que tornar próprio, o letramento literário torna a literatura um bem coletivo por meio de interações sociais constituídas *pele e no* compartilhamento de sentidos (Silva, 2022, p. 16).

A concepção apresentada por Silva (2022) reitera a importância das trocas culturais para a construção de uma sociedade letrada literariamente, além de exibir que o letramento literário não se restringe à escola, dado que perpassa a leitura de mundo dos estudantes e ocorre em diferentes espaços socioculturais. Essa visão perpassa e reitera a ideia, já mencionada por nós, de que a promoção do letramento literário está relacionada à definição de leitor e de leitura que os espaços socioculturais, entre eles a escola, desejam formar.

Para o autor, é imprescindível que as práticas de letramento literário considerem o leitor não como “um investigador que, com sua sagacidade, estaria à procura dos sentidos do texto literário; tampouco um arqueólogo, que escavaria a obra literária na busca por encontrar o sentido”, mas como “um construtor do sentido, que estabelece um conjunto de interações com e a partir do texto literário em um determinado contexto social, de maneira que a leitura é sempre uma reescritura do texto literário” (Silva, 2022, p. 16-17). E, diante disso, para que o letramento literário ocorra e forme leitores literários é necessário que a escola observe “a forma como a leitura está sendo provocada/ incentivada no seu interior, sobretudo, pelos professores e realizada pelos alunos” (Ranke; Magalhães; Ferreira, 2011, p. 32).

Essa postura prevê, primeiro, que a literatura não seja um apêndice das práticas educacionais; segundo, salienta a necessidade de desenvolver um novo olhar para a leitura literária; terceiro, reitera a necessidade de o professor ser um leitor literário, bem como um conhecedor do acervo literário clássico e contemporâneo para que tenha critérios para selecionar as obras que serão lidas e sugeridas no ambiente escolar. Por fim, expõe a premência de propor práticas literárias que despertem a simbolização, a sensibilidade, a criatividade e a competência crítica dos estudantes como forma de (re)construção coletiva e histórica.

Diante disso, como defende Alexandra Pinheiro, a “inserção dessa disciplina na grade curricular da Educação Básica deveria estar interligada à concepção pedagógica da instituição escolar e da prática docente daqueles interessados em assumir a tarefa de formar leitores

literários” (Pinheiro, 2011, p. 301). Essas observações coadunam com o posicionamento de Regina Zilberman e Ezequiel Silva (2008), para quem

compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (Zilberman; Silva, 2008, p. 23).

Dessa forma, o principal objetivo do letramento literário no contexto escolar é formar leitores “que desconfiem, que percebam sutilezas e ambiguidades e que questionem a primeira aparência da palavra lida” (Silva, 2022, p. 18), por meio da inserção de obras que suscitem a troca, o debate, a contemplação e o questionamento de suas vivências, isto é, de textos literários que permitam aos leitores reconstruírem pela alteridade ficcionalizada novos espaços-temporais para a uma existência mais plural e livre. De acordo com Délia Lerner, no livro **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**, de 2002,

o necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, [...] desejando viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (Lerner, 2002, p. 17).

Os preceitos de Délia Lerner coadunam-se com o de Paulo Freire e de Magda Soares e incitam a promoção do letramento literário, no ambiente escolar, relacionado a práticas sociais interativas em torno da linguagem literária, como forma de oportunizar a construção de sentidos, associada à concepção de leitor que os mediadores e a instituição educacional desejam formar. Sendo assim, compete-nos discutir as especificidades que engendram a formação do leitor literário, para, por fim, verificar as práticas educacionais relacionadas a ele no contexto educacional proposto pela BNCC e pelo estado de São Paulo, objeto de estudo desta tese.

1.3. O Leitor literário: uma leitura através das palavras

*A vida também é para ser lida. Não literalmente, mas no seu supra-senso.
Guimarães Rosa*

A evolução da humanidade esteve arraigada ao desenvolvimento da linguagem e à capacidade humana de criar, imaginar, contar, narrar e oralizar textos para explicar o indizível e, assim, dar sentido à existência. No decorrer desse caminhar, a sociedade transpôs a postura

criativa e fabulativa de inventar mitos, lendas e causos para uma vivência passiva e telespectadora imposta pela massificação da comunicação e dos meios tecnológicos.

No tocante a essa situação, formar leitores críticos e autônomos requer o desenvolvimento da criatividade, da fabulação, da simbolização da existência, advindas do ato de ler, da leitura que se projeta como ato de inteligência, como meio para delinear novas prerrogativas a partir do olhar para o outro, para o dissonante e para realidades distintas. Assim, foi por meio do discernimento e do conhecimento de diferentes linguagens que o homem transpôs sua condição primitiva e é por meio delas que poderá se projetar para a novidade, para as descobertas, para o saber, para o conhecimento.

Nesse sentido, falar do leitor literário é antes falar da linguagem, do ato de ler, da leitura e de toda atividade interpretativa que os seres humanos desenvolvem na complexa teia da existência. É discorrer sobre indivíduos que, desde a mais tenra idade, ingressam no mundo da linguagem simbólica e, desse momento em diante, movimentam saberes para dar sentido aos sons, às imagens, às formas, às cores e às sensações que os cerceiam.

A necessidade de expressar o indefinido fez da linguagem um mecanismo que movimentou a existência humana e fez fantasia e imaginação interagirem com a realidade para a promoção da emancipação dos indivíduos. Essa experiência se complementa pelo encontro com a palavra que, pelas histórias compartilhadas, lidas, ouvidas, imaginadas e sentidas, constitui o ser e o transforma em um sujeito de palavras.

O sujeito, ao percorrer os caminhos tortuosos da vida, descobre na força da palavra um refúgio que atravessa o outro e ele mesmo, visto que mediado por ela, compartilha símbolos, descobre territórios da linguagem, habita histórias, reconhece o local e o universal, incorre em veredas coletivas e particulares para decifrar, acima de tudo, a si mesmo. Assim, a palavra possibilita olhar para o outro e descobrir a si mesmo.

Nesse ínterim, os sujeitos constituídos de leituras e de palavras tramam seu estar no mundo, tecem a sua identidade, concebem a sua realidade, projetam-se, por fim, na extensa e intensa teia que é existir e significar a vida. E é desta forma que os indivíduos ampliam sua visão de mundo, percebem sensibilidades distintas, distinguem emoções, reúnem estilhaços, preenchem vazios, vivem catarses, aprendem sobre a existência e instituem novos universos. Como menciona Ricardo Piglia, (1998), “a leitura é a arte de construir uma memória pessoal a partir de experiências e lembranças alheias” (Piglia, 1998, p. 53) e ser leitor qualifica a existência das pessoas.

Sobre o assunto, no livro **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**, 2008, de Michèle Petit argumenta que é por meio da leitura que a sociedade estará preparada para romper e resistir

a processos de marginalização, já que ao dar sentido à existência, encontrará caminhos para pensar e repensar o viver. Ação bastante superficial nesses tempos em que o pensamento e o conhecimento se apresentam tão raros e escassos.

Nesse constructo, a leitura da palavra se converte em faculdade humana indispensável, uma vez que por ela o ser humano pensa, fala, observa, aprende, lê, escuta e tem acesso ao conhecimento, ao saber, à comunicação e à transformação que ela produz. No livro **O direito de ler e escrever**, 2011, Silvia Castrillón, salienta que promover a leitura é possibilitar que a sociedade avance em sua jornada civilizatória, pois

pela leitura criamos laços e nos aproximamos. Ler é somar-se ao outro, é confrontar-se com a experiência que o outro nos certifica. Por ser assim, a leitura – pelo que existe de individual e ao mesmo tempo de social – nos remete ao encontro das diferenças enquanto nos abre em liberdade para vivê-las em plenitude (Castrillón, 2011, p. 9).

Estimular a leitura é fomentar a liberdade, é propiciar aos seres pensar, discernir, projetar o seu próprio destino; é criar vias de acesso para que a força propositiva e polissêmica da palavra toque e se incorpore nos seres, para que possam significar, transformar e compor vivências e experiências, que jamais se dissiparão. Sendo assim, a leitura, nessa perspectiva, é um

recurso civilizatório, é o que de mais transdisciplinar temos para dar conta de questões que extrapolam métodos, instrumento, conteúdo, forma e campo de aplicação específico. Ela se apresenta como constituinte mesma do conhecimento, porque ação de um sujeito ou de uma subjetividade em formação, forjando expressão própria (Yunes, 2003, p. 7).

Por isso, resgatar a função simbólica por meio da leitura da palavra é projetar leitores autônomos, críticos, questionadores e, principalmente, sensíveis, visto que “[o] ser apreende pelo corpo sensível, perceptivo e cognitivo para depois transformar o capturado pelos diversos sentidos em informação que significa não objeto em si, mas a representação do que o sujeito sente, olha e percebe da ‘coisa real’” (Cavalcanti, 2002, p. 21).

Diante disso, as diversas esferas sociais, juntamente com a escola e a família, precisam fomentar práticas de leitura que realcem “toda a forma de expressão que tem como objetivo ampliar a visão de mundo da criança, resgatando-lhe um sentido de vida maior, no qual ela possa sentir-se valorizada e estimulada a buscar outros graus de maturidade espiritual” (Cavalcanti, 2002, p. 12).

A ação de ser leitor, de querer ser leitor, de se impor como leitor, constitui caminho para a construção de sujeitos imaginativos, sonhadores, sensíveis, mas também de indivíduos libertos de preconceitos, de moralidades utilitaristas e instrumentalizadoras, por se colocarem no lugar do outro e discernirem a realidade, por meio de uma postura ativa e reflexiva. Por

consequente, a leitura se converte em direito, visto que a linguagem que a constitui e dá sentido à existência dos homens assegura posturas democráticas e críticas do outro, de si e do mundo.

A leitura concebida como ato de inteligência propicia ensaiar a existência de forma autônoma, versátil, crítica, democrática, dado que o sujeito apreende a expressão das diversas linguagens e transpõe o conhecido, o sabido, para uma simbolização mais transformadora. Além disso, as mudanças geradas pela leitura vão além de alterações mentais, provocam alterações físicas, uma vez que não existe nada mais real e ilusório do que o ato de ler (Piglia, 1998).

De acordo com Silvia Castrillón (2011), a leitura “é um direito, não é um luxo, nem uma obrigação [...]. É um direito de todos que, além disso, permite um exercício pleno da democracia” (Castrillón, 2011, p. 19). E, assim sendo, é necessário que todos promovam e fomentem “ações que garantam a universalização da cultura letrada” (Castrillón, 2011, p. 19). E para universalizar o acesso à cultura letrada, a autora menciona que

são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços do desenvolvimento, Mudanças que incluam e vinculem com a transformação e melhoria da escola, ao mesmo tempo que permita à população acesso aos bens que são produtos da escrita. Mudanças que dão conteúdo real à luta contra a desigualdade que tanto se menciona como prioridade do Estado (Castrillón, 2011, p. 27).

A garantia do direito à leitura inaugura novos tempos, aproxima singularidades, diminui diferenças, porque concebe ao leitor a liberdade de ter voz “para expressar o que vai, e ter linguagem para dizer o novo, para fazer o novo, como donos de uma linguagem criadora que não nos submete” (Yunes, 2003, p. 50). E, para além disso, insufla os seres a encontrar a sua linguagem própria, a voz própria, isto é, concede-lhes poder, a liberdade e a autonomia para transpor a realidade telespectadora em que muitos se encontram.

Para que as mudanças pontuadas por Silvia Castrillón, (2011) ocorram, além do exposto pela pesquisadora, é necessário que o leitor conceba, veja e sinta as transformações que a leitura opera e, para isso, deve-se desapegar da automatização, da mecanização do ato de ler.

À face do exposto, precisamos romper com a sequencialidade imposta pela leitura ocidental e com a prevalência da leitura como processo de decodificação de palavras, e assim, projetar o leitor para dentro das brechas, das fissuras do texto, de ler além do acontecimento explicitado, para penetrar na polissemia das palavras usadas pelo autor e tecer novos olhares e novas posturas para si. Isto é, precisamos sair da viela escura e distanciada em que se encontram muitos leitores e muitas práticas de leitura para alçar voos além dos espaços determinados e determinantes, a fim de descobrir novas formas de significar, compreender, dar sentido e construir a própria existência.

Dentro dessa perspectiva, a leitura literária apresenta-se como alternativa significativa, posto que humaniza os leitores, tanto por tocar o leitor e o fazer sentir quanto por projetar questionamentos que ampliam o olhar e desvelam maneiras de ser e de viver, por meio do contato com o texto literário.

O texto literário, expoente da força inventiva, polissêmica e artística da palavra, ao dizer sobre, promove um despertar duplo que se movimenta do escutar os vazios do texto à modificação da experiência sentida/vivida. Nesse sentido, converte-se em um território de possibilidade, em um espaço de travessia, de abertura para o inesperado, que requer do mediador a preparação do encontro, a seleção criteriosa, a definição de intencionalidades partilhadas, para que os envolvidos no processo de leitura literária possam “imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta” (Bajour, 2012, p. 65).

A importância da leitura como formação e constituição dos seres humanos, pela força representativa da palavra, permite acessar e classificar o sabido, nomear o indizível, garantir direitos e formar um pensamento divergente e reflexivo. Já a leitura literária vai além desses aspectos, possibilita cruzar fronteiras, vivenciar situações novas, deslocar-se em tempos e espaços, inscrever-se na história coletiva enquanto molda o eu particular, deparar-se com particularidades artísticas em torno da palavra, enfim, fazer da realidade um simulacro verídico e possível.

A esse respeito, Clive Staples Lewis, no livro **Um experimento de crítica literária**, 2019, argumenta que “cada peça literária é uma sequência de palavras; e os sons (ou seus equivalentes gráficos) são palavras precisamente porque transportam a mente para além deles mesmos” (Lewis, 2019, p. 36). A afirmação do autor ratifica o quanto o texto literário instiga um respeito pela palavra, pelo modo de ler; valoriza o silêncio, as lacunas, os vazios; penetra nas descrições como momentos para ampliar a imaginação, como meio para sentir e experimentar o lido; debruça nas linhas e entrelinhas do texto não para descobrir o acontecimento, mas para desvendar como aquele acontecimento se fez, enfim, lê a palavra pelo que pode significar, não pelo que é. Assim, a leitura literária desenvolve leitores que olham através das palavras.

Diante disso, a leitura literária constitui alternativa que oportuniza trocas, visto que possui como objeto “a própria condição humana” e “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 92). No tocante à temática, Tzvetan Todorov acrescenta que o acesso a práticas de leitura literária propicia aos leitores literários “encontrar um sentido que lhe permita compreender o

homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência e, ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo (Todorov, 2009, p. 33).

O texto literário, como representação da realidade e da condição humana, aproxima o leitor ao tumulto do mundo e, como produção de arte, “sua leitura vai tornar o leitor, também um criador” (Paiva, 2006, p. 49). Ou ainda, como pontua Paulo Zumthor corroborando o que Paiva (2006) disse, promove a movência, isto é, variações recriadoras em que os leitores se transformam diante da leitura do texto literário, dado que “o verdadeiro objetivo dos estudos literários é elevar o aluno do provincialismo, fazendo dele ‘o espectador’ de ao menos uma parte ‘do tempo e da existência’” (Lewis, 2020, p. 36).

A leitura literária propicia, assim, um mergulho nas linhas e entrelinhas do texto, na apreensão das palavras ditas e não ditas pelo autor, que, pela compreensão expressiva do dizer, transforma-se em linguagem retextualizada no corpo por meio de falas, gestos, sons, sensações e, assim, fecunda-se na própria qualidade da existência. Diante do exposto, o papel da leitura literária na formação humana dos indivíduos deve ser maior do que promover a fruição, o deleite, deve humanizar, emancipar, dado que, segundo Theodor Adorno, a literatura provoca “uma produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 2021, p. 154), ou como pontua Graça Paulino (2004), “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (Paulino, 2004, p. 56).

A formação de leitores literários requer, nesse sentido, a criação de ferramentas de formação e mediação literárias que amalgamem a apropriação do leitor de suas escolhas, a fim de que saiba

usar estratégias de leituras adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação da linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (Paulino, 2004, p. 56).

E para que tal ação ocorra, a escola precisa se despir das imposições curriculares e editoriais, em que editoras ou grupos educacionais direcionam as leituras que serão feitas durante o ano letivo, muitas vezes, sem levar em conta a qualidade literária das obras escolhidas, o público-alvo e as intencionalidades educacionais da instituição. Desse modo, as unidades educacionais necessitam transpor práticas escolares prescritivas, destituídas do contato individual, das trocas de percepções diante do lido, dos preenchimentos de fichas de leitura responsáveis, que visam à obtenção de uma nota na avaliação mensal e/ou na produção de um artefato expositivo sem finalidades compartilhadas com os discentes. Essas ações reiteram a

visão da leitura e da leitura literária, como um ato mecânico, de decodificação, de apreensão de determinados conceitos, da compreensão de certos vocábulos, da constatação das conotações usadas pelo autor e da observação de partes subjetivas que, por sua vez, engessam leitores e texto literário a visões limitadas e insignificantes.

Para que a formação de leitores literários seja desenvolvida nos ambientes educacionais, o ato de ler precisa ser observado, materializado, presentificado nas ações, olhares, gestos, na beleza e intensidade de quem vivenciou, do encontro com o texto, como um turbilhão de experiências que ressoam pelo corpo e pela linguagem. Isso porque a leitura literária é uma experiência que exige do leitor o contato direto com a palavra, por meio dos sentidos e do corpo, isto é, a leitura literária se dá no espaço “entre o corpo de quem lê e a corporeidade do texto” (Kefalás, 2012, p. XXIII).

Dessa maneira, o contato com indivíduos leitores, a ampliação de acesso a livros, a inserção em espaços em que os sujeitos contam e escutam sobre as obras literárias, são ações que incitam os leitores a percorrerem a poética deste ou daquele autor para fomentar o surgimento de associações inesperadas, em que vidas são encontradas nas e pelas palavras. Para Michèle Petit,

se não é intrusiva, uma terceira pessoa pode propor uma situação de intersubjetividade benéfica em torno de objetos culturais, capaz de criar uma margem de manobra. Relatos, poemas, mitos, lendas, transmitidos por um mediador, transmitidos pela sua voz protetora, abrem por vezes um espaço de devaneio, de fantasia (Petit, 2010, p. 86).

Para isso, a unidade escolar, como um todo, precisa planejar com todos os docentes, de todas as séries, uma continuidade na leitura literária de seus estudantes, que considere a progressão dos títulos lidos, dos gêneros literários e das características artísticas que a seleção contém, para que os estudantes-leitores possam adquirir uma autonomia de leitura, como pontua Graça Paulino (2004), na e para além dos anos escolares, que perdure por toda a sua existência. Para isso, os materiais educacionais precisam criar práticas de leitura literária centradas no texto literário, no letramento literário, na apreensão dos gêneros literários como forma de expansão do olhar para a palavra, para a linguagem e para a expressividade comunicativa dos signos e do ser, visto que

é por meio da literatura que a língua pode ser subvertida e é exatamente essa falta de estabilidade do gênero literário que o torna um material tão potente para ser trabalhado em sala de aula, uma vez que nos exige um comprometimento bem maior do que outros gêneros mais estáveis e socialmente consolidados (Amorim, 2022, p. 30).

O leitor precisa sentir a palavra, degustá-la de tal forma que queira se abrir e se projetar para experimentar os sentidos do texto. São essas ações que promoverão a experiência da palavra

(Larrosa, 2002) como ato que abala o indivíduo, incita-o a se mover por espaços desconhecidos, desperta o desejo de continuar a ser atravessado pela experiência do tumulto do mundo imbuída na palavra e pela forma como o autor a projeta no texto,

dessa forma, o sujeito da experiência não é aquele que se apodera da linguagem, mas que diante dela tomba, cambaleando entre incertezas e fragilidades que o levam a descobertas; trata-se, ainda, de um sujeito que não é abstrato ou universal, mas que é tomado em sua dimensão carnal, singular (Kefalás, 2010, p. XXII).

Por fim, os professores precisam sentir e conhecer tais aspectos do texto literário para que possam planejar metodologias acerca da percepção do literário, por meio de critérios de seleção de obras que assegurem a qualidade literária. E somente de posse de tais compreensões, é que o docente será capaz de propiciar momentos de contação e de escuta de textos literários, de idas à biblioteca pautadas pela curiosidade da descoberta, da troca, da partilha de vivências acerca do literário, responsáveis por proporcionar aos alunos a percepção da “beleza que se esconde num produto artístico, numa história bem contada” (Riter, 2009, p. 73).

Nesse contexto, a conceituação de literatura tecida por Antonio Candido (2011) presentifica-se uma vez mais, dado que as ações em torno do texto literário passam a ser veiculadas como “um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (Candido, 2011, p. 84). Contudo, para formarem leitores literários, os docentes precisam ser leitores literários, precisam percorrer esse sistema vivo de obras frequentemente na busca de se decifrar, de se deformar, de se constituir, para assim transmitir a força humanizadora da literatura. Para que isto se efetive, o professor necessita ter uma boa relação com o texto, pois se

a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para o aluno, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (Lajolo, 1982, p. 53).

O docente imbuído da força propositiva da palavra literária, das transformações, dos deslocamentos e das simbolizações de que ela é capaz, terá subsídios de instigar esses valores nos alunos, por meio de sua conduta, das histórias que conta, dos livros que apresenta, da seleção de obras que faz, do planejamento que constrói, de maneira que a leitura literária seja realizada na escola e continue para além dela. Essas ações serão capazes de oportunizar e estimular “a crítica, a contestação e a transformação – elementos estes que colocam em risco a estrutura social vigente e, portanto, o regime de privilégios” (Silva, 2006, p. 40) de seus alunos, e faz do ato de ler

um instrumento para a sensibilização da consciência, para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo, lidar com a ciência, a cultura e o processo de trabalho,

uma vez que trata de um discurso que fala da vida, encarando-a sempre de modo global e complexo em sua ambiguidade e pluralidade de faces (Yunes; Pondé, 1988, p. 10).

Diante disso, tanto a unidade escolar quanto os profissionais que nela atuam precisam conceber a literatura como forma de aprendizagens, pois só assim ela será disseminada como um componente curricular construtor de conhecimento e capaz de transpor o sedentarismo criativo, inventivo e existencial dos sujeitos telespectadores que assomam a sociedade contemporânea.

Sendo assim, o que desejamos, ao discutir sobre o tema e propor um itinerário de leitura literária, é que esta seja promovida nas instituições escolares, e além dela, como ato de autonomia para formar cidadãos críticos, questionadores, reflexivos, incentivos, criativos, que possam entender, interpretar e descobrir o mundo, por meio de uma postura ativa frente às demandas impostas. Que tenham seus horizontes e perspectivas ampliados, em meio a existências efêmeras e utilitaristas presentes no século XXI.

Assim, trilhar um itinerário de leitura literária, construído a partir de um currículo de literatura, centrado nas especificidades do fazer artístico, a fim de desenvolver o senso estético dos estudantes e oportunizar o contato com alteridades distintas da sua por meio dos títulos, dos autores e dos gêneros literários selecionados para as práticas educacionais, é possibilitar aos professores e aos alunos uma travessia de lugares longínquos para espaços que falam deles, sobre eles e com eles. Para que isso ocorra, algumas discussões tornam-se necessárias, como a noção de gêneros literários e textuais e de como são projetados nas práticas em torno da leitura literária.

1.4. Gêneros textuais e literários

A palavra gênero tem origem do vocábulo latino *genus* e entre suas significações, está a de tempo de nascimento, origem, espécie, geração e a de ordem geral que abrange as características de grupos, seres e objetos. Os gêneros, como representações de fatos sociais, povoaram o universo oral e, com o advento da escrita, por volta do século VII a. C, começaram a se multiplicar. De acordo com Kátia Brakling, no artigo A noção de gênero:

no decorrer da história, em função de diferentes objetivos sociais ou em decorrência do aparecimento de novos meios de comunicação, nas diferentes sociedades foram sendo criadas diferentes maneiras de organizar textos orais e escritos (Brakling, 2002, p. 1).

Essa observação é reiterada por Tzvetan Todorov, para quem “os géneros (literários) têm origem pura e simplesmente no discurso humano” (Todorov, 1978, p. 62), que “vêm

simplesmente de outros gêneros. Um novo gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação” (Todorov, 1978, p. 48).

O filósofo acrescenta ainda que os gêneros “funcionam como ‘horizonte de espera’ para os leitores e como ‘modelos de escrita’ para os autores [...]. Através da institucionalização, os gêneros comunicam com a sociedade em que aparecem” (Todorov, 1978, p. 52). Sobre o assunto, René Wellek e Austin Warren argumentam que “a teoria dos gêneros é um princípio ordenador: classifica a literatura e a história literária não em função da época e do lugar, mas sim de tipos especificamente literários de organização ou estrutura” (Wellek; Warren, 1962, p. 282).

Decorre desse fato a tendência iniciada na antiguidade greco-romana de classificar os gêneros, principalmente em relação às obras literárias. Assim, a primeira referência do pensamento ocidental, de análise das especificações que perpassam e permitem classificar os gêneros literários, está contida no livro III, da **República**, escrito por Platão.

O filósofo, fundamentado no pensamento de que “todos os textos literários (tudo quanto dizem os prosadores e os poetas) são uma narrativa de acontecimentos passados, presentes ou futuros” (Silva, 1982, p. 332), diferencia três modalidades de textos literários: a simples narrativa, a imitação e uma modalidade mista.

Para Platão, a narrativa simples é constituída da própria fala do poeta; a imitação ou *mimese* ocorre quando o poeta fala como se fosse outra pessoa, nesse caso, temos a ocultação do poeta, e a modalidade mista, por fim, mescla de segmentos da narrativa simples e da imitação.

A definição dada por Platão distingue três modalidades dos gêneros literários: “o gênero *imitativo* ou *mimético*, em que se incluem a tragédia e a comédia, o gênero narrativo puro, prevalentemente representado pelo ditirambo, e o gênero misto, no qual avulta a epopeia” (Silva, 1982, p. 333).

Nessa divisão tripartida tecida por Platão, corroboramos a ponderação feita por Victor Silva (1982) de que a especificação e o estatuto da lírica não ficam claros no texto do filósofo, dessa forma, a classificação de Aristóteles traz aprofundamentos.

Posterior a Platão, Aristóteles menciona no início do livro **Poética** que:

da arte poética, dela mesma e de suas espécies, da função que cada espécie tem, do modo como se devem compor os enredos – se a composição poética se destina à excelência – e ainda de quantas e quais são suas partes, assim como de todas as outras questões que resultam do mesmo método; eis sobre o que falaremos (Aristóteles, 2017, p. 36-37).

Na descrição dada pelo autor, verifica-se um cuidado e um apreço em discernir as particularidades da arte a partir da consideração de seus aspectos formais e semânticos: os meios, os objetos e o modo. Aristóteles, ao valorizar o trabalho poético, empreende uma classificação mais sistemática dos gêneros literários e do discurso, distinguindo-os em epopeia, tragédia, comédia e um estudo sobre o lírico, que se perdeu. A respeito das distinções feitas pelo autor, Vitor Silva, define que:

em suma, Aristóteles fundamenta a sua distinção das modalidades da poesia quer em elementos relativos ao conteúdo [...] assim diferenciando a poesia elevada e nobre (tragédia, epopeia), que imita o homem superior e a poesia jocosa (comédia, paródia), que imita o homem inferior e o risível da ação humana, quer em elementos relativos ao 'radical de apresentação', à forma e à organização estrutural dos textos, assim diferenciando o modo narrativo, usado na epopeia, e o modo dramático, usado na tragédia e na comédia (Silva, 1982, p. 337).

Na *Epistola ad Pisone* ou *Ars poetica*, fundamentado em Aristóteles, Horácio discute a problemática que cerceia os gêneros literários, sem adentrar, como Platão e Aristóteles fizeram, nas classificações e estudos mais analíticos sobre o assunto. De acordo com o autor, os gêneros literários são formados por uma tradição formal, isto é,

cada género, bem distribuído ocupe o lugar que lhe compete. Horácio concebia, portanto, os géneros literários como entidades perfeitamente diferenciadas entre si, configuradas por distintos caracteres temáticos e formais, devendo o poeta mantê-los cuidadosamente separados, de modo a evitar, por exemplo qualquer hibridismo (Silva, 1982, p. 339).

Dessa maneira, o autor fixou a regra de unidade de tom, isto é, a separação rígida e prescritiva dos gêneros que os escritores deviam usar a fim de manter a regularidade do texto e evitar o hibridismo dos elementos e das estruturas. Essa concepção de gênero literário foi muito apreciada pelos clássicos e pelos neoclássicos e substituída pelo Romantismo.

As análises e os estudos sobre os gêneros literários iniciados por Platão e Aristóteles foram os responsáveis por disseminar novas teorizações acerca do assunto, de forma que é possível pontuar três momentos para a teoria dos gêneros literários. O primeiro, intitulado de Clássico, compreende os pressupostos teóricos de Platão, Aristóteles e dos neoclássicos; o segundo, intitulado Romântico, engendra as teorizações postuladas de Hegel aos poetas ingleses e, por fim, o Moderno, que abrange dos formalistas russos à contemporaneidade.

No tocante ao assunto, René Wellek e Austen Warren sistematizam que:

Aristóteles e Horácio são os textos clássicos da teoria dos géneros. Com base neles, encaramos a tragédia e a épica como espécies características (e, também, como as espécies maiores). Mas pelo menos Aristóteles apercebia-se também de outras e mais fundamentais distinções: entre drama, épica e lírica [...]. As três espécies maiores encontram-se já distinguidas em Platão e Aristóteles consoante a 'maneira da imitação' (ou da 'representação'): a poesia lírica é a persona do próprio poeta; na poesia épica (ou no romance) o poeta, em parte, fala na sua própria pessoa, como

narrador, e, em parte, faz as suas personagens falarem em discurso directo (narrativa mista); no drama, o poeta desaparece por trás do elenco das suas personagens (Wellek; Warren, 1962, p. 282–284).

Ou ainda como afirma Marcuschi, no livro **Produção textual, análise de gênero e compreensão**, de 2008, o exame dos gêneros é antigo

e achava-se concentrado na literatura. [...] ele surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica. Agora sai dessas fronteiras e vem para a linguística, de maneira geral, mas em particular nas perspectivas discursivas (Marcuschi, 2008, p. 157).

Assim, o autor argumenta que a palavra gênero é cada vez mais utilizada e atualizada. Fato que confere aos gêneros um caráter multidisciplinar. E, diante dessas mudanças de perspectivas e concepções, mencionada por Marcuschi (2008), o vocábulo deixa o contexto estritamente literário e passa a designar forma de ação social, visto que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (Marcuschi, 2008, p. 149).

Assim, o estudo do gênero, em específico dos gêneros literários postulado por Platão e Aristóteles, constituiu o centro das análises das manifestações da cultura letrada, no entanto, a evolução do ser humano fez com que novas formas comunicativas surgissem e com elas teorias para estudar como as manifestações discursivas e comunicacionais se materializavam em suportes textuais distintos.

As premissas teóricas em torno desta nova concepção de gênero se pautam no envolvimento social deste, por priorizar a realidade do contexto de produção das atividades humanas para a configuração dos gêneros. Dessa forma, a designação de gênero textual passa a se referir a

textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Nessa nova abordagem teórica, fundamentada nas funções sociais e no contexto comunicacional dos gêneros, os gêneros literários figuram como mais um dos gêneros textuais existentes, como salientam Ingedore Koch e Vanda Maria Elias, no livro **Ler e compreender: os sentidos do texto**, 2006:

a noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo; todo e qualquer gênero textual possui estilo, em alguns deles, há condições mais favoráveis (gêneros literários), em outros, menos favoráveis (documentos oficiais, notas fiscais), para manifestação do estilo individual; [...] os

gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função [...]; um gênero pode assumir a forma de outro e, ainda assim, continuar pertencendo àquele gênero [...]. Esse fenômeno alusivo à hibridização ou mescla de gêneros é denominado de intertextualidade intergêneros (Koch; Elias, 2006, p. 113).

Com contribuições para esse debate, Bakhtin, no livro **Estética da criação verbal**, 2011, destaca que

a questão geral dos gêneros nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza verbal (linguística) comum (Bakhtin, 2011, p. 262).

A esse respeito, o autor argumenta que a natureza verbal dos gêneros literários é definida apenas como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (Bakhtin, 2011, p. 264). E complementa afirmando que o gênero literário “trata-se não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens” (Bakhtin, 2011, p. 101). As contribuições de Mikhail Bakhtin sobre a teoria dos gêneros trouxeram novas discussões à baila e projetaram teorizações que fundamentaram e fundamentam os estudos linguísticos.

Angélica Soares, no livro **Gêneros literários**, de 2007, faz um estudo diacrônico em relação aos gêneros literários desde Platão até a contemporaneidade e menciona que com o formalismo russo a teorização sobre o gênero sofreu importantes transformações. Segundo a autora, Mikhail Bakhtin, com base nos processos discursivos, aponta a emergência de se considerar o dialogismo existente nos processos comunicativos, para além da compreensão da classificação dos elementos e da espécie do texto.

Para Mikhail Bakhtin, o “gênero e discurso passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra” (Machado, 2006, p. 152). Além disso, o filósofo reitera “a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade” (Machado, 2006, p. 152).

Nesse sentido, Mikhail Bakhtin menciona que

para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (Bakhtin, 2011, p. 301-302).

Para o autor, o gênero, como característica do enunciado, é uma forma-padrão, relativamente estável, determinada socialmente, dividindo-se em primários e secundários. O primeiro relaciona-se a situações cotidianas e espontâneas das situações comunicativas que

cerceiam o indivíduo. Os secundários, por sua vez, são mediados pela escrita e estão associados a situações comunicativas complexas, sendo, em alguns casos, reelaboraões dos primários.

No trecho transcrito, Mikhail Bakhtin (2011) ressalta a importância dos gêneros discursivos para a expressão da cultura e para o dinamismo do sistema comunicativo, visto que eles “são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor” (Machado, 2006, p. 158).

Desta maneira, o autor reforça tanto o hibridismo existente na produção dos gêneros quanto o aspecto temporal das obras, que as permitem transpor o limite do presente. Os gêneros do discurso, nessa concepção, “sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas de combinação oral e imediata e as formas escritas” (Machado, 2006, p. 161). Sendo assim, estão vinculados à atualização e à modificação das situações comunicativas nas quais estão inseridos:

uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais estáveis (Bakhtin, 2011, p. 266).

Ao que o filósofo complementa mencionando que “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissolúvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 267). Esse fato explicaria a alteração da compreensão de gênero, que rompe os aspectos da criação literária e adentra para as especificidades das práticas sociais discursivas. Logo, como reitera Bakhtin,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2011, p. 285).

O gênero, nesta concepção, passa a ser visto como modalidade discursiva, como entidade dinâmica que, envolta por realidade social e atividades humanas, transforma-se em forma cultural representativa das particularidades da linguagem. De acordo com Marcuschi,

os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia (Marcuschi, 2008, p. 161).

O aspecto formal e de estrutura rígida do gênero literário cultuado pelos clássicos e neoclássicos cede lugar para a dinamicidade e corporeidade da linguagem, que, pela operacionalização comunicativa, passam a ser concebidos pelos aspectos relativos “a funções, propósitos, ações e conteúdos” (Marcuschi, 2008, p. 159).

Desse fato, decorre a transposição da análise do gênero em seu aspecto literário, para a teorização como fator social discursivo detentor de uma existência plural e híbrida, a fim de atender a diversas situações sociocomunicativas dos indivíduos em determinados espaços sociais.

Essa mudança de perspectiva se projeta no cenário educacional, em que o ensino da gramática normativa é substituído pelo estudo dos gêneros textuais, uma vez que estes constituem práticas de linguagem que funcionam como objeto de apropriação sociocultural para os estudantes atuarem no contexto social. Imersas nesta premissa, as sequências didáticas e as atividades com os gêneros textuais passam a determinar e imperar nos manuais escolares. Como ressaltam Dolz e Schneuwly, no livro **Gêneros orais e escritos na escola**, 2004

as sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 43).

Nesse sentido, unem-se à difusão dos gêneros textuais nas ações escolares a necessidade de letrar a sociedade por meio de práticas discursivas representativas das situações cotidianas, que, apropriadas pelos estudantes, promovem o protagonismo juvenil, tornando-os mais autônomos e críticos.

Nesse ínterim, os gêneros literários simbolizam mais um exemplo da modalidade discursiva da palavra e, acrescidos de um processo de escolarização inadequado, relegam à literatura o estatuto de gênero difícil e figurante das ações educacionais.

Os gêneros, imersos nessa nova roupagem textual, cristalizam o trabalho escolar por funcionarem como “instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44). E, diante da prerrogativa do gênero textual ser “um (mega)instrumento para agir em situações de linguagem” (Schneuwly, 2004, p. 44), revestem o ensino de atividades passivas que exigem do estudante apenas a compreensão das estruturas formais e a apreensão das intenções comunicativas que caracterizam o gênero. Dessa maneira, objetivam formar discentes que, ao se apropriarem de diversas esferas comunicativas, tornam-se proficientes e aptos para agir socialmente. O resultado de tal premissa educacional é o fomento de ações engessadas e desestimulantes a partir do suporte e das estruturas de cada gênero textual.

Nessa perspectiva, o texto literário faz parte de um dos agrupamentos textuais com a finalidade de levar os estudantes a se apropriarem das características do gênero e de suas finalidades sociais. “A escola cria, assim, sua própria norma textual, aliás, pouco explícita: os gêneros escolares” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 47). Os gêneros textuais escolarizados e estratificados nos materiais educacionais, principalmente no que diz respeito à educação pública do estado de São Paulo, por meio das sequências textuais promovem a inversão da proposta de Bakhtin, dado que

a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se uma pura forma linguística, cujo domínio é objetivo. [...] os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 65).

Tais percepções consideram os gêneros textuais “autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 66). E, diante da norma textual – gêneros escolares –, o ensino por meio dos gêneros textuais fundamenta e prescreve as habilidades e as competências que figurarão nos materiais destinados aos alunos, a partir de uma seleção de textos previstos pelo Currículo como essenciais e representativos das práticas sociais discursivas da linguagem. Assim,

toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 69).

A utilização dos gêneros textuais nos materiais didáticos expõe a fragilidade das intenções descritas acima, uma vez que a “decisão didática” converte-se em sequências didáticas prescritivas e os objetivos de aprendizagem acerca dos gêneros textuais e literários concentram-se em poucas modalidades, repetidas de ano para ano, com o intuito de assegurar a compreensão da estrutura e da intencionalidade comunicativa. Para, por fim, garantir que os estudantes desenvolvam as competências necessárias que compõem as avaliações internas e externas e, desta forma, possam contribuir para o aumento do nível educacional do estado.

As concepções acerca do vocábulo literatura, perpassadas pelas discussões sobre o letramento literário, a noção de leitor literário e sobre as transformações teóricas do conceito de gênero, não tiveram a intenção de esboçar uma análise descritiva e diacrônica de teorias e autores relacionados aos temas, por sua vez, objetivaram fundamentar as bases que servirão de

alicerce para questionar posturas acerca das práticas literárias escolares, bem como para projetar um itinerário de leitura literária centrado no gênero literário.

Os apontamentos tecidos nesta seção servem como pontes para a realização de práticas literárias escolares que visam constituir um território de possibilidades pela exploração de vivências literárias pela própria literatura, pela incursão na progressão temática, textual e composicional das obras literárias por meio de gêneros literários diferentes, já que, como veremos no próximo capítulo, esses são subordinados ao estudo, produção e leitura dos gêneros textuais contidos em primazia no material educacional disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Assim, visamos à elaboração de um currículo de leitura literária planejado integralmente para a promoção da leitura de literatura. Isso é, de ações que respeitem a continuidade e a progressão dos gêneros literários estudados, a fim de garantir o olhar direcionado para as camadas composicionais do texto e observar os aspectos tradicionais e contemporâneos que configuram a literariedade dos autores escolhidos, para oportunizar à literatura a aquisição do *status* de protagonista das ações educacionais e formar leitores literários. Buscamos acima de tudo que as teorizações lançadas por Platão e por Aristóteles figurem, no cenário educacional, como uma prática social comunicativa dialógica capaz de amalgamar a literatura e o discurso em prol da formação de indivíduos mais conscientes e reflexivos das funções comunicativas da linguagem.

2 – BNCC E O CURRÍCULO: DESCARACTERIZAÇÃO DO ENSINO

No capítulo anterior, discorremos sobre o valor do texto literário e de como a arte da palavra interliga-se à narrativa humana para disseminar novas formas de pensar, de olhar, de sentir, de contestar, de indagar e de se posicionar no mundo. No entanto, ressaltamos também como a arte literária juntamente com a escola e o mercado instituíram funções para o texto literário que o projetaram, em muitas práticas educacionais, como apêndice do ensino de língua portuguesa.

Diante dessa questão, o presente capítulo tem o objetivo de verificar, por meio de uma pesquisa bibliográfica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017 para o ensino fundamental, e em 14 de dezembro de 2018 para o ensino médio, define e estabelece as ações educacionais acerca do texto literário, e se as habilidades elaboradas para o Campo de atuação “Artístico-literário” contribuem para o desenvolvimento de sujeitos ativos e críticos e se formam leitores autônomos (Paulino, 2009). Para isso, centralizaremos a análise a partir de dois conceitos veiculados na BNCC: o caráter democrático do documento e o ensino por competências.

A confecção, a redação e a implementação da BNCC representaram a busca do sistema educacional brasileiro de se adequar ao tempo e às necessidades da sociedade contemporânea. E, diante disso, o texto homologado da Base resulta da confluência de outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, e o Plano Nacional de Educação, de 2014. E, além disso, está associado ao cenário político da reforma do ensino médio, da alteração da LDB e da tramitação do projeto Escola Sem Partido (Lei nº 7.180/2014).

Esses fatos, associados à diversidade regional brasileira, aos contextos diversos desse país continente, a pouca participação das escolas, dos professores e da sociedade civil na construção da proposta, cercearam a Base de questionamentos, críticas e reflexões. Nesse ínterim, iniciamos o exame do texto da BNCC pelos vocábulos que compõem o título. O substantivo **base** indica a parte que sustenta, que dá suporte, e no documento é utilizado como o alicerce aos currículos nacionais; o vocábulo **nacional** denota um texto representativo da nação, visto que abarca o país em sua totalidade; o adjetivo **comum** apresenta características compartilhadas pela maioria, no caso do currículo, manifesta-se como determinante de objetivos e conteúdos que precisam ser disseminados a toda nação e, por fim, o termo **curricular** explicita a compreensão de um conjunto de conteúdos e/ou materiais que versam sobre a formação e o percurso profissional de alguém; ou ainda configura o atalho para a

realização de algo. O exame, separadamente, de cada vocábulo sugere caminhos díspares, dado que, pelo título, a BNCC tanto pode se referir a um texto que norteará as especificidades da aprendizagem educacional da nação quanto se configurar como um atalho para abranger o todo. E, diante disso, o todo e a valorização da totalidade de saberes e vivências viria da junção designada da materialização de cada um dos currículos elaborados pelos estados que, somados, elucidariam a pluralidade, a diversidade e as individualidades do país. Tal compreensão incorreria em uma visão subjetiva que não condiz com a relevância que a BNCC possui em todo território nacional, como tecido basilar para a execução das ações pedagógicas. Essas análises suscitam ainda uma premissa normativista como característica do documento, posto que esse concentra as aprendizagens essenciais educacionais a partir da determinação de competências gerais, prerrogativa observada em um dos primeiros parágrafos do documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de *caráter normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que *todos os alunos* devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este *documento normativo* aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à *formação humana integral* e à construção de uma sociedade justa, *democrática e inclusiva*, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso).

A escolha da expressão “caráter normativo”, contido no texto da base, reitera o estabelecimento de princípios, critérios e regras determinantes, direcionadas a todos os estudantes do Brasil, a partir de um “conjunto de aprendizagens essenciais”, relacionadas às dez competências gerais estipuladas para toda a educação básica. Esse fato corrobora com a postura normativa, orientada para o cumprimento de conteúdos e aprendizagens estabelecidas, asseguradas pela elaboração dos currículos estaduais. Diante disso, a proposição de um documento com viés igualitário, equânime, democrático, que visa à formação integral dos indivíduos, incita a necessidade de um olhar mais apurado e de outras análises para a apreensão da intencionalidade comunicativa que norteia o texto.

Dando continuidade ao exame, a leitura do corpo do documento expõe a importância e a centralidade que o ensino por competência possui para a promoção das aprendizagens essenciais esperadas para cada ano/série e, nesse sentido, embora explicita na definição das dez competências gerais⁵ a necessidade de valorizar as vivências, os saberes e as experiências do

⁵ Dez competências gerais da educação básica:

1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

sujeito, delega aos vinte e seis estados e ao distrito federal a função de relacionar e adequar as competências gerais “às proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018, p. 16).

Essa afirmação demonstra certa inconsistência, dado que mesmo que os estados respeitem e incluam os conteúdos essenciais definidos pela BNCC, para cada etapa da educação, esses possuem autonomia para compor os currículos e realizar as contextualizações, estratégias, projetos educativos e sequências didáticas que tanto podem funcionar como reafirmação das expressões, das vivências e das necessidades locais, como determina a BNCC, quanto podem manipular e até modificar essas competências para suprir e dirimir as defasagens estaduais diagnosticadas nas avaliações internas. Assim sendo, a definição das competências gerais da base nacional comum curricular teria caráter figurante nas propostas curriculares estaduais e a BNCC perderia a sua força enquanto documento oficial da nação. Além disso, promoveria uma batalha entre os estados para ranquear os que possuem os melhores índices educacionais.

-
- 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 - 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 - 4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 - 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 - 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 - 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 - 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 - 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 - 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Desta forma, a interpretação, a compreensão e as alterações curriculares asseguradas pela BNCC aos estados estimulariam a apropriação de saberes e o diálogo com a diversidade cultural nacional numa perspectiva fragmentada e unidirecional, priorizando a reprodução dos conhecimentos instituídos e construídos socialmente, enclausurando e territorializando conhecimentos, vozes, povos e culturas.

Nesse sentido, ainda que o ensino por competências seja projetado no texto da BNCC como instrumento que respeita, valoriza as singularidades e visa à formação democrática dos indivíduos, a abertura concedida aos estados impulsiona ações reducionistas e lacunares para os objetivos apresentados. Acresce-se a essa questão o fato de as competências serem genéricas e permitirem, uma vez que não são acrescidas de teorias e dos teóricos que as embasam, a construção de currículos projetados como instrumentos de controle. Isto é, como documento que assegurará o que se deve ensinar e o que não se deve ensinar, a partir da compreensão e das matrizes referenciais de cada estado.

Essa prerrogativa reforça o uso das competências como ferramenta capaz de assegurar a centralização do saber e o silenciamento de temas, anulando o princípio de democracia e integralidade do ser humano. No tocante ao tema, o sistema educacional constituído por esses princípios norteia o desenvolvimento de ações e práticas de ensino conteudistas e avaliativas, que visam a resultados. Assim, o caráter normativo da BNCC se limita a um ensino que, embora contemple todas as dimensões formativas dos indivíduos (cultural, emocional, física, intelectual e social), visa desenvolver e assegurar aprendizagens essenciais para a obtenção de resultados satisfatórios. De tal modo, o documento que deveria “reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento que pode nos levar a estratégias de reconhecimento” (Arroyo, 2013, p. 117), distancia-se dessa proposta ao permitir interpretações, compreensões e fragmentações que refletem situações locais e “visões distanciadas, segregadoras de experiências, de comportamentos e de coletivos humanos” (Arroyo, 2013, p. 117).

Essa concepção de ensino parte do princípio de que todo conhecimento é produto das experiências humanas e, por esse motivo, precisa ser considerado em contextos educacionais, no entanto, as diretrizes curriculares estaduais não ratificam essa premissa, como abordaremos nas próximas seções. Além do mais, a leitura da BNCC, imbuída do caráter normativo, denominado pelo documento, apresenta o que deve e o que não deve ser ensinado, isto é, delimita o “conjunto progressivo e orgânico de aprendizagens”, para a formação integral dos sujeitos, fato que propicia a

descharacterização do estudante em sua condição de diferença, bem como a desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e a desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contínuos a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. (ANPED; ABdC, 2015, p. 1).

A esta ação vincula-se a produção de currículos, de materiais didáticos e paradidáticos de teor prescritivo, que amalgamam, complementam e flexibilizam as ações definidas pela BNCC em sequências didáticas que os estados julgam ser as mais representativas e relevantes para suprir as defasagens de cada ano/série. Em um viés micro, ao professor caberia o cumprimento desses conteúdos determinados para assegurar os níveis estipulados nas avaliações externas para aquele ano letivo e, ao estudante, caberia atuar pacificamente diante dos conteúdos impostos que pouco refletem e/ou discutem suas vivências e identidades.

Essa outra necessidade – foco nos resultados e nas avaliações – desloca os currículos de experiências humanas e sociais, para validar e priorizar ações centradas na apreensão de saberes científicos e tecnológicos. Fato que promove o questionamento do valor da educação e propicia altos índices de abandono escolar, como apresenta o relatório elaborado pela Unicef, em 2019:

No Brasil, estima-se que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória estavam fora da escola em 2019, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). A maioria nas faixas etárias de 15 a 17 anos, idade na qual todos deveriam estar cursando o Ensino Médio, e de 4 e 5 anos, que corresponde à Pré-Escola, segundo grupo etário da Educação Infantil (UNICEF, 2021, p. 11).

Dessa maneira, o intuito de garantir uma educação integral, democrática, justa e inclusiva concorre com a luta dos estados em executar as melhores flexibilizações e adequações do conjunto de habilidades e competências essenciais previstas na BNCC, para garantir os melhores índices educacionais. E, nessa batalha, o sistema educacional brasileiro, como mostra o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)⁶ e outros programas de avaliação da educação básica, peca na valorização da educação como mecanismo de ascensão social, de desenvolvimento cidadão crítico, de oportunidades dignas para a promoção de projetos de vida, de perspectivas equânimes, isto é, de

uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais, em que vivem suas vidas. Uma educação que conspire contra todo o processo em mancha de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais, de um individualismo alarmante [...] (Brandão, 2011, p. 49-50).

⁶ O PISA de 2018 mostra que os estudantes, comparados à média de outros países, são incapazes de compreender textos, resolver cálculos e questões científicas simples e rotineiras, como comprovam os números a seguir:

- Leitura: OCDE 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55º e 59º;
- Matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69º e 72º;
- Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64º e 67º.

Na leitura que propomos, a construção de uma Base Nacional Comum Curricular em caráter de compartilhamento e de adequação com a realidade de cada estado, estruturada em competências gerais, não contempla nem oportuniza a interlocução e o diálogo com práticas educacionais diversificadas, plurais, tampouco enseja partilha, trocas de saberes e experiências, sequer forma um ser autônomo, solidário, competente, crítico e democrático.

Além do mais, a delimitação de apenas dez competências específicas para toda a educação básica solidifica uma leitura normativa, impositiva e uníssona da BNCC, que visa direcionar o que os alunos

devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (Brasil, 2018, p. 13).

Isso porque, essa postura explicita “o fortalecimento de ações que asseguram as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 13), ou, visto pela perspectiva da sala de aula, impossibilita o avizinhamo de mundos diversos. Desta forma, a fundamentação da BNCC, na elaboração de uma base nacional e comum por meio de um ensino estruturado em competências e habilidades, não é democrática nem inclusiva.

Esse cenário incita a robotização dos docentes no cumprimento das competências e habilidades definidas para cada ano/série, bem como aumenta a pressão que sofrem na execução das metas traçadas, que resultam no cumprimento fiel e prescritivo das atividades propostas nos currículos destinados aos alunos. Assim, limita-se o espaço para a flexibilização, o aperfeiçoamento, o diálogo com outras possibilidades de aprender e de ampliar a pluralidade que é o espaço escolar. A esse respeito, Miguel Arroyo, no livro *Currículo, território em disputa*, 2013, defende a mudança de postura do sistema educacional, ao mencionar que a educação integral é aquela que

alarga a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito a culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias, identidades diversas (Arroyo, 2013, p. 44).

Nesse sentido, a formação integral como processo formativo exige a compreensão do indivíduo, da cultura, dos valores, da realidade da qual faz parte, além do entendimento dos processos interativos e constitutivos da construção coletiva, social e histórica da sociedade e do país. Essas questões, destacadas pelo crítico Miguel Arroyo (2013) explicitam ainda outra questão relevante em relação à promoção educacional: a necessidade de valorizar como os professores aprendem a ser educadores no convívio com os alunos, visto que

nos currículos por competência ou por avaliações de resultados [o docente] não encontrará apoio a sua criatividade e as suas práticas e projetos de educar, nem no material didático cada vez mais conteudista e praticista encontrarão apoio para trabalhar as vivências dos educandos com que convivem na sala de aula (Arroyo, 2013, p. 31).

E ao discutir os efeitos de conceber uma base e/ou um currículo sob a premissa da competência, Miguel Arroyo (2013) afirma que essa prática valoriza o professor aulista, o ser reprodutor e transmissor dos conteúdos exigidos pelos documentos oficiais e pelas avaliações educacionais, sem levar em consideração a interação, o convívio e a troca de aprendizagens entre professores e estudantes. A esse respeito, ainda afirma que esse tipo de ensino diminui a função docente e o valor da escola, pois a “história docente é inseparável da história humana e social dos(das) educandos(das) com que trabalhamos” (Arroyo, 2013, p. 29).

A conduta educacional de privilegiar as competências como conceitos normativos para o fazer educacional, como propõe a BNCC, faz das salas de aulas espaços limítrofes e limitadores, em que professores passam a ser “treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. Avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos” (Arroyo, 2013, p. 27).

Assim, o questionamento acerca do ensino estruturado a partir de competências e habilidades salienta a proposição de direcionar as ações educacionais para atingir metas, por meio da promoção de práticas avaliatistas, quantitativas e conteudistas, que restringem no espaço escolar o desenvolvimento das potencialidades criativas e dialógicas para a formação humanística dos estudantes.

Dessa forma, essas constatações validam a necessidade de novos estudos sobre as postulações apresentadas no documento da Base para a criação de debates mais democráticos, justos e inclusivos, bem como para a elaboração de olhar inovador e inclusivo para o processo educativo do país. Além do mais, exigem a revisitação constante, por parte dos governos estaduais e das unidades escolares, das concepções contidas no texto da BNCC em relação às competências e ao processo educativo, para que a compreensão, o estudo e análise do texto possam promover um ensino nacional que reflita as proposições tecidas no documento nas ações realizadas nas salas de aulas.

Essas questões reforçam o quanto o texto considerou os apontamentos feitos pela sociedade civil em sua construção. Fernando Cássio, no artigo “Existe vida fora da BNCC?”, de 2019, analisa o assunto e afirma que:

desde 2016, o discurso laudatório da BNCC tem se apoiado em uma série de dados que comprovam as virtudes democráticas do processo de construção da Base, começando pelas incríveis ‘12 milhões de contribuições’ provenientes da consulta pública à primeira versão. O Brasil possui 209 milhões de habitantes, em dados projetados de 2018, e quase 2,2 milhões de professores nas redes públicas e privadas do País (Censo Escolar 2017). Há um problema de escala na afirmação de que as contribuições à consulta pública sobre a BNCC seriam numericamente iguais a 5,78% da população brasileira. É como se cada professor atuante no Brasil contribuísse mais de cinco vezes com a consulta (Cassio, 2019, p. 27).

O pesquisador menciona ainda que a análise dos microdados “obtidos via Lei de Acesso à Informação (Lei n. 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da consulta é 143.928” (Cassio, 2019, p. 27), e que a consulta computou todos os cliques de “concordo” e comentários com menos de 50 linhas como contribuições. Cassio ressalta ainda que “as contribuições efetivas” com comentários, sugestões e questionamentos não foram respondidas ou ainda pior, sequer levadas em consideração na redação da BNCC.

Esses dados evidenciam a descaracterização do ensino, dado que se pauta em mensurações superficiais e no obscurantismo das questões relevantes. Ademais, o fato de as contribuições solicitadas não serem ouvidas, nem consideradas, reforça a verticalidade da confecção da BNCC e instaura incertezas quanto às proposições apresentadas no corpo do texto da base. Para Miguel Arroyo (2013), essas questões buscam fomentam professores

pressionados a retomar o foco apenas nos conteúdos que cairão nas provinhas e provões oficiais. [Sendo] julgados não como docentes-educadores por termos o foco nos conteúdos e nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelo resultado dos alunos nas provas (Arroyo, 2013, p. 28).

E, em contrapartida, a escola desenvolve um convívio desumano com os alunos, dado que suas vivências não são consideradas e valorizadas. Aos discentes e docentes compete apenas a adjetivação de serem “exitosos acertantes nas avaliações oficiais” (Arroyo, 2013, p. 28) para assim, validar a postura normativa da BNCC. Nesse sentido, “mais do que tensões assistimos à quebra das identidades profissionais e humanas que vínhamos construindo” (Arroyo, 2013, p. 28) por propostas cada vez menos democráticas e homogeneizantes, de forma que a

ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínio de resultados voltam a expatriar a educação dos seus territórios [...]. Os termos direito, educação (quando ainda se usam) são reduzidos a termos como domínio de competências ou mostram quantificações dos resultados. Docência é reduzida a treinar nesses domínios (Arroyo, 2013, p. 25).

Essas ações reforçam a descaracterização do sistema educacional e a desvalorização do professor, apontado como o responsável pelos resultados insatisfatórios obtidos dos mais diversos órgãos de avaliação da educação nacional e internacional.

Direcionando a análise para o processo educativo do conteúdo de Língua Portuguesa, o documento explicita que esse deve se centrar no “que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendido” (Brasil, 2018, p. 14). Diante dessa definição, a BNCC projeta competências gerais e específicas para a promoção da educação nas três etapas: o ensino infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e o ensino médio. E, ao aprofundar a leitura sobre os objetos de conhecimento de cada ano/série do componente de Língua Portuguesa, nota-se uma tentativa de contemplar todas as vertentes educacionais, que o componente exige, sem realizar opções específicas e direcionadas. O texto da Base reforça ações antigas, em que a fragmentação do conhecimento faz com que “os mesmos conteúdos sejam permanentemente ensinados e nunca aprendidos” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 36). Além disso, os campos de atuação e as habilidades previstas para cada ano/série não explicitam sob quais linhas teóricas são fundamentadas as habilidades prescritas ou ainda, quais objetivos são pretendidos com o desenvolvimento dos campos de atuação.

Em relação à literatura, observa-se a utilização desta como apêndice, como recurso figurante para lograr outros objetivos educacionais, como a apreensão dos gêneros textuais e de alguns conceitos gramaticais, semânticos e sintáticos. O texto literário transvestido sob a roupagem do desenvolvimento do senso estético e da apropriação literária é utilizado como pretexto para o estudo e a análise das tipologias textuais e dos aspectos gramaticais da língua.

As observações citadas da leitura do documento desencadeiam a percepção de que as vivências, os espaços e os temas contestados e a pluralidade foram arquitetados sob a noção edificante de segregar o ensino para a projeção de uma educação elitista, unilateral e comum. A partir dessa prerrogativa, verificaremos como a ausência de especificação teórica e da inclusão da literatura como um subproduto do conteúdo de Língua Portuguesa destitui o campo de atuação artístico-literário e o leitor da incursão de uma experiência estética literária significativa e com ressignificações que o permitiria se constituir como leitor autônomo.

2.1. BNCC: Base tortuosa para a Literatura e a leitura literária

Penso que a literatura está sempre lutando no interior de si mesma, que um livro não quer ser um livro: quer ser vida.

Alejandro Zambra

Na seção anterior, ressaltamos como a BNCC, delineada para assegurar e promover a formação integral e democrática dos alunos, adquire postura fragmentária e coadjuvante, dado que delimita competências essenciais, de abordagens abrangentes e delega aos estados a

elaboração de currículos integrados às experiências e às vivências dos estudantes, como forma de viabilizar e valorizar um ensino que respeite a diversidade de saberes culturais existentes no país. A partir de tais prerrogativas, analisaremos as especificidades estruturais e composicionais das competências referentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, a fim de verificar como este concebe e favorece a formação de leitores e compreende a literatura e o texto literário. Para, por fim, verificar como as competências prescritas no documento da Base desenrolam-se no currículo estadual de São Paulo.

No capítulo anterior, discorremos sobre o que compreendemos sobre literatura, assim como o valor do texto literário na e para a formação de indivíduos mais lúcidos, lúdicos, inventivos, criativos, críticos e questionadores. O texto da BNCC apresenta que o objetivo do componente de Língua Portuguesa é “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 63). E, complementa que

tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67).

A leitura dos trechos explicita a preferência, da área de Linguagens, pelos conhecimentos sociológicos, em que o contato com diferentes linguagens enseja possibilidades de interação, diálogo e interdiscursividade nas diversas esferas comunicacionais que caracterizam as relações sociais.

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Diante dessa questão, estabelece seis competências específicas para a área de Linguagens que, articuladas com as dez competências gerais, devem ser garantidas aos alunos. As seis competências são:

Quadro 1 – Competências específicas de Linguagem segundo a BNCC⁷

1.	Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2.	Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3.	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4.	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5.	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6.	Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil (2018, p. 65).

O caráter fragmentário é reforçado novamente pela generalidade conceitual e teórica concedida a cada uma das seis competências. Na competência 2, por exemplo, a carência explicativa de quais seriam as práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas e de como o desenvolvimento delas oportunizaria posturas justas e democráticas aos estudantes enseja ações subjetivas, visto que permite compreensões e interpretações distintas de como podem ser materializadas em práticas educacionais.

A leitura das seis competências de Linguagens evidencia a necessidade de utilizar as diferentes linguagens para que a interlocução com saberes distintos crie momentos de troca e respeito à diversidade de aprendizagens. Dessas linguagens, a predileção pelos gêneros discursivos é massiva e se sobrepõe aos demais gêneros, como elucida o trecho:

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

⁷ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

Além da preferência pelos gêneros discursivos, outra concepção que se destaca é o multiletramento, visto que a utilização desse em práticas educacionais favorece o contato com novas formas de produzir, editar, divulgar e disponibilizar conteúdos e, portanto, reforça o intuito de valorizar a diversidade e a diferença contida na base do documento.

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural (Brasil, 2018, p. 70).

As competências essenciais de Linguagem, juntamente com as especificações dos objetivos que a engendram, apresentadas pelo documento, reforçam a noção de que o texto literário encontra território de atuação árido e escasso, posto que apenas as expressões “práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas)” (competência 2) e “produção artístico-cultural” (competência 5) associam-nas, de maneira tímida e implícita, a ações educacionais que poderiam envolver a literatura.

Desta forma, a leitura do componente de linguagem ratifica a concepção de que a literatura é apêndice, segmento, pretexto (Lajolo, 1982), perfumaria da disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, coloca-a como um objeto, não um objetivo educacional, na qual se depreende de seu ensino uma função, não um valor para a formação de indivíduos sociais, posto que

as ações previstas no eixo da leitura estão atreladas aos gêneros textuais e à compreensão da circulação e da produção de tais gêneros, em geral, no que diz respeito à intencionalidade comunicativa, ‘Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade’, ‘Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos’, ‘Estabelecer relações lógico-discursivas variada’, ‘Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações’ e para desenvolver essas dimensões o professor precisa propor situações que explicitem o desenvolvimento de estratégias e de procedimentos de leitura que garantam aos estudantes o levantamento de conhecimentos prévios, dedução de informações explícitas e implícitas; noções semânticas e sinonímias; inferir o tema e apreender os sentidos globais do texto; articular o verbal com outras linguagens. Para isso, o aluno necessita estar motivado e receptivo às práticas propostas (Brasil, 2018, p. 75).

O documento ainda complementa, ao mencionar que

no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

Essa visão de apêndice concedida à literatura nas competências específicas de Língua Portuguesa resulta em ações de leitura que formam leitores *emergenciais*, que reforçam a passividade dos estudantes e aumentam o sedentarismo de leitura, como define Luzia de Maria,

no livro **O clube do livro: ser leitor – que diferença faz?**, 2016. E mais, tais posturas justificam-se pelo viés dialógico ressaltado pelo documento:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 70).

Diante das práticas de linguagem apresentadas, a BNCC define quatro eixos fundantes para a concretização das competências definidas em cada prática. São eles: o eixo da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguística/semiótica. O eixo da leitura compreende:

as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (Brasil, 2018, p. 71).

As práticas de linguagem contidas no eixo da leitura reforçam a noção de uso e de reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos; de construção e reconstrução da textualidade; da reflexão crítica sobre temas diversos; das estratégias de leitura mobilizadas durante a leitura e da compreensão dos efeitos de sentido gerados pelos recursos linguísticos utilizados na linguagem dos textos selecionados. E das vinte e nove ações previstas para a execução de cada prática centrada no eixo da leitura, apenas uma⁸ menciona a expressão “apreciações estéticas”, que poderíamos atrelar ao texto literário. As demais ações priorizam a apreensão do sentido global do texto por meio da identificação do tema, das ideias implícitas e explícitas, dos suportes de veiculação, das materializações e das intencionalidades disseminadas nos textos lidos.

A referência explícita à literatura dá-se pela primeira vez na página 75, quando se acentua a necessidade de articular os textos selecionados para que a demanda cognitiva de leitura possa aumentar progressivamente até o ensino médio:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;

⁸ - “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (Brasil, 2018, p. 72).

- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 75).

E mesmo assim, a literatura é compreendida somente como recurso para ampliar o repertório cultural dos estudantes. Dessa maneira, a BNCC veicula a noção de, ao longo da Educação Básica, os currículos e os professores fomentarem ações de leitura fundamentadas nos gêneros textuais, com a finalidade de desenvolver progressivamente as habilidades de leitura e formar leitores a partir da compreensão das intencionalidades comunicativas que cerceiam as práticas humanas sociais. Nessa perspectiva, o texto literário é descaracterizado, visto que de acordo com Teresa Colomer, ele enfrenta um espaço limitado no ambiente escolar “ordenado e valorizado segundo uma tradição uniforme” (Colomer, 2007, p. 23), na busca de formar leitores.

Para organizar as práticas relacionadas aos quatro eixos estabelecidos, a BNCC insere quatro campos de atuação para os anos finais do ensino fundamental – campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública –, que têm por objetivo realizar a contextualização e percepção de que as práticas de linguagem resultam de situações da vida social e advêm de contextos significativos e conhecidos dos estudantes.

Assim, na interpretação da Base, o campo de atuação artístico-literário

trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e *fruir* essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da *fruição*, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita (Brasil, 2018, p. 138, grifo nosso).

Nos trechos do documento analisados até o momento, o texto literário é transvestido sob a roupagem do desenvolvimento da linguagem estética artística-cultural e da apropriação literária, sendo utilizado como pretexto para o estudo e para a análise dos gêneros discursivos da língua. Além disso, a conexão dele com o Campo de atuação “Artístico-literário” visa, explicitamente, desenvolver a leitura como processo de fruição, de ludicidade, de

entretenimento, desconsiderando os demais modos de ler e as aprendizagens advindas do contato com o texto literário.

A falta de valorização da literatura como um campo do saber, a conceituação dessa como um termo acessório de Língua Portuguesa, é agravada pela visão de deleite, de contemplação, de fruição, de apreciação destinada ao texto literário no texto homologado:

o que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e *oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las* de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas *relativas à leitura, à compreensão, à fruição* e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (Brasil, 2018, p. 186, grifo nosso).

O campo artístico-literário, embora valorize o contato com as diversas manifestações artísticas, reitera o intuito de desenvolver a leitura de fruição, isto é, a leitura como entretenimento, como lazer. Além disso, os objetivos delineados para a leitura no campo artístico-literário exigem do educando apreensões mínimas do contato com o texto literário, dado que seu objetivo se centra na fruição como forma de socializar a compreensão obtida por meio da leitura da obra literária. Concordamos que um dos modos de ler o texto literário seja a leitura por prazer, por entretenimento, como cita a pesquisadora Magda Soares (2009), contudo, um documento basilar da educação nacional não poderia se centrar somente em um dos modos de leitura que existem e não citar, ou até mesmo valorizar, os demais.

Assim, a ideia de apreciação, de deleite, de fruição, contida no texto da BNCC, parte do pressuposto de que gostar de ler, apreciar a leitura, é uma ação, uma atividade intrínseca à biologia humana e desconsidera o fato de que esta, para existir, deve ser despertada por meio de práticas e momentos que tenham como premissa o desenvolvimento de leitores autônomos, capazes de escolherem suas próprias leituras, pela força da arquitetura composicional do escritor, das construções e desconstruções dadas por ele à forma e à palavra e vivenciadas em diferentes práticas educacionais acerca da promoção da leitura literária.

Nesse sentido, a BNCC apresenta duas inconformidades para um documento que se afirma democrático: primeiro, o de perceber a literatura como um seguimento do componente de Língua Portuguesa; segundo, o de atrelar as ações que a envolvem ao conceito de deleite, como se o ato de ler literatura fosse somente, e exclusivamente, um entretenimento prazeroso.

A leitura do documento ratifica a preferência pela literatura de fruição e desconsidera o texto literário associado a práticas fundamentadas na imersão do texto, no desvendamento dos sentidos que vão além do acontecimento descrito ou na ampliação dos saberes sentidos, vistos e revistos nas linhas e entrelinhas do texto. O campo de atuação artístico-literário favorece

posturas fragmentadas, desconexas e centradas na decodificação do tema, do conflito gerador da narrativa e/ou da intencionalidade expressiva do eu lírico.

Essa prerrogativa centralizadora e exclusivista concedida à literatura suprime dela toda a concepção de conhecimento sobre o homem, sobre a história e sobre o mundo, esvazia-a da dimensão estética contida nos textos literários; cerca-a do olhar amplo, diverso e criativo; limita-a ao desbravamento das sutilezas da palavra; inviabiliza confrontos e questionamentos; aprisiona alteridades e subjetividades; coíbe o direito inalienável de todo e qualquer ser humano à fantasia, à simbolização e à sensibilidade.

O texto da base evidencia a função de entretenimento, de fruição e de lazer do texto literário, ao mencionar que o objetivo das competências contidas no campo de atuação-artístico literário, para todas as séries dos anos finais do ensino fundamental, é promover práticas nestes parâmetros. Diz o documento:

é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores (Brasil, 2018, 156).

E fortalece tal postura ao complementar que:

a formação desse *leitor-fruidor* exige o desenvolvimento de habilidades, a vivência de experiências significativas e aprendizagens que, por um lado, permitam a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção e, por outro lado, garantam a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessária à elaboração da experiência estética pretendida (Brasil, 2018, p. 157, grifo nosso).

A conceituação de leitor-fruidor assegura práticas educacionais mediadas pela discussão de termos linguísticos, semióticos e semânticos, mediados, por sua vez, com a intenção de se utilizar do texto literário para compreender conceitos de Língua Portuguesa. A definição do termo leitor-fruidor visa conceder à literatura um objeto utilitário, usável, concreto e palpável ao ensino, que relega da junção entre forma e conteúdo uma arquitetura textual capaz de promover aprendizagens advindas do discernimento do tremor de sentido que a obra literária opera, sendo responsável por colocar

em movimento nosso aparato de interpretação simbólica, [de] despertar nossas capacidades de associação e [de] provocar um movimento de ondas de choque que se prologam muito tempo depois do contato inicial [dado que] a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (embora ao mesmo tempo não exista nada mais complexo), a experiência humana (Todorov, 2009, p. 79-80).

A BNCC ao se referir ao senso estético como ato de fruição e o leitor como um fruidor, a fim de “respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais” (BNCC, 2018, p. 65), redu-lo à ludicidade que envolve a ação de ler. Dessa forma, despreza todo o aspecto lúcido advindo

das andanças oportunizadas pelo caminhar as linhas e entrelinhas do texto; das experiências adquiridas do navegar e conhecer territórios contestados (Dalcastagné, 2012) e espaços outros e tão nossos.

A preferência conceitual do termo fruição, em prol da interação e integração de todas as perspectivas de emprego do texto literário, enclausura-o, fada-o à fragmentação, à adjetivação (Andruetto, 2012) que há tanto se buscar suprimir. Assim, a BNCC, como texto nacional e democrático, deveria conceber o texto literário para além de seu caráter de apreciação, isto é, precisaria contemplá-lo como espaço de travessia, de território de possibilidades, de “enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de transformação identitária” (Rouxel, 2013, p. 24).

Para a pesquisadora Cecília Bajour, no livro **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**, 2012, essa classificação designa e corrobora uma “promoção” de leitura literária “simplificada e menos produtiva”, visto que reforça a noção de “animação”, ou mais precisamente, endossa “uma série de práticas que buscam espetacularizar o ato de ler, convertê-lo em um show ou em um jogo superficial, em que muitas vezes os livros e a leitura acabam ficando em segundo plano ou, em casos mais extremos, não aparecem” (Bajour, 2012, p. 80). E, nesse contexto, veiculam a pedagogia do prazer de ler como uma “atividade sagrada e intocável [...] vinculado, de modo exclusivo, a uma maneira superficial de ler textos literários” (Bajour, 2012, p. 81-82).

Nesse ínterim, compete aos órgãos regulamentadores, aos governos estaduais, às instituições educacionais e aos professores proporem práticas de leitura literária que rompam com essa visão romantizada da leitura, que incitem, por sua vez, a visão de literatura como

a vida se vivendo em nós; como [...] um espaço estético de reinvenção e desestabilização de dogmas e verdades construídas; [...] um lugar de (des)aprender quem somos e, portanto, um ponto de partida para a inauguração de múltiplas formas de enxergar o mundo e questionar o que nos foi sempre entregue como certo e indubitável (Amorim, 2022, p. 10).

Cabe acrescentar que, práticas envolvendo a fruição do texto literário constituem alternativas válidas para fortalecer a interação entre texto-autor-leitor, todavia, criticamos o caráter exclusivo dessa prática apresentado no texto da Base Nacional Comum Curricular, como única alternativa válida para formar leitores e propiciar o contato com o texto literário. Essa postura conceitual nos leva à conclusão de que talvez seja esse um dos motivos de a inserirem de maneira tão reduzida e lacunar, pois

na realidade, são também conservadores aqueles que acreditam ser a pluralidade uma nova forma de sobredeterminação pasteurizante, um plural reacionário, considerando que aceitar diferenças é acreditar na existência de outras manifestações, sem a força do juízo verticalizante [...]. O mínimo estabelecimento de critérios comparativos serve

para discernir preconceitos, mas é preciso levar em conta como se produzem os discursos de legitimação, quem os legisla e quais vozes atuam em off (Souza, 2002, p. 93).

Mais do que “desvendar as camadas de sentido”, de “responder às demandas do texto” e “firmar pactos com a leitura” literária, como forma de apreciação do senso estético e deleite, a literatura precisa ser valorizada como linguagem que constrói os seres, como lugar que discorre sobre a experiência humana, como exercício de fabulação e percepção dos sentidos e dos sentimentos, por fim, como projeção da tríade eu, outro e mundo que habita em cada ser. E além disso, como força capaz de despertar a percepção de que a ausência dessas práticas e concepções conduz à ignorância, à promoção de indivíduos acríticos e a condenações sociais individuais e coletivas.

No tocante ao tema, as noções expostas na BNCC sobre a literatura asseguram e reiteram a generalização dos conceitos, a carência da diversidade regional, humana, histórica e social brasileira. E, reforçam ainda, o apreço pelo viés conteudista e avaliatista veiculado nas escolhas das competências e das habilidades propostas.

Diante disso, a conceituação dos campos de atuação artístico-literário reitera a perspectiva única e unilateral para o ensino do que não deve ser ensinado, ao mesmo tempo que ignora a presença da diversidade, das experiências e das vivências dos educadores e dos educandos na constituição do fazer docente e do contato com a diversidade literária. Isto é, delimita a ação docente ao impor um único modo de operacionalizar o ensino e exclui a pluralidade dos demais sujeitos como seres produtores de conhecimento.

Nesse sentido, os campos de atuação se consolidam pela função didática de articular os saberes propostos em competências relacionadas aos conteúdos que precisam ser trabalhados em cada habilidade para a criação da cultura dinâmica e social dos textos tanto na organização dos saberes quanto na vida cotidiana, que a BNCC decide e preconiza como corretos ou como seu título traz, “comuns”.

É por meio da intersecção de competências gerais e de competências específicas por áreas, refletidas nos cinco campos de atuação, que as habilidades projetam os conhecimentos e conteúdos destinados a cada ano/série. Para o componente de Língua Portuguesa, os campos de atuação desdobram-se das cinco macrocompetências gerais para o ensino fundamental – mencionadas anteriormente – para dez competências específicas para o ensino fundamental. As competências abordam temas como variação linguística, leitura e produção de textos orais, compreensão da língua, apropriação da linguagem escrita, análise de informações e opiniões, práticas de cultura digital, como elucida o Quadro abaixo:

Quadro 2 – Competências específicas do componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental⁹

1.	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem
2.	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social
3.	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo
4.	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5.	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6.	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7.	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8.	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9.	<i>Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura</i>
10.	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Brasil (2018, p. 87, grifo nosso).

Novamente, das dez competências específicas para o componente de Língua Portuguesa, somente uma, a competência nove, é destinada à prática de leitura literária, e, mais uma vez, vincula-se ao conceito de leitura literária como deleite, prazer, apreciação e entretenimento. Essa concepção de literatura impede e dificulta a promoção de práticas de leitura literária como momento de ampliação de horizontes, de aprendizagens desencadeadas pelo contato e pela exploração do texto literário, de reconstruções das dimensões cognitivas, estéticas, históricas e sociais dos indivíduos, de expansão de experiências mediadas no e pelo encontro com o texto e com a potencialidade polissêmica da palavra, da escrita e da imagem. Assim, a leitura das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental reitera a avaliação que Maria Amélia Dalvi tece sobre a BNCC, de que “a criatividade não é abordada como capacidade imaginativa necessária ao questionamento e à transformação da sociedade, mas à sua confirmação – e, portanto, à sua reprodução” (Dalvi, 2019, p. 291).

⁹ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022. (grifos nosso)

Diante disso, a padronização expressa no documento na elaboração das competências e dos campos de atuação exprime e caracteriza a acepção do vocábulo “Comum” escolhido para nomear o texto, visto que exhibe um documento que se mostra comum aos temas elaborados; aos conteúdos e à intencionalidade, ao reiterar os princípios de homogeneização e de unidade curricular; ao supor sujeitos genéricos; enfim, comum às ideologias políticas que tentam controlar o inabitual, o incomum, o outro e o diverso.

Nesse contexto, o campo artístico-literário, na constituição da Base Nacional Comum Curricular, que deveria ter por objetivo dirimir as disparidades e viabilizar experiências outras pelo contato com o conteúdo artístico e cultural global, reforça olhares padronizados e desconexos das vivências dos estudantes. Assim, o documento veste-se de uma roupagem despojada e contemporânea para caracterizar a principal intencionalidade de seu texto: evidenciar os saberes linguísticos aos estudantes através de competências e habilidades apreendidas pela leitura de um texto literário.

Esse fato é reiterado pela utilização do termo “expediente” que destaca a relevância do campo artístico-literário para a composição do currículo, uma vez que esse vocábulo favorece a compreensão da literatura como recurso educacional diante da função de representar a vida e o outro:

destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como *expedientes* que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p. 140).

Como discutido na seção anterior, as palavras de C. S. Lewis, do livro **Como cultivar uma vida de leitura**, de 2020, ratificam a necessidade de conceituar outros termos para as práticas literárias, visto que “apreciação é sem dúvida, *sine qua non*. Rir das anedotas, estremecer frente à tragédia, chorar frente ao *pathos* – tudo isso é tão necessário quanto aprender gramática. Mas nem a gramática nem a apreciação constituem o propósito definitivo do ensino literário” (Lewis, 2020, p. 36). Mais uma vez, a BNCC reafirma um ensino de literatura centrado na leitura literária como um instrumento, usado para

virar pretexto, ser intermediário de aprendizagens outras que não ele mesmo. E, no entanto, texto nenhum nasceu para ser objeto de estudo, de dissecação, de análise [...] um texto costuma ser produto do trabalho individual de seu autor, e encontra sua função na leitura igualmente individual de um leitor (Lajolo, 1982, p. 53).

E essa ação se torna mais evidente após a leitura das habilidades formuladas para cada eixo do campo de atuação artístico-literário. No eixo leitura, as habilidades (EF69LP44), (EF69LP45) e (EF69LP46) asseguram a intersecção entre as manifestações literárias e os

diversos conteúdos de Língua Portuguesa, como apreciar textos literários para tecer comentários, elaborar resenhas, produzir vlogs, fanfics, vídeo-minuto, para reconhecer nesses textos os múltiplos olhares do contexto social de sua produção e, dessa maneira, posicionar-se.

No eixo da produção de textos, as habilidades (EF69LP48), (EF69LP49), (EF69LP50), (EF69LP51) e (EF69LP52) estão relacionadas à ação de interpretar, mostrar, elaborar, engajar-se e representar textos poéticos e teatrais. No que diz respeito ao eixo da oralidade, as habilidades (EF69LP53), (EF69LP54), (EF69LP55) e (EF69LP56) relacionam-se às ações de ler textos em voz alta, de analisar os sentidos dos elementos linguísticos e paralinguísticos para reconhecer as variedades linguísticas e fazer bom uso da norma-padrão.

Das treze habilidades que compõem o campo de atuação artístico-literário, somente uma propicia aos educadores e aos educandos uma aproximação com a literatura, de forma a oportunizar aos estudantes uma experiência através do texto, como propõe Clive Staples Lewis (2020):

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 159).

Embora a habilidade priorize o gênero narrativo e tenha uma concepção conteudista, a depender de como for projetada nas sequências de atividades dos currículos estaduais, pode suscitar práticas de leitura literária em que cada vocábulo seja apreendido não pelo que ele é, mas pelo que significa no contexto, nas imaginações geradas. Essa postura de leitura literária preza além da apreciação, incita a possibilidade de os estudantes reconhecerem a força sensibilizadora e simbolizadora das palavras, pois permite a eles o entendimento de que

cada peça literária é uma sequência de palavras; e os sons (ou seus equivalentes gráficos) são palavras precisamente porque transportam a mente para além deles mesmos. É isso que significa ser uma palavra [...]. Ser transportado mentalmente através e além das palavras (Lewis, 2019, p. 36).

Conforme adentramos a análise e o estudo da BNCC e percorremos os objetos de conhecimentos, os campos de atuação e os eixos estruturantes, deparamo-nos com uma concepção de ensino centrada e fundamentada no desenvolvimento uniforme e unilateral, que despreza a diversidade, a pluralidade, as diferenças, que se impõe como agência de fomento

para a promoção de uma sociedade passiva, acrítica e telespectadora. E, no tocante a isso, usar a literatura como pretexto, como entretenimento, justifica-se, dado que a problematização imposta em suas páginas humaniza os indivíduos na medida em que os faz romper paradigmas, instaurar reconstruções e desterritorializar saberes para uma postura mais transformadora e ativa.

Por acreditar na força do texto literário como direito humano para a construção de uma sociedade mais refletiva e crítica é que buscamos apresentar uma leitura das competências e da concepção de literatura veiculada na BNCC, para convidar e despertar nos educadores posturas mais analíticas que possam, por sua vez, evidenciar o texto literário como uma ferramenta de aprendizagens capaz de gerar a criação de leitores autônomos, criativos, reflexivos, críticos e transformadores. Em suma, depois de analisarmos o texto da Base referente à concepção de leitura literária, verificaremos como as competências e habilidades se projetam nas sequências didáticas do currículo do estado de São Paulo, para os anos finais do ensino fundamental, a fim de reafirmar a necessidade de conceber um currículo de literatura.

2.2. Currículo em ação: um território de generalizações e adjetivações da literatura

O Currículo Paulista foi reelaborado em 2019, a partir das orientações contidas no documento da BNCC e dos parâmetros e diretrizes existentes nos demais materiais do estado de São Paulo. A finalidade do documento é traçar objetivos orientadores para firmar a promoção de uma escola “comprometida com o seu tempo e contextualizada” (São Paulo, 2019, p. 9) para garantir um ensino-aprendizagem a todos os estudantes.

Este documento estadual, priorizando as normatizações da BNCC, apresenta-se como um documento imbuído na articulação das competências às vivências dos discentes do estado de São Paulo, a fim de reafirmar uma ação educacional democrática, inclusiva e plural. Segundo a redação do documento, em sua confecção “procurou-se trazer [...] a representatividade da população, sempre à luz das aprendizagens essenciais articuladas ao contexto do território de São Paulo” (São Paulo, 2019, p. 11).

O documento se diferencia da BNCC por expor em suas páginas as concepções teóricas que fundamentam as práticas de ensino e as sequências didáticas propostas para cada ano/série. Destacam-se, nessa premissa, os estudos de Magda Soares (2018) sobre o letramento, as concepções de Délia Lerner (2002) sobre a leitura e a escrita e as ideias de Colin Lankshear e Michele Knobel (1998) sobre os multiletramentos. Além disso, preocupa-se em explicitar a relação da habilidade com o objeto de conhecimento, como consta no item “orientações complementares”, possibilitando aos docentes do estado de São Paulo um maior detalhamento

das habilidades, que, inicialmente, são globais e, em seguida, interseccionam-se em específicas para cada ano/série.

Por fim, o documento reforça que as ações projetadas visam articular a BNCC às necessidades da educação paulista e às demandas sociais, histórias e individuais que a englobam, a fim de ser “um currículo comprometido com seu tempo”. Assim, o Currículo Paulista, considerando a educação integral como princípio norteador das competências e habilidades propostas, reitera a importância de planejar práticas significativas aos estudantes, a fim de priorizar a relação tanto de quem ensina quanto a de quem aprende. Nesse sentido, o documento estrutura uma proposta de ensino edificada na formação integral dos alunos para

trazer orientações que vão muito além de um conjunto de conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Abre-se espaço para que sejam discutidos, ampliados e aprofundados conjuntos de orientações para integração curricular, bem como meios para melhorar as relações humanas e permitir o desenvolvimento do projeto de vida individual e coletivo, entre outros aspectos capazes de promover uma sociedade melhor e mais inclusiva, além de atender às especificidades de cada estudante (São Paulo, 2019, p. 18).

Diante desses pressupostos, o Currículo Paulista define quatro premissas basilares para que os percursos educacionais sejam planejados em toda a educação básica: aprender a aprender, aprender a fazer, a conviver e aprender a ser. Essas premissas, segundo o documento, fomentam a autonomia e promovem um ensino articulado com as dimensões intelectual, socioemocional, física e cultural dos sujeitos, integrando-o à diversidade social e, desse modo, favorecem o espaço escolar como

canal privilegiado para ampliação de conhecimento – decorrente das vivências e das etapas da aprendizagem formal – considerando-se o legado histórico, científico, cultural ao longo dos 20 tempos, que deve ser apresentado; conhecido e reconhecido por meio do Currículo (São Paulo, 2019, p. 19-20).

Nesse ínterim, o currículo pauta-se na educação integral de todos os estudantes, a partir da conexão entre as competências, as habilidades, os campos de atuação e as dimensões educacionais às experiências e vivências dos estudantes para compor componentes curriculares vinculados à vida do público-alvo.

De acordo com o documento, esta é uma obrigação desafiadora, mas que suscita transformações educacionais por considerar as potencialidades, as diversidades e a cultura dos indivíduos que integrarão as instituições educacionais. E, imbuído desse propósito, relaciona os componentes curriculares, as competências e as habilidades à aprendizagem colaborativa, como caminho para valorizar a interação, o diálogo e a escuta:

Currículo Paulista apresenta em sua progressão das habilidades o objetivo de proporcionar ao estudante um processo de constantes interações nas relações entre os objetos de conhecimento e o desenvolvimento das habilidades, buscando fomentar uma aprendizagem colaborativa, pautada na convivência corresponsável, e

contribuindo para a construção da identidade e para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos (São Paulo, 2019, p. 25).

Em meio a tais projeções, o documento especifica que o currículo será composto por habilidades gerais e específicas e que as situações de aprendizagem correlacionarão as habilidades de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica aos campos de atuação, responsáveis por interligar as práticas educacionais à vida pública, ao estudo, à pesquisa, à arte, à literatura e ao jornalismo midiático.

De maneira didática, vale-se dos organizadores curriculares para projetar os pressupostos educacionais definidos pelo estado e articulados à BNCC. Os organizadores curriculares, ao considerar a realidade paulista, delineiam: “portanto, o caminho básico que as escolas precisam priorizar [...] mas com o intuito de que esse viés vá além do prescrito no documento” (São Paulo, 2019, p. 40).

As primeiras análises do Currículo Paulista elucidam postura similar à observada na BNCC, já que ele delega, de maneira ampla e genérica, às instituições educacionais, a necessidade de criar práticas de ensino que expandam as ações apontadas pelo currículo.

No tocante à literatura, não há menções que a singularizem ou a diferenciem dos demais componentes curriculares nem explicações sobre a importância do desenvolvimento do campo artístico-literário para a formação humana. Fato que, assim como a BNCC, denota a marginalização concedida ao texto literário no Currículo Paulista. E as competências e as habilidades relacionadas ao campo do saber artístico-literário do 6º ao 9º ano reforçam a noção da literatura como pretexto, como objeto educacional capaz de suscitar diálogos e saberes sobre gramática, temas implícitos e explícitos, ampliação de conhecimento semântico, sintático e morfológico.

Para aprofundar o estudo das competências, das habilidades e do direcionamento dado pelo Currículo à literatura, averiguaremos como o documento, referente aos anos finais do ensino fundamental II (6º ao 9º ano), aborda a literatura, o texto literário e busca formar leitores.

A leitura das habilidades contidas no Currículo Paulista suscita a valorização das sequências textuais, estruturadas na produção de gêneros textuais em consonância às práticas de linguagem e aos recursos tecnológicos e midiáticos. Segundo Marcuschi, “a finalidade de trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero” (Marcuschi, 2008, p. 214). Tal referência parte dos estudos propostos por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1994), que concebem como metodologia central do ensino as sequências didáticas, realizadas “com base em gêneros textuais diversos, especialmente os gêneros orais mais elaborados. Para tanto, os autores

desenvolvem a noção de gênero como instrumento de comunicação” (Marcuschi, 2008, p. 211), visto que “a ideia central é a de que se devem criar situações reais com contextos que permitam produzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação” (Marcuschi, 2008, p. 211).

Nesse sentido, a noção de sequência didática elaborada por Dolz e Schneuwly (1994) determina quais serão os gêneros que estruturarão as atividades propostas para cada ano/série, a fim de propiciar ao estudante um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Os materiais elaborados pela Secretaria de Educação de São Paulo e disponibilizados a todos os estudantes do ensino fundamental II e médio pautam-se, prioritariamente, nas sequências didáticas para compor os conteúdos que cada série abordará nos quatro bimestres que compõem o ano letivo. Para os autores, o ensino estruturado na perspectiva dos gêneros textuais deve “possibilitar a comunicação” e representar todas as “formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros” elaboradas pela sociedade” (Dolz; Schneuwly, 1998, p. 64). Isso porque, os gêneros textuais são “instrumentos que fundamentam a possibilidade de comunicação” (Dolz; Schneuwly, 1998, p. 64).

A análise do Currículo Paulista permitiu a constatação de que a intencionalidade comunicativa que organiza e estrutura as sequências de atividades visa contextualizar os objetos de conhecimento às demandas comunicacionais e situacionais dos estudantes, atreladas ao estudo dos gêneros textuais que mais representam o objetivo educacional em questão.

O estudo das atividades propostas em cada sequência salienta a preocupação do material com as demandas comunicacionais sociais, visto que a inserção dos cinco campos de atuação está acompanhada de exercícios que buscam constatar as características, as estruturas e a intencionalidade comunicativa dos gêneros selecionados. Sendo assim, o exame do Currículo Paulista mostra a concepção reducionista da leitura, principalmente da leitura literária, dado que a inserção das habilidades selecionadas visa à apreensão da compreensão e do uso que o gênero possui na esfera social, como forma de atrelar conteúdos e vivências.

Sobre o assunto, Magda Soares, no artigo O jogo das escolhas, de 2009, afirma que um dos entraves que circunscrevem a literatura nos materiais educacionais é fato de ser sempre avaliada, de ser sempre feita para ser demonstrada, “comprovada, porque é da essência da escola avaliar” (Soares, 2011, p. 25). E complementa mencionando que além do caráter avaliativo, há outros quatro aspectos que são utilizados no planejamento e no ensino das práticas de leitura literária, a saber:

a questão da seleção de textos: gêneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto (Soares, 2011, p. 25-26).

Por fim, expõe que essas redundâncias e metonímias são responsáveis por promover a escolarização inadequada da literatura no ambiente escolar, por comumente ser recorrente a presença “dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas” (Soares, 2011, p. 27).

Essa constatação pode ser verificada por meio do levantamento das competências e das habilidades previstas para o campo de atuação artístico-literário do Currículo Paulista, do sexto ao nono ano do ensino fundamental II, como mostra o Quadro abaixo:

Quadro 3 – Habilidades do campo artístico-literário para os anos finais do ensino fundamental

Campo de atuação	Práticas de linguagem	Ano	Habilidades	Objeto de conhecimento
Artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP01A) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio. (EF69LP01B) Posicionar-se contrariamente a discursos de ódio. (EF69LP01C) Identificar possibilidades e meios de denúncia.	Apreciação e Réplica Relação entre gêneros e mídias
Artístico-literário	Análise linguística / semiótica	6º ao 9º	(EF69LP43A) Identificar os modos de introdução de outras vozes no texto, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos. (EF69LP43B) Utilizar em apresentações próprias os modos de introdução de outras vozes no texto as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados e os elementos de normatização em textos científicos.	Marcas linguísticas Intertextualidade
Artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e Réplica
Artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições,	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção Apreciação e Réplica

			espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.	
Artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva	Produção de texto oral e escrito
Artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas empregados.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
Artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	Condições de produção e recepção de textos
Artístico-literário	Leitura	6º ao 9º	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.	Adesão às práticas de leitura
Artístico-literário	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romaneçadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Relação entre textos
Artístico-literário	Produção de textos	6º ao 9º	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.	Consideração das condições de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição

Artístico-literário	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.	Produção de textos orais
Artístico-literário	Oralidade	6º ao 9º	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior.	Produção de textos orais Oralização
Artístico-literário	Leitura	8º e 9º	(EF89LP01A) Analisar os interesses, no campo jornalístico e midiático, as influências das novas tecnologias e as condições que fazem da informação uma mercadoria. (EF89LP01B) Desenvolver estratégias de leitura crítica frente aos textos jornalísticos, midiáticos entre outros.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital
Artístico-literário	Leitura	8º e 9º	(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade em/entre textos literários e outras manifestações artísticas.	Relação entre textos
Artístico-literário	Leitura	8º e 9º	(EF89LP33A) Ler, de forma autônoma, textos de gêneros variados. (EF89LP33B) Compreender textos de gêneros variados, selecionando estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos. (EF89LP33C) Analisar as características dos gêneros textuais e suportes.	Estratégias de leitura Apreciação e réplica
Artístico-literário	Leitura	8º e 9º	(EF89LP34A) Analisar a organização de textos dramáticos. (EF89LP34B) Identificar em textos dramáticos os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização.	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
Artístico-literário	Produção de textos	8º e 9º	(EF89LP35) Criar contos, crônicas, crônicas visuais, minicontos, dentre outros, tendo como referência os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos textos narrativos pretendidos	Construção da textualidade
Artístico-literário	Produção de textos	8º e 9º	(EF89LP36) Parodiar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes, letras de música), com ênfase em recursos sonoros, semânticos (figuras de linguagem e jogos de palavras, por	Relação entre textos

			exemplo) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.	
Artístico-literário	Leitura	9º	(EF09LP01A) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais. (EF09LP01B) Desenvolver estratégias para reconhecimento de notícias falsas nas redes sociais, considerando, por exemplo, fonte, data, local da publicação, autoria, URL, comparação de diferentes fontes, consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade de fatos relatados.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital

Fonte: São Paulo (2022).

O Quadro salienta a figurativização da literatura, do texto e dos gêneros literários à categoria de apêndice, de segmento do componente de Língua Portuguesa, como constatado na análise do texto da BNCC. Observa-se, ainda, que essa temática no Currículo Paulista possui espaço mais estereotipado e deteriorado, uma vez que das vinte e sete habilidades do campo artístico-literário, vinte e uma estão atreladas aos gêneros textuais e às situações comunicacionais, como evidencia o Quadro.

A leitura das competências e das habilidades revela a abordagem do texto literário e da literatura veiculada no Currículo Paulista como reflexos da segregação concedida a eles no documento nacional – a BNCC. Todavia, a literatura no documento em análise atinge níveis mais preocupantes, visto que são insignificantes as passagens que abordam a leitura literária como travessia de “mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem” (Lajolo, 1992, p. 44-45). E, assim, as poucas referências à literatura inseridas no documento desfazem a concepção desta como momento de diálogo, de fabulação, de sensibilidade, de projeções, de contestações, de vivências que geram aprendizagens transformadoras e humanizadoras aos estudantes. Esse fato concede e converte o uso do texto literário a práticas de apreensão de conteúdos gramaticais e linguísticos específicos, além de corroborar e estigmatizar ainda mais as menções de que a leitura é enfadonha, cansativa, desestimulante, entre outros.

Assim, o que se observa na análise do Currículo Paulista, em relação à literatura, é uma imersão em adjetivações e abordagens literárias que violam seus valores humanizadores, segundo Antonio Candido (1995), visto que os objetos de conhecimento gramaticais, textuais, semânticos, morfológicos, linguísticos, sintáticos e comunicacionais são vinculados ao texto literário indistintamente como competência necessária para o desenvolvimento do sujeito leitor.

A carência de competências e habilidades específicas à apreensão, leitura, análise e produção do texto literário no Currículo Paulista desencadeia práticas que desprezam a

experiência da leitura literária como ato de recriação de si, do outro e do mundo, como expansão criativa devido ao tumulto do mundo impresso nas páginas dos textos que desperta uma existência plural, ativa e crítica. E, desta forma, desvincula e descaracteriza a relação entre autor-texto-leitor, tornando-os ferramentas para a formação de sujeitos acríticos, insensíveis e com fajutas capacidades de percorrer caminhos novos, de almejar novas possibilidades, de desenvolver sensibilidades e criatividade e de se libertar das amarras opressoras da sociedade.

Em suma, quanto às habilidades do campo artístico-literário presentes no Currículo Paulista, notam-se as mesmas discussões levantadas na análise feita da BNCC: emprego desprovido do termo arte literária, dado que é imbuído de intenções operacionalizantes, que priorizam o texto literário como objeto de entretenimento, de lazer, de acesso à compreensão de regras gramaticais e/ou ainda como meio para a discussão de temáticas sociais.

Desta forma, ao diminuir o texto literário a uma utilização com fins determinados, o Currículo Paulista impede que os estudantes possam compreender a leitura literária como espaço de aprendizagens, como momento de constatar e confrontar vivências, como encontro que amplia os sentidos, alarga a imaginação, isto é, como movimento que chacoalha, desestabiliza, incita ao diferente, provoca e impele a transformação. Diante das constatações, compete-nos verificar como as competências e as habilidades previstas para o campo de atuação artístico-literário são materializadas, para os quatro anos do ensino fundamental, nas sequências didáticas presentes no Currículo em Ação¹⁰.

Nesse ponto, compete-nos elucidar que, até o ano de 2022, os docentes do estado de São Paulo tinham, como material educacional de ensino, o Currículo em Ação e o Aprender Sempre – caderno com conteúdos voltados para a recuperação de habilidades e de competências. No entanto, no segundo semestre de 2023, o secretário da educação lançou os Materiais Digitais, como mais um recurso educacional à disposição do professor. Sendo assim, ficava a critério de cada unidade escolar e de cada docente escolher qual material utilizaria para nortear suas aulas. A partir de 2024, o Currículo em Ação deixou de ser impresso e entregue aos estudantes do estado e os Materiais Digitais vigoraram como única ferramenta digital para fundamentar e direcionar a atuação docente. Os conteúdos contidos no Material Digital eram disponibilizados no repositório do Centro de Mídias¹¹ e espelhados na televisão e/ou no projetor para os estudantes. Neste ano, 2025, os materiais digitais foram atualizados pela Secretaria e alguns conteúdos e objetivos foram alterados, bem como foi criado o Material do Estudante, uma apostila impressa bimestralmente, que traz um compilado dos principais pontos de cada aula,

¹⁰ Material didático disponibilizado semestralmente a todos os estudantes da rede estadual.

¹¹ Disponível em: <https://repositorio.educacao.sp.gov.br/login>.

contendo, principalmente, os exercícios apresentados no Material Digital. Diante dessas mudanças, inconsistências e inconstâncias, decidimos catalogar as competências, as habilidades e os gêneros textuais e literários presentes no Currículo em Ação e no Material Digital de 2024, visto que no ano de 2023, vigorou o caráter híbrido de ferramentas educacionais e neste ano, 2025, o material digital ainda está em construção, sendo apresentado para os professores somente bimestralmente.

Os Quadros a seguir apresentam a catalogação das competências, das habilidades, dos gêneros e dos gêneros textuais representativos de cada sequência didática definida pelo Currículo em Ação para os quatro anos que compõem o ensino fundamental na educação paulista. Adiantamos que, a catalogação das sequências didáticas comprova a seleção limitada de autores e obras literárias, reitera a redundância de gêneros textuais e reforça as generalizações contidas nos objetos de conhecimentos.

Quadro 4 – Sequências de aprendizagem do 6º ano para o primeiro e o segundo semestres

A N O	SEMESTRE	S. A.	HABILIDADE	GÊNERO	OBJETIVO
6º	1º	S01/01	EF06LP05B,EF06LP05A,EF69LP07B,EF67LP32,EF69LP55,EF69LP53,EF69LP56,EF67LP36,EF67LP33,EF69LP34.	Conto, Abel Sidney.	Refletir sobre o foco narrativo e distinguir os tipos de discurso. Reconhecer os marcadores temporais.
6º	1º	S01/02	Idem.	Conto, Abel Sidney. Quadrinho.	Diferenciar a linguagem do conto das HQs. Observar a construção do tempo verbal nos dois gêneros.
6º	1º	S01/03	Idem.	Conto, Abel Sidney.	Produzir um final diferente para o conto.
6º	1º	S01/04	Idem.	Fábula O vento e o sol, de Esopo.	Compreender as características da fábula. Compreender a moral.
6º	1º	S02/01	EF06LP02,EF69LP15,EF69LP16A,EF69LP03A,EF69LP56,EF67LP36,EF69LP16B.	Gêneros jornalísticos.	Levantar conhecimentos prévios sobre os gêneros jornalísticos.
6º	1º	S02/02	Idem.	Notícia (texto feito para o material).	Ler e interpretar uma notícia.
6º	1º	S02/03	Idem.	Notícia (texto feito para o material).	Reconhecer as características de uma notícia.
6º	1º	S02/04	Idem.	Notícia (texto feito para o material).	Discutir sobre o bullying.
6º	1º	S02/05	Idem.	Reportagem (texto feito para o material).	Ler a reportagem.
6º	1º	S02/06	Idem.	Reportagem (texto feito para o material).	Interpretar e reconhecer as características de uma reportagem.
6º	1º	S02/07	Idem.	Reportagem (texto feito para o material).	Identificar a função dos pronomes.
6º	1º	S02/08	Idem.	Podcast e notícia.	Produzir um podcast.

6º	1º	S03/01	EF69LP55,EF67LP32, EF69LP07B, EF67LP33,EF06LP05A, EF67LP16, EF69LP56,EF67LP17	Descrição (texto produzido para ao material). Quadrinho, Shirlei Pio.	Observar a variedade linguística. Reconhecer a variante formal e informal.
6º	1º	S03/02	Idem.	Anúncio (texto feito para o material).	Reconhecer a variante formal e informal. Compreender o substantivo.
6º	1º	S03/03	Idem.	Anúncio (texto feito para o material).	Ler e interpretar anúncios. Reconhecer os modos verbais.
6º	1º	S03/04	Idem.	Anúncio (texto feito para o material).	Reconhecer a intencionalidade comunicativa dos anúncios.
6º	1º	S04/01	EF69LP07B,EF06LP02, EF06LP05A, EF69LP56,EF69LP16B, EF69LP16B, EF06LP05B,EF67LP36.	Notícia e manchetes (produzidos para o material).	Ler e interpretar notícias e manchetes. Compreender a coesão e a coerência.
6º	1º	S04/02	Idem.	Receita culinária (texto feito para o material).	Reconhecer e usar o modo verbal imperativo.
6º	1º	S04/03	Idem.		Produzir um anúncio.
6º	1º	S01/01	EF69LP07B,EF67LP06,EF69LP07A,EF06LP01C,EF69LP05A,EF69LP56, EF06LP11.	Textos visuais (fotos e imagens).	Ler e interpretar imagens.
6º	1º	S01/02	Idem.	Biografia (texto feito para o material).	Ler e interpretar biografia. Reconhecer informações explícitas.
6º	1º	S01/03	Idem.	Tutorial (texto feito para o material).	Reconhecer os modos verbais. Identificar as locuções verbais.
6º	1º	S01/04	Idem.	Biografia (texto feito para o material).	Reconhecer informações explícitas.
6º	1º	S01/05	Idem.	Texto visual.	Compreender vocábulos em diferentes contextos.
6º	1º	S01/06	Idem.		Produzir uma ilustração.
6º	1º	S01/07	Idem.	Poema, Fernando Pessoa (fragmento).	Planejar uma exposição.
6º	2º	S01/01	EF67LP30,EF69LP53,EF06LP11,EF67LP27,EF67LP28,EF69LP46,EF67LP23A,EF69LP07A,EF69LP54,EF67LP29.	Imagem (texto feito para o material). Teatro "A esfinge e o oráculo de Apolo" (texto adaptado de O minotauro, de Monteiro Lobato).	Ler e compreender a peça teatral. Produzir um roteiro e encená-lo.
6º	2º	S01/02	Idem.	Teatro "A esfinge e o oráculo de Apolo" (texto adaptado de O minotauro, de Monteiro Lobato).	Ler e compreender a peça teatral.
6º	2º	S01/03	Idem.	Teatro "A esfinge e o oráculo de Apolo" (texto adaptado de O minotauro, de Monteiro Lobato).	Observar as diferenças estruturais entre textos. Comparar textos.
6º	2º	S01/04	Idem.	Teatro "A esfinge e o oráculo de Apolo" (texto adaptado de O	Retirar as informações explícitas.

				minotauro, de Monteiro Lobato).	
6º	2º	S01/05	Idem.		Utilizar os tempos do modo indicativo na produção de textos.
6º	2º	S01/06	Idem.		Construir um roteiro teatral.
6º	2º	S1/01	EF67LP30,EF67LP36,EF06LP11,EF69LP46,EF06LP12,EF06LP10,EF69LP47,EF67LP33.	Relato (texto feito para o material).	Reconhecer prefixos e sufixos. Produzir mensagens usando diferentes linguagens.
6º	2º	S01/02	Idem.		Compreender os usos dos tempos e modos verbais.
6º	2º	S01/03	Idem.	Relato (texto feito para o material).	Retirar as informações explícitas.
6º	2º	S02/01	EF69LP53,EF67LP31A, EF69LP07A, EF69LP48.		Compreender a musicalidade, o ritmo, a rima e a melodia em textos poéticos.
6º	2º	S02/02	Idem.	Poema "Manhã silvestre", de Hilda Campiotti da Silva.	Compreender a musicalidade, o ritmo, a rima e a melodia em textos poéticos.
6º	2º	S02/03	Idem.	Slam "Quando você enxerga a ponta do iceberg", da aluna Nicole Amaral.	Retirar as informações explícitas.
6º	2º	S02/04	Idem.	Slam "Quando você enxerga a ponta do iceberg", da aluna Nicole Amaral.	Produzir um slam.
6º	2º	S03/01	EF69LP07B,EF69LP34,EF67LP32,EF69LP07A,EF69LP30,EF67LP23A,EF06LP11,EF67LP33.	Texto informativo (retirado do domínio público).	Estabelecer relações entre orações. Construir relações lógico-semânticas.
6º	2º	S03/02	Idem.	Template. Cartaz.	Interpretar e reconhecer as características de um template. Produzir um cartaz.
6º	2º	S04/01	EF69LP07B,EF06LP01A,EF69LP55,EF67LP10A,EF67LP09,EF69LP07A,	Verbete. Notícia (retirada do jornal da USP).	Ler textos de diferentes gêneros.
6º	2º	S04/02	Idem.	Imagem. Mensagem de aplicativo.	Pesquisar sobre a vida de pessoas importantes. Compreender as intenções comunicativas de diferentes textos.
6º	2º	S04/03	Idem.	Notícia.	Revisitar as características estruturais e composicionais do gênero notícia.
6º	2º	S04/04	Idem.		Produzir um relato de experiência.

Fonte: São Paulo (2021)¹².

¹² Currículo em Ação, volumes 1 e 2. Disponível em: <https://cfape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>.

Quadro 5 – Sequências de aprendizagem do 7º ano para o primeiro e o segundo semestres

A N O	SEMESTRE	S. A.	HABILIDADE	GÊNERO	OBJETIVO
7º	1º	S01/01	EF69LP16A,EF69LP03B,EF69LP07A,EF07LP06B,EF67LP32,EF67LP33,EF69LP16B,EF69LP07B,EF69LP03A.	Notícia (texto produzido para material).	Ler e interpretar notícias.
7º	1º	S01/02	Idem.	Notícia (texto produzido para material).	Compreender a estrutura do gênero notícia. Retirar informações explícitas.
7º	1º	S01/03	Idem.	Imagens. Conto "A mentira e as penas" (feito para o material).	Relacionar textos de diferentes gêneros.
7º	1º	S01/04	Idem.		Analisar os impactos das fake news.
7º	1º	S02/01	EF67LP31B,EF67LP33,EF69LP07A,EF67LP28,EF69LP44,EF69LP51.	Poemas "Costurice" e "Nas entrelinhas", de Maristela de Moraes; "Em busca da chuva" (poema produzido para o material).	Análise e interpretação de poemas.
7º	1º	S02/02	Idem.		Produção de vídeo poema.
7º	1º	S03/01	EF69LP03B,EF69LP16B, EF69LP16A, EF67LP32,EF69LP08,EF69LP56,EF67LP8,EF69LP07A.	Entrevista (feito para o material).	Ler entrevistas.
7º	1º	S03/02	Idem,	Resenha (escrita pela professora Sandra AP. de Azevedo).	Diferenciar fato e opinião. Ler e interpretar entrevistas.
7º	1º	S03/03	Idem.		Produção textual de entrevistas.
7º	1º	S04/01	EF67LP28,EF67LP33,EF07LP06B,EF69LP44,EF69LP56,EF67LP32,EF67LP38.	Crônica "As enchentes", de Lima Barreto; "No caminho" e "Pesquisar para agir" (feito para o material).	Ler e interpretar gêneros. Comparar textos. Compreender o uso da linguagem figurada.
7º	1º	S01/01	EF69LP07B,EF67LP14D,EF69LP30,EF69LP08,EF67LP14C,EF67LP14A,EF67LP25B,EF69LP07A,EF67LP14B,EF67LP36,EF67LP20.	Entrevista (feito para o material).	Ler e interpretar entrevistas.
7º	1º	S01/02	Idem.		Conceituar paráfrase.
7º	1º	S01/03	Idem.	Textos prescritivos (feito para o material).	Analisar o uso do modo imperativo.
7º	1º	S01/04	Idem.	Imagem (feito para o material).	Analisar a tipologia descritiva. Produzir uma entrevista.
7º	1º	S01/05	Idem.	Entrevista (feito para o material).	Comparar informações entre textos.
7º	2º	S01/01	EF69LP07B,EF69LP44,EF07LP10,EF69LP08,EF69LP45,EF67LP09,EF69LP07A,EF69LP46,EF67LP03.	Notícia (feito para o material).	Ler e analisar textos diversos. Observar a construção da opinião.
7º	2º	S01/02	Idem.	Artigo científico e poema, produzidos por Marcos Rodfe.	Retirar as informações explícitas. Comparar gêneros textuais diferentes. Diferenciar fato e opinião.
7º	2º	S01/03	Idem.	Texto informativo. Anúncio.	Retirar as informações explícitas. Comparar gêneros textuais diferentes. Diferenciar fato e opinião.

7º	2º	S01/04	Idem.	Textos informativos (feito para o material).	Fazer inferência. Sistematizar informações.
7º	2º	S01/05	Idem.		Produzir uma notícia.
7º	1º	S01/1	EF69LP10,EF07LP12,EF07LP13A,EF07LP13B,EF67LP10A,EF67LP02A,EF67LP02B,EF69LP26B,EF69LP25,EF69LP26A,EF69LP24A	Notícia e Reportagem (sem fonte). Estatuto.	Analisar a estrutura de gêneros informativos e prescritivos. Comparar gêneros textuais. Ler e interpretar textos.
7º	1º	S01/02	Idem.	Reportagem (feito para o material).	Estabelecer relações de sinonímia.
7º	1º	S01/03	Idem.	Podcast.	Produção de podcast.
7º	1º	S02/01	EF69LP53,EF69LP41,EF67LP25B,EF67LP25A,EF69LP07A,EF69LP47,EF69LP45.	Conto "Como se inventaram os almanaques", de Machado de Assis.	Identificar os elementos da narrativa.
7º	1º	S02/02	Idem.	Conto "Como se inventaram os almanaques", de Machado de Assis.	Identificar o uso dos pronomes. Analisar a coesão e coerência.
7º	1º	S02/03	Idem.		Produzir um texto narrativo.
7º	2º	S03/01	EF69LP55,EF07LP11A,EF07LP11B,EF69LP56,EF69LP46,EF67LP12,EF69LP44,EF69LP51.	Mensagem de WhatsApp.	Analisar a variedade linguística. Identificar gêneros textuais diversos.
7º	2º	S03/02	Idem.		Diferenciar fato e opinião. Construir relações lógico-discursivas entre os parágrafos.
7º	2º	S04/01	EF67LP37,EF67LP24A,EF67LP24B,EF69LP07B,EF69LP08,EF69LP03D,EF07LP14,EF69LP03C.	Textos informativos (feito para o material).	Analisar a linguagem de diferentes textos. Analisar a função sintática dos verbos.
7º	2º	S04/02	Idem.	Entrevista, de Marcia Corale.	Ler e interpretar textos. Retirar informações explícitas.
7º	2º	S04/03	Idem.	Meme (feito para o material).	Analisar a linguagem de diferentes textos.

Fonte: Fonte: São Paulo (2021)¹³.

Quadro 6 – Sequências de aprendizagem do 8º ano para o primeiro e o segundo semestres

A N O	SEMESTRE	S. A.	HABILIDADE	GÊNERO	OBJETIVO
8º	1º	S01/01	EF08LP03A,EF08LP13B,EF69LP02A,EF69LP08,EF89LP03,EF89LP02,EF69LP13,EF89LP04B,EF89LP05,EF89LP06A,EF89LP06B.		Posicionar-se frente a temas cotidianos.
8º	1º	S01/02	Idem.	Notícia (feito para o material).	Reconhecer o efeito de sentido de vocábulos. Diferenciar fato e opinião. Reconhecer pontos de vista. Analisar conectivos.
8º	1º	S01/03	Idem.	Textos informativos e opinativos (feito para o material).	Reconhecer as pessoas do discurso, os tempos e modos verbais. Levantar hipóteses.

¹³ Currículo em Ação, volumes 1 e 2. Disponível em: <https://cfape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>.

8º	1º	S01/04	Idem.	Artigo de opinião (feito para o material).	Ler e analisar artigo de opinião. Localizar informações explícitas. Inferir opinião.
8º	1º	S01/05	Idem.		Produzir um debate.
8º	1º	S02/01	EF89LP01B,EF08LP05A,EF08LP01C,EF08LP03A,EF08LP05C,EF69LP12A,EF69LP06,EF69LP08,EF89LP07.	Notícia (feito para o material).	Inferir os tipos de discursos. Localizar informações explícitas. Compreender processos de formação de palavras.
8º	1º	S02/02	Idem.		Criar argumentos.
8º	1º	S02/03	Idem.	Enquete.	Produzir uma enquete.
8º	1º	S02/04	Idem.		Produzir argumentos a partir de duas entrevistas.
8º	1º	S02/05	Idem.		Produzir um artigo de opinião.
8º	1º	S02/06	Idem.	Calendário.	Ler e interpretar diferentes gêneros textuais.
8º	1º	S02/07	Idem.		Produzir uma campanha.
8º	1º	S02/08	Idem.		Divulgar a campanha produzida.
8º	1º	S03/01	EF08LP04A,EF08LP01C,EF08LP04B,EF89LP01B,EF69LP09,EF69LP08,EF69LP22C,EF08LP03B,EF69LP22B,EF69LP10.	Texto informativo (feito para o material). Imagens.	Analisar o emprego de estrangeirismos.
8º	1º	S03/0	Idem.		Compreender os suportes e os canais de comunicação.
8º	1º	S03/03	Idem.		Selecionar informações para defender pontos de vista.
8º	1º	S03/04	Idem.	Artigo de opinião (feito para o material).	Posicionar-se frente a temas cotidianos. Inferir informações explícitas.
8º	1º	S03/05	Idem.		Estabelecer relações linguístico-semânticas entre termos.
8º	1º	S03/06	Idem.		Produzir uma campanha publicitária.
8º	1º	S03/07	Idem.	Notícia (feito para o material).	Ler e interpretar notícias.
8º	1º	S04/01	EF89LP01B,EF69LP13,EF89LP30A,EF69LP02A,EF89LP31A,EF89LP06B,EF69LP14.	Campanha (feito para o material). Artigo de opinião (feito para o material).	Ler e interpretar diferentes gêneros textuais. Localizar opinião.
8º	1º	S04/02	Idem.		Produzir um debate regrado.
8º	1º	S04/03	Idem.		Produzir um artigo de opinião.
8º	1º	S01/01	EF69LP36A,EF69LP35,EF69LP36B,EF08LP16A,EF08LP04B,EF69LP56.		Reconhecer diferentes gêneros textuais.
8º	1º	S01/0	Idem.	Artigo de divulgação científica.	Identificar citação. Compreender a função das citações em um texto opinativo.
8º	1º	S01/03	Idem.		Identificar a variedade linguística de diferentes textos. Compreender aspectos estruturais de gêneros opinativos.
8º	1º	S01/04	Idem.		Produzir um artigo de divulgação científica.
8º	1º	S01/05	Idem.		Divulgar textos científicos.
8º	2º	S01/01	EF69LP50,EF08LP14A,EF08LP08A,EF08LP15,EF08LP14B,EF69LP54,EF69LP53,EF69LP51,EF89L	Verbete (feito para o material).	Analisar tempos do modo indicativo. Reconhecer as vozes do discurso.

			P01B,EF89LP33A,EF08LP04B,EF08LP04A.		
8º	2º	S01/02	Idem.	Mito "O minotauro", de Monteiro Lobato (fragmento).	Ler e interpretar textos. Retirar informações explícitas.
8º	2º	S01/03	Idem.	Texto informativo (feito para o material).	Compreender processos de formação das palavras.
8º	2º	S01/04	Idem.		Analisar a origem de vocábulos.
8º	2º	S1/05	Idem.	Notícia (feito para o material).	Identificar os tipos de discurso em textos diversos. Analisar processos de referenciação textual.
8º	2º	S01/06	Idem.	Ilustrações de Henrique Alvim Correia.	Identificar os tipos de discurso em textos diversos. Analisar processos de referenciação textual.
8º	2º	S01/01	EF08LP01B,EF89LP21B,EF89LP23A,EF89LP23B,EF89LP29A,EF69LP27,EF08LP01A,EF08LP02,EF08LP01C,EF08LP01D,EF89LP30B,EF08LP04A.	Textos de divulgação científica e notícias (feito para o material).	Reconhecer tipologias textuais. Inferir informações explícitas. Localizar opinião.
8º	2º	S01/02	Idem.		Compreender processos de referenciação da língua portuguesa.
8º	2º	S01/03	Idem.		Identificar os advérbios nos textos.
8º	2º	S01/04	Idem.	Constituição Federal. Carta reivindicatória.	Analisar a linguagem empregada em diferentes gêneros textuais. Compreender a intencionalidade comunicativa de gêneros textuais diferentes.
8º	2º	S02/01	EF89LP33A,EF89LP26,EF08LP04B,EF08LP13A,EF08LP13B.	Poema "Navio Negroiro", de Castro Alves (fragmento). Hino da Proclamação da República, de José Medeiros e Albuquerque / Leopoldo Miguez.	Discutir sobre o contexto histórico. Localizar informações explícitas.
8º	2º	S02/02	Idem.	Crônica "Velhos amigos" (feito para o material).	Analisar o efeito dos conectivos no texto. Posicionar-se em relação a temas cotidianos.
8º	2º	S02/03	Idem.		Analisar o efeito dos conectivos no texto. Posicionar-se em relação a temas cotidianos.
8º	2º	S02/04	Idem.		Produzir e divulgar uma resenha.
8º	2º	S03/01	EF69LP41,EF89LP02,EF89LP11C,EF69LP40,EF89LP13A,EF89LP13B,EF89LP11A.	Meme (feito para o material).	Reconhecer tipologias textuais. Inferir informações explícitas. Localizar opinião.
8º	2º	S03/02	Idem.		Produzir uma entrevista.
8º	2º	S04/01	EF69LP52,EF89LP34A,EF69LP53,EF89LP34B,EF89LP35.	Teatro "Quem casa, quer casa", Martins Pena (fragmento).	Ler e interpretar textos. Retirar informações explícitas.
8º	2º	S04/02	Idem.		Selecionar textos literários para encenar.

Fonte: São Paulo (2021)¹⁴.

Quadro 7 – Sequências de aprendizagem do 9º ano para o primeiro e o segundo semestres

A N O	SEMESTRE	S. A.	HABILIDADE	GÊNERO	OBJETIVO
9º	1º	S01/01	EF69LP55, EF69LP56, EF69LP08, EF09LP12A, EF09LP12C, EF89LP33A, EF09LP12B, EF69LP07B, EF69LP11.	Reportagem (feito para o material).	Comparar informações entre textos. Analisar o tipo de linguagem em diferentes textos.
9º	1º	S01/02	Idem.	Crônica "Balas de estado", de Machado de Assis (fragmentos).	Localizar informações explícitas. Compreender o processo de variação linguística. Analisar os elementos da narrativa.
9º	1º	S01/03	Idem.		Produzir uma crônica. Compreender a noção de intertextualidade.
9º	1º	S01/04	Idem.	Meme (feito para o material).	Compreender o processo de variação linguística.
9º	1º	S02/01	EF89LP33A, EF69LP30, EF69LP07B, EF89LP06A, EF69LP01C, EF69LP11, EF09LP01B, EF69LP56.	Mensagem de WhatsApp (feito para o material).	Ler e interpretar textos. Retirar informações explícitas.
9º	1º	S02/02	Idem.	Notícia (feito para o material).	Ler e interpretar textos. Retirar informações explícitas. Identificar a estrutura textual.
9º	1º	S02/03	Idem.	Cartaz (feito para o material).	Ler e interpretar textos. Retirar informações explícitas. Identificar a estrutura textual.
9º	1º	S02/04	Idem.		Produzir uma notícia.
9º	1º	S03/01	EF69LP07B, F89LP33A, F09LP03D, EF69LP32, EF69LP08, EF09LP06A	HQ, "Coji e Kaique" (feito para o material).	Compreender tirinhas. Analisar o ponto de vista contido no texto. / Diferenciar fato de argumento.
9º	1º	S03/02	Idem.	Crônica, de Daniel C. Nhani (feito para o material).	Identificar as personagens. Localizar argumentos.
9º	1º	S03/03	Idem.		Produzir uma HQ.
9º	1º	S04/01	EF69LP08, EF69LP01, EF69LP01A, F69LP03D, EF09LP03B, F89LP33A	Charge (feito para o material).	Interpretar elementos verbais e não-verbais. / Identificar ironia.
9º	1º	S04/02	Idem.	Constituição Federal. Artigo de opinião (feito para o material).	Analisar gêneros textuais. / Reconhecer o posicionamento de quem fala. Identificar os argumentos do texto.
9º	1º	S04/03	Idem.	Depoimento biográfico (feito para o material).	Analisar e interpretar gêneros textuais. Produzir um podcast.
9º	2º	S01/01	EF69LP07B, EF89LP37, EF69LP46, EF69LP56, EF69LP45, EF69LP53, EF69LP49, EF89LP32, EF69LP08, EF69LP44.	Apólogo, Machado de Assis	Analisar a linguagem conotativa. Diferenciar a voz do narrador e das personagens. Identificar os elementos da narrativa.
9º	2º	S01/02	Idem.	Apólogo, Machado de Assis.	Reconhecer as vozes da história.
9º	2º	S01/03	Idem.		Analisar e produzir paródias e paráfrases.

¹⁴ Currículo em Ação, volumes 1 e 2. Disponível em:

[https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/.](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/)

9º	2º	S01/04	Idem.		Produzir um crossover.
9º	2º	S01/01	EF69LP53,EF69LP07BE F69LP31,EF69LP08,EF6 9LP24A, EF69LP51.	Conto - A vendedora de fósforos, Andersen.	Ler utilizando diferentes métodos. Gravar um podcast.
9º	2º	S01/02	Idem.	Conto - A vendedora de fósforos, Andersen.	Identificar os elementos da narrativa. Selecionar palavra- chave.
9º	2º	S01/03	Idem.		Identificar relações de sinonímia. Analisar os processos de coesão e coerência de diferentes textos.
9º	2º	S01/04	Idem.		Produzir parágrafos argumentativos.
9º	2º	S01/05	Idem.	Fotos. Constituição Federal.	Associar gêneros textuais diferentes. Identificar estruturas textuais. Localizar fato e opinião.
9º	2º	S02/01	EF69LP27,EF89LP30BE F89LP20H,EF69LP31 e EF69LP24B.		Ler e analisar textos prescritivos.
9º	2º	S02/02	Idem.	Constituição Federal e ECA (trechos).	Ler e analisar textos prescritivos. Localizar informações explícitas. Identificar estruturas textuais. Elaborar paráfrases. Realizar debate.
9º		S03/01	EF89LP20C,EF69LP38, EF69LP13,89LP18A, EF69LP11, EF69LP08.		Analisar citações. Posicionar- se em temáticas sociais.
9º		S03/02	Idem.		Analisar textos prescritivos.
9º		S03/03	Idem.	Foto.	Produzir fotolegenda. Argumentar sobre temas polêmicos.
9º	2º	S04/01	EF89LP19B,EF89LP27B, EF69LP56,EF89LP18B,E F89LP20A,EF89LP20E, EF69LP26B,EF89LP27A, EF89LP20GEF69LP41,E F89LP20BEF89LP20F.		Diferenciar fato e opinião. Localizar opinião.
9º	2º	S04/02	Idem.		Produzir argumentos.
9º	2º	S04/03	Idem.		Posiciona-se frente a questões polêmicas.
9º	2º	S04/04	Idem.	Projeto (modelo).	Produzir um projeto de pesquisa.

Fonte: São Paulo (2021)¹⁵.

A tabulação das sequências, das atividades, das habilidades, dos gêneros textuais e literários e dos objetivos de cada ação proposta pelo Currículo em Ação evidencia que há:

- 1) a prevalência dos saberes linguísticos – como prevê a BNCC –;
- 2) o predomínio dos gêneros textuais midiáticos;
- 3) a fragmentação dos objetos de conhecimento, reduzidos a análises pontuais;

¹⁵ Currículo em Ação, volumes 1 e 2. Disponível em:

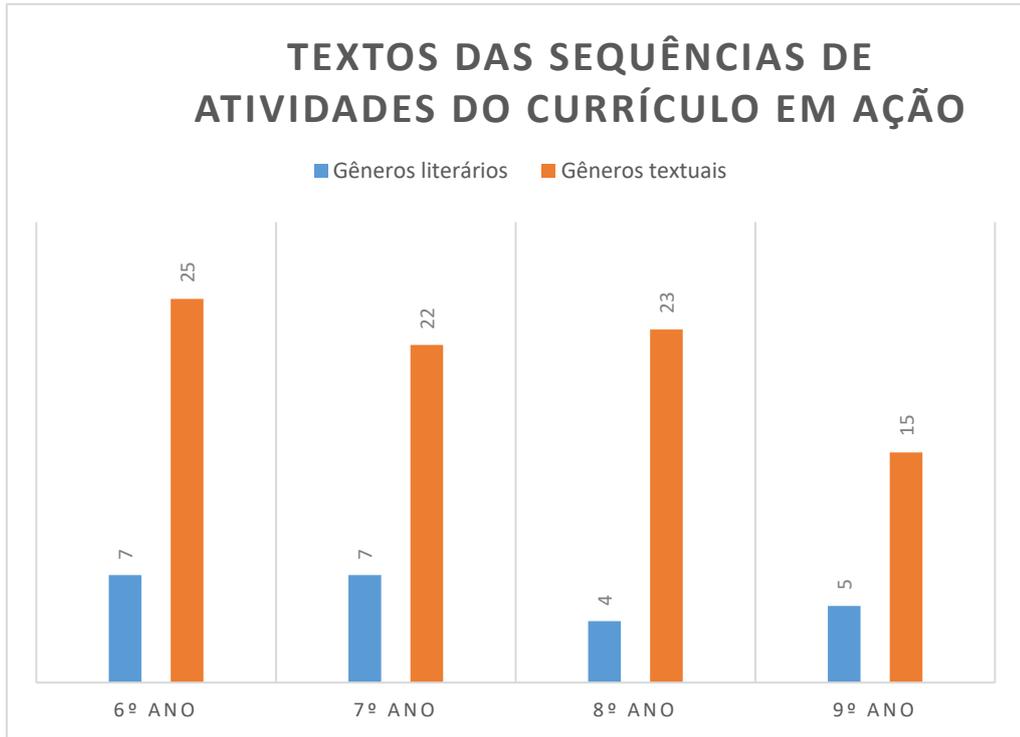
<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio-2/>.

- 4) a circularidade dos objetos e das metodologias de ensino-aprendizagem, de forma que as mesmas habilidades são repetidamente estudadas de maneira subjetiva;
- 5) a carência de práticas orais e de momentos de socialização;
- 6) a soberania dos gêneros textuais em relação aos literários;
- 7) a utilização dos textos literários como pré-texto para estudos gramaticais, semânticos, morfológicos;
- 8) a ausência da diversidade de autores, obras e gêneros literários para a promoção de discussões em torno de temas contemporâneos;
- 9) a trivialidade das práticas de leitura, principalmente a literária, representada por fragmentos e por textos elaborados especialmente para o currículo;
- 10) a desvinculação de uma prática literária pautada na e pela literatura;
- 11) a apropriação de habilidades do campo artístico-literário para fomentar reflexões sobre os gêneros textuais e conteúdos gramaticais;
- 12) a subserviência concedida à Literatura.

Além disso, a análise dos dados dos Quadros ressalta questões paradoxais, conforme argumenta Marcuschi (2008), dado que o Currículo propõe, por um lado, conteúdos programáticos redutores, por outro, “concretizam as ações, tornando-se homogeneizadores, sugerindo que todos os professores trabalhem determinados fenômenos” (Marcuschi, 2008, p. 211). Ademais, os dados refletem a prevalência de determinadas competências tendo em vista os conteúdos recorrentes nas avaliações internas e externas, como forma de preparar os estudantes para as provas estaduais e nacionais e, assim, melhorar os índices educacionais. Como menciona Miguel Arroyo (2013), explicitam o desenvolvimento de professores aulistas e de estudantes passivos.

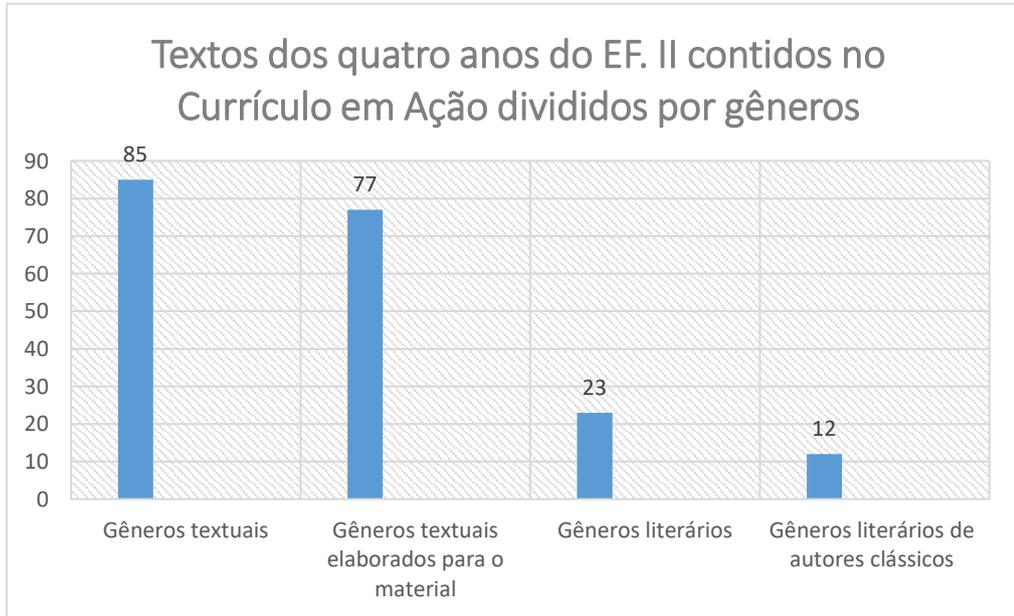
As informações em questão também permitem examinar novos questionamentos acerca de como a literatura, o texto literário e a formação de leitores são contemplados nas sequências didáticas que constituem os anos finais do ensino fundamental de São Paulo. Entre eles:

Gráfico 1 – Textos das sequências de atividades do Currículo em Ação



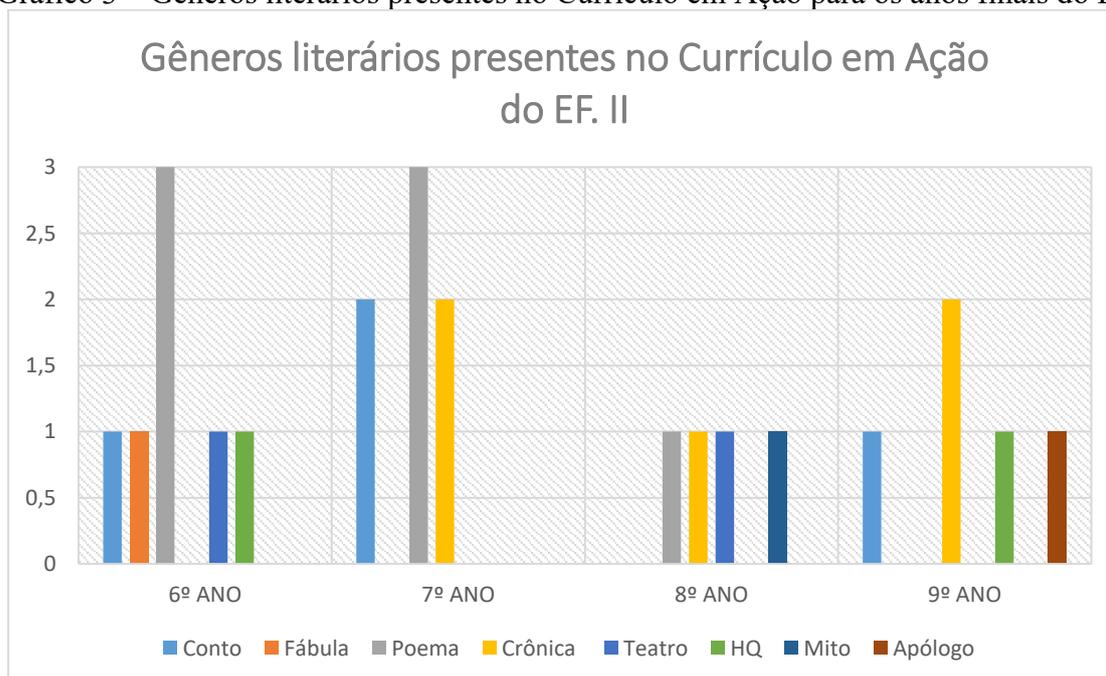
Fonte: São Paulo (2021) - Currículo em Ação, anos finais do ensino fundamental II.

Gráfico 2 – Textos contidos no Currículo em Ação para os quatro anos do E.F.II



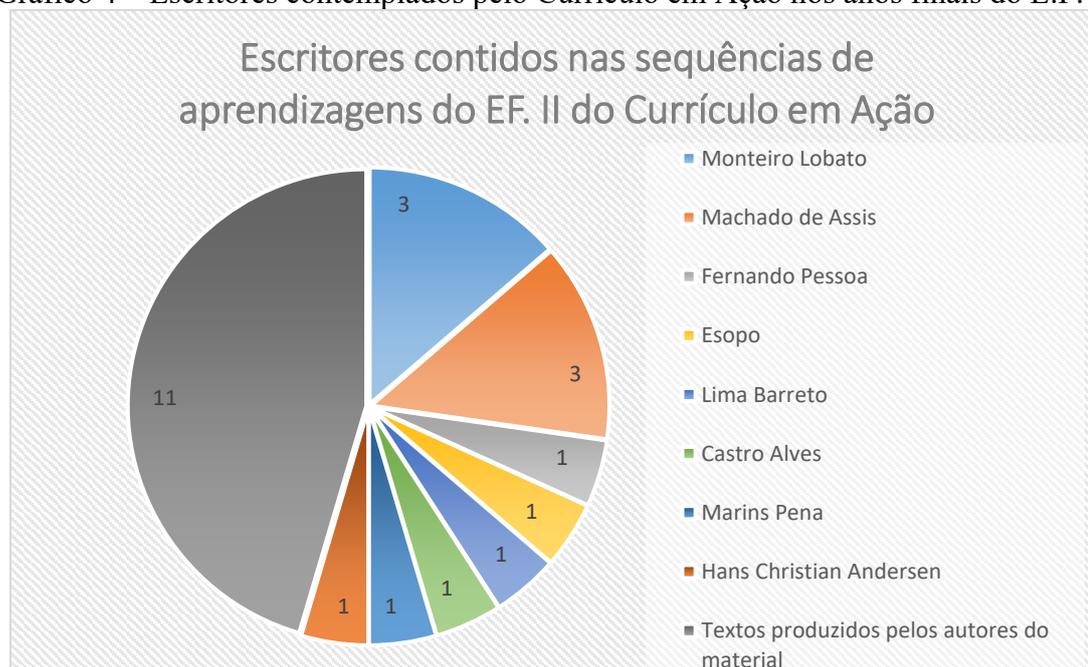
Fonte: São Paulo (2021) - Currículo em Ação, anos finais do ensino fundamental II.

Gráfico 3 – Gêneros literários presentes no Currículo em Ação para os anos finais do EF. II



Fonte: São Paulo (2021) - Currículo em Ação, anos finais do ensino fundamental II.

Gráfico 4 – Escritores contemplados pelo Currículo em Ação nos anos finais do E.F. II



Fonte: São Paulo (2021) - Currículo em Ação, anos finais do ensino fundamental II.

O exame dos Gráficos, de maneira surpreendente e preocupante, mostra, com mais detalhes, como a orientação dada pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo Paulista é aplicada na seleção de textos, na organização das atividades, na definição das intencionalidades e dos objetivos definidos a cada sequência e explícita que nos quatro anos que compõem o ensino fundamental II, os alunos têm o contato no material com 108 textos: 85

representativos de gêneros textuais diversos e 23 de gêneros literários. Números que indicam uma média de aproximadamente vinte e cinco textos por ano. O que, grosso modo, parece significativo, mas quando visto em outra perspectiva elucida lacunas ainda maiores, dado que dos 85 textos de gêneros textuais que compõem o material nos quatro anos, 77 são produzidos pelo autor da apostila, especialmente para o material, fato também presente em relação aos textos literários, sendo que dos 23 textos, 11 são elaborados pelo autor do material.

Além disso, o exame permite observar que no 6º ano, o material conta com 32 textos, 25 de gêneros textuais e 7 de gêneros literários; no 7º ano, os alunos leem 29 textos, 07 literários e 22 não literários; números que no 8º ano caem para 27 textos, 23 não literários e 04 literários; e, por fim, resumem-se no 9º ano a apenas 20 textos, 15 de gêneros textuais e 05 de literatura, quer dizer, 5 textos por bimestre. Esses dados explicitam a supremacia absoluta dos gêneros textuais em relação aos literários e a carência polissêmica do acesso à palavra, a fazeres artísticos distintos, a pluralidade de aprendizagens que o texto literário incita nos leitores.

Ademais, se analisarmos os vinte e três textos dos gêneros literários que aparecem no Currículo em Ação, ao longo dos quatro anos da escolaridade, verificamos a preferência por determinados gêneros e autores, postura que favorece um olhar reducionista em relação à literatura, já que esta não é contemplada em sua pluralidade de autores, obras e gêneros, mas relegada a uma minoria representativa do todo. Assim, os dados mostram o conto aparecendo quatro vezes, a fábula uma vez, o poema sete vezes, a crônica cinco vezes, o texto teatral duas vezes, a HQ duas vezes, o mito uma vez e o apólogo uma vez. No que se refere aos autores, Machado de Assis e Monteiro Lobato aparecem três vezes, e Fernando Pessoa, Esopo, Andersen, Martins Pena, Lima Barreto e Castro Alves aparecem apenas uma vez.

O estudo dos Gráficos apresenta ainda que dos vinte e três textos literários disponibilizados no material, apenas nove estão na íntegra, os demais são expostos em fragmentos que, em alguns casos, não respeitam sequer a sequência linear da narrativa à qual pertencem.

Em relação às habilidades e competências do Material Digital, optamos por trazê-las em Anexo, devido à quantidade de páginas catalogadas, e apresentar no corpo do texto os dados obtidos após a sua análise. Sendo assim, a primeira Tabela traz os gêneros textuais contidos no Material Digital para os quatro bimestres dos quatro anos que compõem os anos finais do ensino fundamental II; já a segunda, apresenta a relação dos gêneros literários que o Material Digital prevê para os quatro anos. Assim como na análise do Currículo Paulista, observa-se a objetificação da literatura no Material Digital, com textos literários utilizados como pré-textos,

reduzidos à exploração de poucos gêneros literários e da prevalência de autores clássicos e canônicos.

Tabela 1 – Gêneros textuais presentes no material digital para as quatro séries que compõem os anos finais do Ensino Fundamental II

GÊNEROS TEXTUAIS	6º	7º	8º	9º	Total
Abaixo-assinado	1		1		2
Anúncio	1	1			2
Artigo de opinião	1	1	17	10	29
Artigo de divulgação científica	3	1	6	2	12
Biografia		3			3
Campanha publicitária	1		2	2	5
Card		1			1
Carta	3		1		4
Carta de reclamação	7		4	2	13
Carta de repúdio			1		1
Carta de solicitação	2				2
Carta do leitor		2	3	5	10
Carta historiográfica				2	2
Carta propositiva			1		1
Cartaz	4	10	4	4	22
Cartum			1	3	4
Cena musical	1				1
Charge	1	4	4	5	14
Coluna jornalística		2			2
Declaração				1	1
Depoimento		1			1
Descrição				1	1
Diagrama			1		1
Diálogo		1			1
Diário				3	3
Dissertação				1	1
Editorial			1	2	3
E-mail	2				2
Entrevista	8	4	2	3	17
Filme	1				1
Fôlder			2		2
Fórum				1	1
Gráfico	1	4		5	10
Infográfico	3	4		2	9
Instrucionais				3	3
Lead	1				1
Manchete	3	4	7	2	16
Manifesto				1	1
Manuais e códigos				3	3
Mapa		1		1	2
Mapa conceitual				3	3
Mapa mental	1				1
Mapa visual	1				1
Matérias jornalísticas			3	1	4
Meme	4	1	1	3	9
Mensagem	1	1			2
Música	2		3	2	7

Notícia	4	19	5	7	35
Pesquisa		1	1		2
Petição				2	2
Placas	2				2
Podcast		2			2
Post				2	2
Pôster	2				2
Propaganda	1			1	2
Quadros	2	1	1		4
Receitas culinárias				2	2
Regimento				1	1
Relato				2	2
Reportagem	9		6	4	19
Resenha		1		2	3
Resumo	1				1
Tabela				2	2
Selfie		1			1
Texto expositivo				2	2
Texto opinativo			1	6	7
Tirinha	15	14	4	4	37
Verbetes	1	3		1	5
TOTAL	90	88	83	111	372

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no Material Digital.

Tabela 2 – Gêneros literários presentes no material digital para as quatro séries que compõem os anos finais do Ensino Fundamental II

GÊNEROS	6°	7°	8°	9°	TOTAL
LITERÁRIOS					
Apólogo	1				1
Conto	6	3	2	2	13
Conto popular		3			3
Contos de fadas	4				4
Cordel	3				3
Crônica	1	3	1	2	7
Fábula	2	2			4
Haicai	3			3	6
Lenda	1	5			6
Miniconto				2	2
Mito		1	1		2
Peças teatrais	3				3
Poema	9	10	2	12	33
Poemas concretos		1			1
Poemas visuais		1	1		2
Romance	1	3	4	12	20
Soneto				1	1
TOTAL	34	32	11	34	111

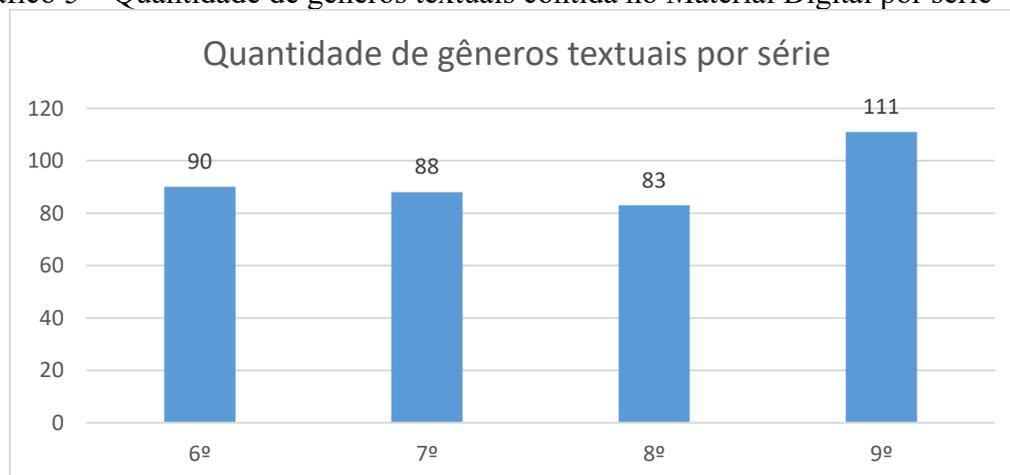
Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no Material Digital.

As Tabelas ressaltam que o Material Digital se desenvolve em meio a uma abordagem conteudista, centrada em conteúdos e objetivos específicos para cada aula, assim como reforça uma demanda maior de gêneros literários e textuais a serem desenvolvidos com os estudantes. Tal fato, quando considerado por meio de uma política de acesso, é válido e pertinente, entretanto, quando observado pela perspectiva da sala de aula, com a heterogeneidade de alunos, em diferentes níveis de conhecimento, com diversos estágios de conhecimentos prévios, assegura e intensifica a disparidade de recuperar conceitos e de oportunizar a equidade e a qualidade na educação.

Os dados ratificam a concepção que a Secretaria de Educação de São Paulo possui em relação à literatura, visto que embora o texto literário apareça, continua subjugado aos gêneros textuais, utilizados como pré-texto para o ensino gramatical e semântico e, mais, mostra-se superficial ao imaginar, por exemplo, que em três ou quatro aulas, com a leitura de dois microcontos, o aluno conseguirá compreender as características pertinentes ao gênero e ser capaz de produzir um. Ademais, a própria distinção entre nanocontos, microcontos e minicontos não é valorizada e oportunizada pelo material, que desconsidera os estudos recentes feitos pela academia em relação a esse gênero e as especificidades de cada modalidade contida neles.

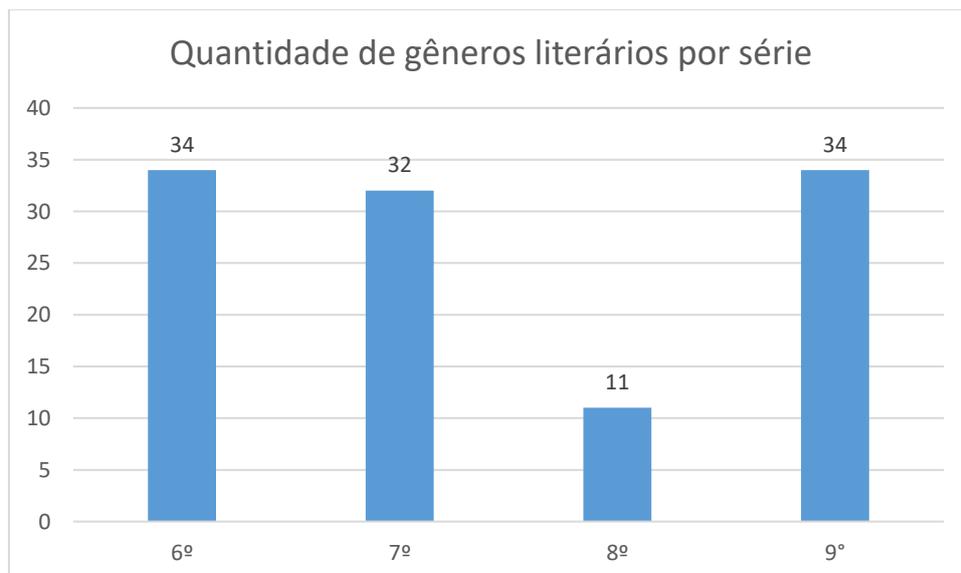
Os dados indicam que a presença dos textos literários no material digital se reduz a praticamente um terço, se comparada aos gêneros textuais. Todavia, é válido acrescentar que impera nos dois gêneros a presença maçante de trechos ou de fragmentos textuais, de modo que, depois de quatro anos, são pouquíssimos os textos na íntegra que os alunos lerão.

Gráfico 5 – Quantidade de gêneros textuais contida no Material Digital por série



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Material Digital.

Gráfico 6 – Quantidade de gêneros textuais contida no Material Digital por série



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Material Digital.

Ao analisarmos os textos literários e os autores que constam no Material Digital, verificamos o teor conservador e tradicional que ele apresenta, dado que valoriza escritores clássicos e canônicos e, em sua maioria, homens; com alguns figurando como representativos de diversos gêneros literários.

Tabela 3 – Autores por gênero literário

GÊNERO LITERÁRIO	QUANTIDADE	AUTORES
Apólogo	1	Machado de Assis
Conto	13	Ângela Lago Carlos Drummond de Andrade Figueiredo Pimental (3) João Anzanello Carrascoza (2) Coelho Neto Moacyr Scliar Gonçalves M. Clarice Lispector Monteiro Lobato Machado de Assis
Conto popular	3	Sergipe
Contos de fadas	4	Andersen Irmãos Grimm Perrault.
Cordel	3	Leandro Gomes Barros José Bernardo Silva

		Abreu
Crônica	7	Luis Fernando Veríssimo (4) Clarice Lispector Carlos Drummond de Andrade Paulo Mendes Campos
Fábula	4	Esopo
Haicai	6	Bashô (2) Buson Ryûshi Helena Kolody Paulo Leminsky
Lenda	6	Clarice Lispector
Miniconto	2	Augusto Monterroso André Luiz Viegas
Mito	2	Platão Narciso
Peças teatrais	3	Cervantes Ricardo Dalai
Poema	31	Fernando Pessoa (2) Olavo Bilac (2) Casimiro de Abreu Vinicius de Moraes (2) Manuel Bandeira (3) Cecília Meireles (3) Gonçalves Dias Fernando Veríssimo Cora Coralina (2) Alberto Caeiro Carlos Drummond de Andrade (5) Paul Fort Arnaldo Antunes Guilherme de Almeida Auta de Souza (2) João Cabral de Melo Neto Adélia Prado José Paulo Paes Zack Magiezi
Poemas concretos	1	
Poemas visuais	1	

Romance	1	José Paulo Paes Walter Hugo Mãe Lewis Carrol Jonathan Swift Miguel de Cervantes José Mauro de Vasconcelos Antonie Sant-Exupéry Fernando Sabino George Orwell John Green José de Alencar Lima Barreto (2) Madalena Antunes Pereira Machado de Assis (2) Jeff Kinney Rachel de Queirós
Soneto	1	Willian Shakespeare

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base no Material Digital.

Por fim, cabe ressaltar que, embora o Material Digital apresente mais gêneros textuais e literários, bem como escritores literários, se comparado ao Currículo em Ação, a concepção da Secretaria de Educação de que em duas aulas, às vezes três de cinquenta minutos, serão suficientes para apresentar, ler, desenvolver, compreender e produzir o gênero em estudo é irreal e desmedida, visto que os estudantes estão em níveis de conhecimento distintos e de que a presença dos gêneros está relacionada à análise e compreensão de outros conteúdos gramaticais, como evidencia o Anexo A. Fato que reforça a frase de Marisa Lajolo, para quem os conteúdos educacionais são continuamente vistos, mas não apreendidos.

Nesse sentido, os dados vislumbram os tempos sombrios e os caminhos tortuosos enfrentados pela literatura no Currículo Paulista, reflexos da definição e da conceituação dada a ela tanto na BNCC quanto no documento estadual. Outrossim, destacam como a generalização, a adjetivação e a falta de critérios teóricos dos documentos oficiais desencadeiam práticas empobrecidas e destituídas de intencionalidades democráticas e equânimes. Igualmente, reafirmam a urgência em se propor práticas de leitura literária que concebam a literatura como centro das ações educacionais, como maneira de formar leitores literários, de resgatar a sensibilidade, o protagonismo, a criatividade e a imaginação dos estudantes e, assim, de possibilitar que adquiram autonomia leitora e possam, depois dos onze

anos que compõem a educação básica, trilhar novos caminhos na formação leitora, com base em critérios e na qualidade das obras que serão lidas.

Assim, as discussões e os números apresentados evidenciam a condição dos alunos como telespectadores do ensino, diante de materiais e objetos de conteúdo insubstanciais que ratificam a irrelevância, o caráter diminuto e insignificante concedido à educação artístico-literária expostos nas habilidades, nas competências e nas sequências didáticas desenvolvidas para o material estadual. E, diante desse cenário, em relação ao cumprimento desses materiais, à formação dos docentes, à concepção de leitura que possui, outras questões se projetam e instigam novas discussões, como:

- será que há por parte da unidade escolar, da coordenação pedagógica, dos docentes, a compreensão da importância da literatura na formação dos indivíduos?
- será que as unidades escolares discutem que leitores querem formar? ou ainda se faz diferença o aluno ser leitor? e ser leitor de literatura?
- será que refletem sobre os modos de ler que utilizarão nas práticas pedagógicas?
- será que conhecem os modos de ler? são leitores? são leitores literários?
- será que refletem sobre o material disponibilizado pelo governo e propõem alternativas metodológicas para deixá-lo mais coerente e condizente com as necessidades dos estudantes e a realidade educacional da escola e das salas de aula em que atuam?

E no tocante às obras selecionadas, será que os docentes e a equipe pedagógica:

- discutem sobre as obras literárias que indicarão?
- planejam uma progressão e uma continuidade leitora para seus alunos?
- consideram a qualidade dos textos selecionados; se o assunto é compreensível e acessível ao leitor;
- organizam como se dará a construção das sequências didáticas propostas?
- conhecem o enredo; a arquitetura verbal e a construção de espaços e tempos dos textos contidos no material e dos que utilizarão para complementá-lo?
- analisam como o humor, o drama e a aventura são criados?
- identificam a qualidade textual e estilística do escritor na elaboração de encontros, metáforas e rupturas.

Enfim, essas são, em meio a outras, algumas questões que projetamos para exibir a necessidade de a escola refletir sobre o material disponibilizado, organizar ações que

transponham os conteúdos impostos para que a literatura – e também a educação como um todo – seja garantida como direito e atinja sua finalidade primeira de ser democrática.

Além dos pontos mencionados, a fragmentação na apresentação, na conceituação e no desenvolvimento dos conceitos que compreendem os saberes linguísticos e literários reforça níveis metonímicos de esfacelamento, de marginalização, de enclausuramento do texto literário, posto que ao visar o todo das aprendizagens a ele relacionadas, promovem o mínimo. Além disso, a espiralidade das competências que perpassam e caracterizam o Currículo em Ação impõe-se como ação repetitiva e redundante de conteúdos continuamente vistos, mas não aprendidos. E, em meio a essa desorientação conceitual, o texto literário continua negligenciado, reduzido a uma utilização empobrecida, mecânica e estática. Sendo possível observar a substituição dos textos literários por pseudotextos, já que

muitas vezes são ‘forjados textos’, na verdade pseudotextos: o próprio autor do livro didático produz o ‘texto’, e em geral o faz não propriamente com o objetivo de desenvolver atividades de leitura, mas de ensinar sobre a língua – ensino de gramática, de ortografia (Soares, 2011, p. 30).

Nesse sentido, a leitura do Quadro 4 deflagra o caráter depreciativo e a idealização fantasiosa exibida pelos documentos oficiais em relação à literatura, ao texto literário, às práticas de leitura literária e à formação do leitor literário, que, por não reconhecer e/ou por não querer reconhecer seu potencial humanizador, descaracteriza-a, desconsidera-a, reduzindo-a a ações desinteressantes e desestimulantes. Os dados descritos e analisados reiteram a urgência de incorporar e de propiciar espaços para os saberes docentes e discentes no núcleo dos currículos. Como sugere Miguel Arroyo (2013) ao afirmar que há que se reconhecer que

todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produz uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p. 117).

Desta forma, as práticas linguísticas e literárias planejadas pelo Currículo em Ação exibem a deterioração da educação literária e da importância concedida a ela pelos órgãos públicos, dado que a aquisição das competências e das habilidades do campo artístico-literário é destituída de valor e pouco acrescenta às práticas pedagógicas a elas designadas.

Os Quadros 5 e 6 elucidam os gêneros estudados em cada atividade e expõem a supremacia da fragmentação e da segmentação como alternativa educacional, como forma de converter a “narrativa artística em um artefato de utilidade imediata” (Souza, 2004, p. 82), imbuída do intuito de disseminar a “trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche

os bolsos de alguns, mas esvazia os direitos de muitos à participação e à construção da cultura e do conhecimento” (Mortatti, 1989, p. 29).

O estudo do Currículo em Ação de Língua Portuguesa exhibe o campo artístico-literário como ferramenta educacional, usada para “convencer o leitor de que a literatura é resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação” (Soares, 2002, p. 66), visto que

há uma seleção limitada de tipos e gêneros, porque há uma escolha pouco criteriosa de autores e obras, e, sobretudo, porque os textos são quase sempre pseudotextos, isto é, fragmentos sem textualidade, sem coerência; e ainda porque as atividades que se desenvolvem sobre os textos não se voltam nem para a textualidade nem para a literariedade do texto (Soares, 2011, p. 47).

Essas questões, na visão de Magda Soares (2011), permitem afirmar que desencadeiam a concepção de que a “obra literária é desvirtuada, quando transposta para o manual didático, de que o texto literário é transformado, na escola, em texto informativo, em texto formativo, em pretexto para exercícios de metalinguagem” (Soares, 2011, p. 47). E mais, a análise dos Quadros constata o predomínio do uso do texto literário como pretexto (Lajolo, 1982) atrelado à compreensão de noções gramaticais, semânticas, morfológicas e de interpretação de texto que fomentam a distorção e a caricatura do literário. Essas atitudes evidenciam a necessidade da “interferência crítica na formação do gosto, a fim de formar um aluno/leitor não só para um vir-a-ser, mas para um aqui e agora, principalmente transformador” (Mortatti, 1989, p. 43).

O material analisado assegura a perda de espaço que o texto literário possui nas atividades educacionais, visto que se fundamenta em posturas que se centram no ensino de literatura como alternativa metodológica normativa, fonte de apreensões de objetos de conhecimentos analíticos sobre a língua e a linguagem, estruturados em conceitos inexpressivos e insignificantes do valor que ela possui para a formação humana. O texto literário, de natureza indisciplinada, liberta e libertária, nos materiais educacionais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, mostra-se aprisionador e disciplinado.

Os documentos citados, sob normatização da BNCC e reforçados pelos currículos estaduais, ratificam a segmentação e a segregação do sistema educacional brasileiro e insurgem em modelos deficitários, precários, que, pela insuficiência demonstrada, tornam-se mecanismos reprodutores e replicadores da desigualdade social vivida pelo país. Além disso, disseminam a visão da leitura e da literatura no país como território tortuoso, de poucos e para poucos. A esse respeito, André Luis Galvão e Antônio Carvalho da Silva, no artigo O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes, 2017, afirmam que:

nas salas de aula brasileiras, ainda é possível notar um ensino de literatura onde o trabalho com o texto literário esbarra numa perspectiva pré-fabricada de análise, partindo do livro didático ou do professor. Nesse ambiente, as respostas dos discentes às atividades avaliativas ou até mesmo às discussões em sala precisam se enquadrar

no perfil proposto pelos livros didáticos e/ou pelos professores (Galvão; Silva, 2017, p. 218).

Dessa forma, é necessário desconstruir esse olhar sobre o texto literário, para que as perguntas *Por que estudar literatura?* e *Por que ensinar literatura?* sejam substituídas pela prerrogativas *O que se aprende com a literatura?* e *Como o texto literário traz aprendizagens?* para que o ensino acerca da literatura deixe de colidir em práticas insuficientes e insignificantes.

A reflexão acerca de tais questões possibilita a transposição de uma postura passiva para uma ativa em que a noção de leitura literária seja atrelada ao conceito de que

os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado, mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; porque a literatura é um instrumento de conhecimento do outro e de autoconhecimento: porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é uma necessidade humana e pode gerar transformações históricas (Moisés, 2008, p. 18).

E, nessa perspectiva, a concepção de que uma educação para a literatura é urgente, materializar-se-á em posturas que assegurem o direito e a humanização que Antonio Candido (1995) tanto defendeu, uma vez que assim a literatura será capaz de dar

forma aos sentimentos e à visão do mundo, posto que ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Além do que “[...] a Literatura é considerada uma das mais prestigiadas formas de expressão humana, que permite experimentar, ficcionalmente, diferentes realidades, ampliando nossa própria forma de compreender o mundo” (Silva; Souza, 2012, p. 36).

Por fim, a leitura, a análise e a verificação dos documentos oficiais – BNCC, Currículo Paulista e Currículo em Ação – descortinam a necessidade que impera na educação pública paulista relacionada à carência conceitual, à busca por resultados, à fragmentação concedida ao ensino, à marginalização de conteúdos e à fragmentação de propostas educacionais. Essas observações são reflexos das lacunas apresentadas pela BNCC em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa e literatura. Para suprir tais constatações, é preciso que as obras, os autores, os gêneros e as atividades propostas incitem a busca da essencialidade do texto, “a percepção da literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem [e] para o modo literário como as veiculam” (Soares, 2011, p. 43).

A análise dos documentos que fundamentam e estruturam as práticas de leitura literária veiculadas pela BNCC e pelo Currículo do estado de São Paulo, para os anos finais do ensino fundamental, exhibe que, mesmo amparados em novas tendências, os documentos continuam partilhando hábitos antigos de reprodução de conteúdo, visando a resultados distantes da

realidade. Alerta para a demanda e para a importância que incide no fazer docente, uma vez que, diante do exposto, delega-se a ele e à sua ação a função de reverter os vazios intencionalmente deixados, ao passo que o destituem do compromisso social, ético e histórico de aperfeiçoar, de dinamizar, de flexibilizar conceitos e alternativas para a promoção de um ensino mais inclusivo, significativo e democrático. Adverte para o espaço e a importância que os órgãos governamentais concedem à leitura e à literatura no país, motivando a discussão em torno da urgência em se formar professores leitores e leitores literários, dado que o educador precisa ser leitor para desenvolver no aluno a importância da leitura. A análise ainda manifesta a iminência de se (re)politicizar a concepção da educação, da atuação dos docentes e discentes, como forma de dispor de um ensino para além da sala de aula, capaz de permitir aos indivíduos compreender, intervir e transformar a realidade que os cerceia. Expõe a visão de quanto as atividades pedagógicas precisam representar momentos de encontro, de interlocução e de diálogo da diversidade e dos diferentes universos que figuram nos espaços educacionais. Sugere a premência de desterritorializar o espaço cedido ao texto literário como representação de minorias, centrado na leitura de alguns autores e obras. Revela a importância de inserir leituras literárias clandestinas, de temáticas contemporâneas, que explorem o outro em suas múltiplas identidades e pluralidade, com obras lidas, discutidas e socializadas na íntegra. Impõe-se, no tocante à leitura literária, que ela caminhe em direção ao centro, despovoando a marginalidade concedida a ela nas atividades educacionais. Em suma, a análise sinaliza que, acima de tudo, é necessário que se tenha clareza da sociedade que se deseja formar e de que sujeitos se objetiva construir a partir dos currículos, da leitura, da escrita e da literatura. Assim, imbuídos dessa volição de construir, pela educação, territórios possíveis de acesso ao saber, de humanização e transformação humana, que discorreremos, no próximo capítulo, de olhares que concebem a arte literária como um dos espaços capacitados para aprofundar sensibilidades, instaurar redes de saberes, despertar processos identitários, avançar na criatividade e promover a inventividade dos indivíduos.

3 – O TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA PELAS VIAS DA CLANDESTINIDADE

A afirmação de que a literatura não é um objeto de ensino, mas, sim, um objetivo educacional, do qual aprendizagens são oportunizadas por meio da leitura literária e das práticas desenvolvidas a partir dela, presente no capítulo anterior, ilumina e amalgama as regressões tecidas até agora a fim de elucidar as veredas pelas quais projetamos esta tese: planejar e delinear um currículo de literatura em que o texto literário seja concebido como centro das ações educacionais. Isto é, que a literatura despoe a periferia, a marginalidade educacional e transponha os escombros da clandestinidade enclausuradora que habita, para construir pontes que a projetem para o centro da vida dos leitores, permeada por um frenético e transformador corpo a corpo com o texto literário.

As temáticas que permearam os capítulos anteriores salientaram a necessidade de os mediadores de leitura discernirem as especificidades do texto literário em relação aos demais textos e de serem encantados pela força da palavra, para que estendam aos alunos o poder que a leitura e a leitura de literatura possuem de projetar universos externos e ao mesmo tempo tão pessoais e individuais. E, dessa forma, garantir o direito inalienável de, por meio da leitura literária e da escuta da palavra, simbolizar, compreender, fabular e tecer novas formas de compreender o outro, o mundo e, conseqüentemente, o eu.

Nos capítulos anteriores, teorizamos sobre as especificidades da literatura e as defasagens dos materiais educacionais, a fim de elucidar as veredas pelas quais perpassam a concepção e o ensino de literatura nos documentos oficiais, bem como nos materiais confeccionados a partir deles, para, nesse momento, esmiuçar novas prerrogativas sobre a temática em estudo.

Diante disso, recorreremos à pergunta “O que se aprende com a literatura?” tecida pelas pesquisadoras Aracy Alves Martins e Maria Zélia Versiani Machado (2008, p. 18), para reiterar a concepção de que “Literatura não se ensina, aprende-se com ela”. E, a partir da assertiva, verificar quais são as aprendizagens que o contato com o texto literário oferece a seus navegantes, pois como pondera Robert Escarpit:

é preciso dessacralizar a literatura, liberá-la de seus tabus sociais, abrindo caminho para o segredo de sua potência. Então, talvez será possível refazer não a história da literatura, mas a história dos homens em sociedade segundo o diálogo dos criadores de palavras, mitos e ideias com seus contemporâneos e com a posteridade, que agora chamamos literatura. (Escarpit, 1970, p. 45).

Para que a condição do ser humano seja repensada, os mediadores de leitura literária precisam “provocar e expandir a resposta provocada pelo texto literário e não, precisamente,

ensinar a ocultar a reação pessoal através do rápido refúgio em categorias objetivas de análise, tal como sucedia habitualmente no trabalho escolar” (Martins; Versiani, 2008, p. 13). E, para tanto, é necessário considerar as práticas de leitura literária como ações articuladas, isto é, como processos de reconstrução da realidade, por meio de momentos que oportunizem ao leitor experiências pessoais e subjetivas (Martins; Versiani, 2008). Assim, é preciso desencantar o leitor, estimular e valorizar a fantasia e a criatividade, imergi-lo no poético, nos símbolos, nos arquétipos, para que familiarizado com o maravilhoso, com a palavra e com as imagens, ele passe a desejar uma dose diária de literatura, que o permita transpor o “sedentarismo literário” (Maria, 2016) instituído pelo materialismo e pela tecnologia presentes no século XXI.

Diante das perguntas “O que se aprende com a literatura?” e “Ser leitor literário, que diferença faz?”¹⁶, realizaremos um levantamento bibliográfico a fim de empreender o propósito desta tese: colocar a literatura no centro do ensino, por meio de um currículo de literatura para os anos finais do ensino fundamental, pensado e planejado em torno de obras literárias que contemplem gêneros literários diferentes e adaptados às necessidades de diferentes contextos e docentes. E, assim, favorecer a progressão e a continuidade da formação do leitor literário, como alternativa metodológica capaz de explorar o texto literário como momento de encontro com a palavra, com vivências, com experiência, enfim, com a (des)construção do horizonte de expectativas.

Nessa perspectiva, conceber o texto literário como o centro das ações educacionais é compreender que o objetivo da leitura de literatura é criar e mediar situações de aprendizagem que promovam a interação e o diálogo do aluno com o texto, para que ele possa ressignificar o lido (Ramos; Zanolla, 2009).

No tocante ao tema, planejar um currículo de leitura literária requer, principalmente, considerar três pontos principais: o leitor, a obra e as práticas educacionais. Nesse sentido, no decorrer deste capítulo, mostraremos que, para que a literatura seja o centro das ações educacionais, os professores precisam pressupor a recepção e o efeito criado no ato da leitura, engendrados pelo contato com obras literárias selecionadas de forma coerente e condizente com as necessidades dos estudantes e inseridas em práticas de leitura literária que expandam os horizontes de expectativa dos estudantes. Sendo assim, a pergunta: “Que leitor queremos formar?”, mencionada nos capítulos anteriores, volta à tona e exige uma conceituação teórica acerca dos princípios fundamentados pela Estética da Recepção, para que, posteriormente, o olhar sobre as obras e o planejamento das práticas educacionais possam ser delineados.

¹⁶ Questão baseada no subtítulo do livro **O clube do livro: ser leitor, que diferença faz?**, de Luzia de Maria, de 2016, publicado pela Editora Global.

A volição pelo desenvolvimento e formação do leitor literário implica a apreensão da visão deste como coparticipante do narrado, isto é, como entidade projetada na tessitura do texto ficcional pelo autor. Nesse aspecto, os estudos de Hans Robert Jauss (1994) e de Wolfgang Iser (1996), do final dos anos 1960, elucidaram a premissa e indicaram os primeiros passos para a promoção de um currículo de literatura e da formação de leitores literários autônomos.

A Estética da Recepção surge no momento em que a teoria literária, pautada na tradição hermenêutica de análise do texto literário, fundamentada na interpretação semântica das intencionalidades do texto ou no exame das estruturas formais das intenções do autor, cede espaço para o olhar em torno dos efeitos provocados pelo texto em sua recepção. E, dessa forma, a volição dos acontecimentos que acometem o leitor na leitura do texto bem como os efeitos gerados por essa recepção assentam as bases da teoria da recepção e do efeito. Isso porque, segundo Hans Robert Jauss (1994), as correntes teóricas literárias ignoraram “o leitor em seu papel genuíno, imprescindível tanto para o conhecimento estético quanto para o histórico: o papel do destinatário a quem, primordialmente, a obra literária visa” (Jauss, 1994, p. 23). E tal olhar evidencia a mudança de enfoque da arte que, agora moderna, exige uma participação mais ativa do público, diferente do que existia na arte clássica.

Diante disso, o entendimento do espectador como integrante da obra exige modificações na análise crítica do texto literário, principalmente no que diz respeito à recepção e ao efeito provocados na e pela leitura. De acordo com Iser, no livro **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**:

as causas dessa mudança na tradição baseiam-se, de um lado, na experiência da modernidade, e, de outro, na revolta estudantil. A modernidade se manifesta sobretudo como uma negação daquilo que era essencial para a arte clássica: a harmonia, a conciliação, a superação dos opostos, a contemplação da plenitude. O hábito da negatividade na literatura moderna age, por isso, como agressão ininterrupta às nossas convenções orientadoras, desde a atitude até a percepção cotidiana. Em consequência, sempre nos acontece algo através dessa arte, e nos cabe perguntar o que acontece. Por isso, a pergunta deve ser alterada, pois ela não visa mais à significação, mas principalmente aos efeitos do texto. (Iser, 1996, p. 9).

Imbuídos desses princípios, no final da década de 60, os autores fundam a Estética da Recepção ou a Escola de Constança, que tem como expoentes Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996). Segundo Jauss (1994),

a recepção entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerra uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (Jauss, 1994, p. 23).

A afirmação de Jauss revela que a concretização de leitura de uma determinada obra literária pressupõe modificações constantes, relacionadas à sociedade e às leituras feitas pelos indivíduos. Decorre desse fato, a ideia de que a “atitude de interação tem como pré-condição o fato de que texto e leitor estão mergulhados em horizontes históricos, muitas vezes distintos e defasados, que precisam fundir-se para que a comunicação ocorra” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 83).

Nesse sentido, para Jauss, a compreensão da obra literária é construída a partir da expectativa do autor-leitor, visto que o valor desta reside no poder que ela possui de expandir horizontes, tendo em vista que “[n]o ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 83). Dessa forma, a atitude receptiva do leitor se inicia

com uma aproximação entre texto e leitor, em que toda a historicidade de ambos vem à tona. As possibilidades de diálogo com a obra dependem, então, do grau de identificação ou do distanciamento do leitor em relação a ela, no que tange às convenções sociais e culturais a que está vinculado e à consciência que dela possui (Bordini; Aguiar, 1993, p. 84).

Essa noção reforça a importância de considerar o contexto do leitor e da obra, dado que “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época o mesmo aspecto [...] Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura” (Jauss, 1994, p. 23). Desse modo, a ideia do caráter ressonante da obra literária amplia o olhar para a percepção de que novos leitores, novas leituras e novas épocas produzem interpretações distintas de uma mesma obra literária. Dessa maneira, a metáfora do texto como uma partitura requer ainda a consideração do leitor como intérprete das notas dispostas pelo autor para que o texto ressoe.

Nesse aspecto, cabe mencionar que a estrutura da obra literária pressupõe um leitor como público e espectador da trama, que, de acordo com Iser (1996, p. 10), compõe o “processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (Iser, 1996, p. 13), visto que “se os textos literários produzem algum efeito, então eles liberam um acontecimento, que precisa ser assimilado” (Iser, 1996, p. 10).

Dessas premissas, segundo Jauss, no livro **A história da literatura como provocação à teoria literária**, 1994, a Estética da Recepção delinea-se com o propósito de examinar a intertextualidade, a validação de permanência e a qualidade estética de um texto, acrescidos da importância do contexto do leitor e da obra para a análise da recepção. E, desse aspecto, depreende-se o sentido de que uma obra literária não “existe por si só, oferecendo a cada

observador em cada época o mesmo aspecto” (JAUSS, 1994, p. 23), mas que leitores, leituras e épocas diferentes constituem combinações diversas sobre a obra e oportunizarão distintas interpretações do texto. Diante de tais aspectos, é necessário considerar em toda obra um leitor *a priori*, isto é, um leitor como personagem e um como espectador da trama delineada pelo texto literário.

A Estética da Recepção corresponde, nesse aspecto, “[à] concretização das potencialidades de leitura que cada criação artística carrega consigo” (Zilberman, 1999, p. 9) diferenciando as diversas questões que cada época imprime a um texto. No tocante ao tema, a recepção da obra pressupõe, para além da decodificação dos signos dos textos, a construção de diversos significados a partir do contexto do leitor e da obra. Desse modo, Hans Robert Jauss, com a Estética da Recepção, considera a coprodução dos sentidos revelados pelos textos e a função ativa desempenhada pelo leitor como elementos responsáveis por atribuir significados durante o ato da leitura.

Nesse ínterim, o ato da leitura transforma-se em uma atividade criativa, uma vez que o encontro entre obra e leitor vem acompanhado da intertextualidade, que pressupõe o diálogo com os textos lidos anteriormente e a própria recepção do texto que, juntamente com suas vivências, permite a construção de outros sentidos para o texto. Assim, o ato de ler relaciona-se à ação de (re)criar o texto. Como afirma Mirian Hisae Yaegashi Zappone, no artigo Estética da recepção, 2009:

seja individualmente, seja coletivamente, o leitor é a instância responsável por atribuir sentido àquilo que lê. A materialidade do texto, o preto no branco do papel só se transforma em sentido quando alguém resolve ler. E, assim, os textos são lidos sempre de acordo com uma dada experiência de vida, de leituras anteriores e num certo momento histórico, transformando o leitor em instância fundamental na construção do processo de significação desencadeado pela leitura de textos (sejam eles literários ou não). (Zappone, 2009, p. 189).

Diferente do marxismo e do estruturalismo, Jauss compreende o leitor como o elemento mais importante do processo de recepção literária, dado que o encontro do texto com os leitores desencadeia a apreensão do caráter artístico e estético do texto literário, bem como de novas perspectivas. Para o autor, o valor estético de um texto é dado por quem o recebe – o leitor – e esta ação transforma o horizonte de expectativas dos sujeitos envolvidos no processo em um novo sistema referencial para a leitura.

A esse respeito, Zappone (2009) destaca que o leitor ao reconstruir a obra permite que se conheça o efeito causado pela leitura, isto é, “o modo como o próprio ato da compreensão está abarcado pela história” (Zappone, 2009, p. 196). Dessa forma, a Escola de Constança “reconhece o leitor como uma terceira instância, uma instância mediadora da história da

Literatura, a qual, tradicionalmente, havia sido uma história dos autores, das obras, dos gêneros e dos estilos” (Jauss, 1994, p. 73).

Os estudos tecidos por Jauss movimentam a crítica literária da época e desencadeiam novas observações a esse aspecto, entre elas as elaboradas por Wolfgang Iser no livro **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético, publicado em 1976. Iser expande as percepções de Hans Robert Jauss, ao defender que a sensação sentida pelo leitor durante a leitura foi prevista pelo autor. Para Iser (1996), o texto literário, como produto da comunicação, traz em sua estrutura formal o acontecimento que provocará efeitos no leitor no ato da leitura. Dessa maneira, Iser (1996) concebe que a estrutura formal do texto literário pressupõe um emissor, um receptor, uma mensagem e/ou experiência e uma atividade criativa, dos quais depreenderá a comunicação da obra literária. Para o autor, “o texto literário se origina da reação de um autor ao mundo e ganha o caráter de acontecimento à medida que traz uma perspectiva para o mundo presente que não está nele contida” (Iser, 1996, p. 11). Wolfgang Iser menciona ainda que o texto literário é constituído da reação do autor ao mundo que, ao ser projetada no texto, permite a elaboração de novos contornos do real, dos sentidos, do contexto, de interpretações e da estrutura formal e, por isso, “cada texto literário comporta-se seletivamente quanto ao mundo dado, no interior do qual ele surge e que forma sua realidade de referência” (Iser, 1996, p. 11). Na concepção do autor,

o texto literário é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura [...] o efeito estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes (Iser, 1996, p. 15-16).

Para a teoria do efeito do ato da leitura, proposta por Iser, o texto “é uma reformulação de uma realidade já formulada” (Iser, 1996, p. 16), em que o efeito estético se atualiza na leitura. E, dessa forma, o sentido do texto “não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado” (Iser, 1996, p. 34), visto que o efeito gerado pelo texto conduz a um impacto que depende da participação do leitor e de sua leitura. Sendo para ele, o “leitor o verdadeiro receptor dos textos” (Iser, 1996, p. 49), pois a obra literária só produz seu efeito quando é lida, uma vez que “o texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura” (1996, p. 15).

Decorre desse aspecto a necessidade da seleção de obras que oportunizem aos leitores encontros que desconstruam e/ou expandam os conhecimentos obtidos, a fim de “contrariar as expectativas” e conduzir o leitor a “uma nova percepção de seu universo” (Zilberman, 1989, p. 39). Dessa forma, Iser pontua que “a obra literária se realiza então na convergência do texto

com o leitor” (Iser, 1996, p. 50) e reitera tal afirmação, ao mencionar que o texto “se realiza só através da constituição de uma consciência receptora” (Iser, 1996, p. 50), momento que propicia à obra literária adquirir seu caráter próprio.

Esses estudos corroboram com os questionamentos levantados no início deste capítulo, visto que projetam uma visão do leitor e do texto literário que se encerra na busca de respostas para a seguinte pergunta: “sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais?” (Iser, 1996, p. 53), ou como questionamos “ser leitor literário que diferença faz?”

Os estudos realizados pela Escola de Constança revelam que o estranhamento vivido e sentido pelo efeito gerado pela leitura, ressaltado pela experiência possibilitada pelo texto, tem sua realização nas orientações que o autor dirige ao leitor. E, diante disso, “a interpretação ganha nova função: em vez de decifrar o sentido, ela evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo texto” (Iser, 1996, p. 54), ou seja, o efeito do ato da leitura “não precisa recorrer a nenhuma referência para se justificar, seu reconhecimento se dá através da experiência que ele estimulou no leitor” (Iser, 1996, p. 54-55).

O planejamento de práticas de leitura literária centradas nessa perspectiva – a de pressupor que o texto se atualiza na ação da leitura e de que tais efeitos são previamente planejados pelo autor, para que o leitor tenha a experiência amplificada de sentidos – implica na promoção da “emancipação do sujeito, libertando-o do processo de massificação a que se vê submetido pela informação dirigida, que encobre as contradições e não faz apelo crítico” (Yunes; Pondé, 1988, p. 32).

Os princípios teóricos desenvolvidos por Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996) legitimam a necessidade de considerar a leitura literária e o leitor como centro das ações educacionais, dado que correlacionam múltiplas experiências ao ensino e engendram a transformação individual, histórica e coletiva dos estudantes. Dessa forma, como destacam Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva, no livro **Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto**, 2008,

compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Não como execução de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. (Zilberman; Silva, 2008, p. 23).

Em relação ao assunto, cabe aqui uma reflexão: se os materiais educacionais, como analisamos no capítulo dois, concentram suas ações na decodificação dos significados dos textos por meio da análise dos elementos estruturais de cada gênero, compete aos professores

– enquanto os órgãos oficiais não mudam seus paradigmas – assegurar aos estudantes a “experiência única”, de que fala Regina Zilbermam e Ezequiel Theodoro da Silva (2008), a fim de promover a emancipação dos estudantes em relação à formação da leitura literária. E, para isso, os docentes precisam transpor a didática de dispor aos alunos o contato fragmentado do texto literário, dado que tais ações reiteram a ideia de que a literatura é “muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que uma agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (Todorov, 2009, p. 10).

A postura apresentada por Tzvetan Todorov (2009) denuncia, para além do despreparo dos materiais oficiais, a precária e inadequada escolarização literária promovida pelos docentes, que desconsideram o que há de literários nos textos e o que poderia ser explorado pelos alunos no ato da leitura (Martins; Versiani, 2008). Diante das discussões elucidadas, é necessário que o discente seja compreendido como leitor ativo, como coparticipante do texto, como responsável por atualizar o efeito estético e dialético da obra no ato da leitura. Esse olhar incita a promoção de práticas de leitura literária que pressupõem que o

leitor de/da literatura será aquele que tem a oportunidade de vir a saber que ler textos literários é aprender a negociar a leitura e a adequá-la a contextos e finalidades, tornando-as verdadeira posse do vasto patrimônio (de textos e de práticas de leitura) que lhe pertence (Martins; Versiani, 2008, p. 23).

Dessa forma, pensar no leitor literário é criar ações educacionais que prezam tanto a “experiência com a obra literária, [em] seu caráter pessoal e intransferível” (Martins; Versiani, 2008, p. 20), quanto o caráter coletivo. É assegurar ao texto o contato e a expansão do “partilhamento sem fronteiras”, advindos do caráter fabulativo, criativo, imaginativo e, por consequência, emancipatório que o ato de ler possibilita. É considerar a relação dialética entre autor-texto-leitor como produto da atividade humana que permite aos estudantes “refletir sobre questões próprias da condição humana [...] além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço –, ampliando suas vivências” (Martins; Versiani, 2008, p. 20). Segundo Heloiza Moreno, em pesquisa de mestrado sobre o tema, de 2020, oportuniza a criação de caminhos que, por considerar a literatura em seu aspecto selvagem, descortinam saberes e vivências e promovem a transformação pessoal e social dos estudantes:

para nós a literatura selvagem é a literatura que atende aos critérios de qualidade e de originalidade linguísticas, temáticas, narrativas, poéticas e de dissonâncias múltiplas diante do consagrado em seu tempo e lugar — do estatuído pelos poderosos circunstanciais às regras de qualquer tipo de academicismo. Ou seja, ela provoca, ela estimula, ela produz novos horizontes de expectativas, ela forma alunos críticos, alunos criativos, alunos preparados para a leitura, para a interpretação de textos e do mundo, alunos aptos para modificarem o mundo. Tal é o poder da literatura, e talvez por isso ela seja tão temida, inclusive por alguns educadores, que, obviamente, não confessam tal crime de lesa pátria (Moreno, 2020, p. 145).

As ações de leitura fundamentadas nas prerrogativas mencionadas acima evidenciam que a trajetória para a formação de leitores literários necessita primeiramente pensar o leitor como parte importante das práticas de leitura e, ainda, compreender que esse leitor não é definido pela caracterização da idade nem do texto literário, mas que implica na construção de seu amadurecimento literário. A esse respeito, Magda Soares (2007) argumenta que o amadurecimento do leitor presume considerar a “construção progressiva de familiaridade com o texto literário, com temáticas, com estilos, um caminhar em direção à conquista de percepção e sensibilidade literárias”. De forma que o leitor, em sua caminhada literária, seja exposto à

concretude do enredo ao abstrato dos sentimentos e emoções; do explícito dos fatos ao implícito de suas motivações; da narrativa; dos diálogos, das descrições aos pensamentos, às reflexões; do circunstancial ao permanente – dos fatos à condição humana, do personagem ao ser humano (Soares, 2007, p. 128).

Nesse ínterim, o sujeito-leitor é imerso em práticas que valorizam a recepção e o efeito da leitura literária, uma vez que se centram no amadurecimento do indivíduo, ou como menciona Graça Paulino, na formação do leitor autônomo, conjecturada na introdução do sujeito ao mundo da literatura e pela maneira como essa inserção se realiza.

O texto literário, nessa concepção, despe-se da roupagem conteudista e avaliatista impressa na apreciação dos órgãos oficiais e nos materiais oferecidos aos estudantes, para se dispor e se sustentar nos estudos literários, com uma seleção de obras literárias que possibilitem desafios ao leitor, que o permitam desarmar desejos, incorrer em dúvidas, abrir-se ao novo, questionar verdades, romper paradigmas, isto é, ampliar suas expectativas. Nesse contexto, evidencia-se a importância da leitura literária na constituição do indivíduo que reitera a necessidade da leitura de literatura para a formação dos sujeitos, dado que

a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação (Zilberman, 2012, p. 148).

Ou ainda como propõe Ana Maria Ribeiro Filipouski, no artigo *Para que ler Literatura na escola?*, 2006:

A leitura literária [...] constitui-se como meio essencial à formação do sujeito crítico porque, diferentemente de outras leituras (informativa ou científica) que devem apresentar uma linguagem direta, a leitura literária é formada por uma linguagem que permite múltiplos significados e necessita do papel ativo do leitor em desvendá-la e ressignificá-la a cada nova leitura. (Filipouski, 2006, p. 227).

Segundo Fábio Akcelrud Durão, no livro **O que é crítica literária**, 2016, compreender o literário é conceituá-lo como “decorrência da fatura exitosa do artefato, de sua articulação

interna: prova material de que existe como um objeto que se sustenta, algo que não é derivado, que não repete simplesmente os achados e conquistas de escritores anteriores” (Durão, 2016, p. 226-227). Em suma, “a literatura só merece esse nome enquanto for capaz de suscitar questões relevantes para o nosso presente; se isso não ocorre, ela torna-se documento histórico ou testemunho social, objeto de outra disciplina ou curiosidade anedótica (Durão, 2016, p. 229).

Essas abordagens acerca da literatura, da concepção de leitor e, conseqüentemente, das ações que favorecem o amadurecimento do aluno enquanto leitor literário, incitam tanto a construção progressiva quanto convidam à liberdade, a uma experiência polissêmica em torno da palavra, visto que “propõem um discurso com muitos planos de leitura [ao colocar os estudantes] diante das ambigüidades e das linguagens e da vida” (Eco, 2003, p. 12). Além disso, suscitam incisivos estímulos internos ao preconizarem que o leitor, meio à consciência interna e à articulação formal, “faça julgamentos de valor, e que se autorize a descartar aquilo que não lhe parece apropriado (Durão, 2016, p. 227). Sendo assim, ao priorizar a recepção da obra pelo leitor e de pressupor o efeito que ela gera nele, as práticas de leitura literária começam a deixar a marginalidade educacional e trilhar os primeiros passos para vencer a clandestinidade imposta pelo sistema, materializada nas ações propostas nos materiais educacionais e executada em sala de aula.

Diante do mencionado, impera a necessidade de elaborar, planejar e realizar práticas de leitura literária clandestinas, destituídas de todo pragmatismo e centradas na aceção de que a clandestinidade literária é a “condição de a leitura poder se realizar a contento, sem a interferência dos adultos” (2019, p. 311), como ponderam Regina Zilberman e Marisa Lajolo; ou ainda é colocá-la na ilegalidade para que possa oferecer ao leitor “um universo fantástico que se revela superior ao cotidiano” (Zilberman; Lajolo, 2019, p. 313). Segundo Teresa Colomer, (2008, p. 18):

é necessário planejar um tempo de leitura autônoma e silenciosa nas salas de aula, baseada principalmente na leitura de ficção. [...] definitivamente, a aprendizagem literária pode ser potencializada se planejarmos leituras diferentes e complementares em cada um desses espaços (Colomer, 2008, p. 18).

E, para que isso ocorra, é preciso que a sociedade e, principalmente, os docentes e os discentes, saibam e vivenciem a diferença que a leitura de literatura faz e todas as aprendizagens que ela instaura no ato de ler, na recepção da obra e nos efeitos gerados por ela. Em virtude da questão colocada, esta pesquisa se projeta, com o intuito de discutir, de fazer conhecer e propor um ensino de literatura mais adequado para os anos finais do ensino fundamental, com práticas centradas na apreensão, na discussão, nos sentidos, nos efeitos e na recepção do leitor do texto literário.

Portanto, depois de incorrer no tortuoso caminho que separa o professor aulista e gera o aluno telespectador, adentramos as vias da ilegalidade, da clandestinidade do sistema para trilhar novas travessias para a inserção do texto literário em sala de aula. Diante disso, depois de significar o leitor e de exibir como sua figura preenche os vazios previstos pelo autor no ato da leitura, compete-nos construir novas passarelas para que o simbólico, o criativo, o imaginário e a fabulação possam transitar pela sala de aula, por meio da seleção das obras feitas pelo professor.

3.1. Por uma escola que fantasia e simboliza

O estudioso Clive Staples Lewis (2019) reforça a ideia de que as vivências, as leituras e os conhecimentos dos estudantes são importantes e devem ser levados em consideração no momento do planejamento da aula, como salientamos no subcapítulo anterior, quando fundamentamos a discussão proposta nas teorias elaboradas por Jauss e Iser. Todavia, Clive Staples Lewis (2019) reitera a necessidade de expansão, de apreciação e de apuração da leitura para a formação do leitor, como forma de ampliar seus horizontes de expectativa e humanizá-los enquanto sujeito.

A apreciação artística mencionada por C. S. Lewis (2019) preconiza o ato da leitura como envolvimento do leitor com o texto literário, como momento imbuído de intencionalidade, de autonomia, de escolha, uma vez que este é capaz de identificar o apreço do autor com a palavra, com o signo linguístico e de como cada verso, cada parágrafo ou cada ato escrito inaugura distintos universos de possibilidades que se interligam às suas vivências e o transformam na ação cumulativa da leitura.

Nesse sentido, a ação de formar leitores literários requer postura ativa, autônoma, livre e consciente; requer a exposição a diversificados gêneros e obras literárias, desde os best-sellers ao cânone. E, nesse ínterim, a categorização e a operacionalização sofridas pela literatura no texto da Base Nacional Comum Curricular e nos documentos estaduais de São Paulo, como o Currículo Paulista, são notórias, assim como é proeminente a urgência de transpô-las.

Os documentos oficiais, como vimos, fundamentam-se em práticas de leitura e de literatura que corroboram a formação passiva e telespectadora do aluno e desenvolvem o professor aulista (Arroyo, 2013), sob o pretexto de que ler e apreciar o senso estético são destrezas adquiridas somente por meio da exposição e do contato com o objeto ou ainda de que a análise interpretativa e linguística esgota todas as possibilidades de leituras do texto literário.

Nos materiais analisados, o ato de ler se resume à ação de investigação das estruturas do texto, a fim de decifrar as perguntas projetadas em cada situação de aprendizagem,

cumprindo os objetos de conhecimento previstos e desenvolvendo as competências essenciais definidas para o ano/série. A exposição da diversidade textual, artística e temática do texto literário se restringe à utilização de fragmentos de textos consagrados e de autores clássicos, que, por sua vez, cumprem a dura e árdua função de formar o gosto literário e, como o pó mágico de pirlimpimpim, despertar o *pathos* no aluno diante da apreciação do estético.

Diante disso, há que se instaurar outros modos de fazer, de ler, de olhar, de sentir e de conceber a existência para além dos conteúdos prescritos e dos espaços restritos da sala de aula. Há que se pensar e defender, para além da meta quantitativa, a formação qualitativa, cultural e humana dos sujeitos. Para todas essas questões, há que se ministrar uma dose diária de literatura para transpor o sedentarismo literário e a função de telespectador dos indivíduos no épico jogo educacional, visto que a leitura é um objeto transdisciplinar e, segundo Barthes “todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (Barthes, 2019, p. 18).

A literatura como expressão artística da palavra, ao colocar o leitor diante das linguagens estéticas, permite que ele desenvolva sua percepção e sua imaginação, que amplie “tanto as possibilidades de contato com o universo da arte, de maneira mais específica, quanto as possibilidades de contato com o mundo em termos mais gerais” (Oliveira, 2009, p. 174-175). Isso porque, de acordo com Rosa Iavelberg, no livro **Para gostar de aprender arte recurso eletrônico: sala de aula e formação de professores**, 2003,

a arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. (Iavelberg, 2003, p. 9).

E, nesse aspecto, “a literatura, como toda a arte, é uma confissão de que a vida não basta”, como menciona o poeta português Fernando Pessoa (1982, p. 504), a literatura “desautomatiza a percepção do leitor, reeducando a sensibilidade, como o faz a arte em geral” (Miranda, 2009, p. 135). Os posicionamentos citados coadunam com as perguntas mencionadas nos capítulos anteriores, sobre a importância de determinar objetivos que respondam às questões “Que aluno desejamos formar?”, “Que diferença faz ser leitor de literatura?” e “O que aprendemos com a literatura?”, além do mais se interligam às necessidades do século vigente,

em que só a literatura com seus meios pode oferecer aos indivíduos certas coisas (Calvino, 1990)¹⁷.

Cabe ainda ressaltar que, no século XXI, com o desenvolvimento da tecnologia e a disseminação das plataformas digitais, o ser humano está imerso em atividades de leitura e de escrita como nunca foi exposto anteriormente. Esse fato impõe uma dicotomia antitética, uma vez que, como menciona Mempo Giardinelli, (2010), mesmo os sujeitos vivendo imersos em contextos de escrita e de leitura, a quantidade de vocábulos que dispõem vem diminuindo gradativamente ano a ano.

Nesse sentido, a sociedade nunca se viu tão pressionada a “conquistar o domínio da leitura – a habilidade de saber ler – e também o seu lugar no mundo letrado” (Maria, 2016, p. 40), e para que este domínio seja conquistado, há que se apurar o olhar, as referências e a apreciação do poder plural das palavras na e para a constituição dos seres humanos. E, para tal intento, o contato com a literatura mostra-se como elemento capaz de transpor esse cenário, dado que “o texto literário é uma produção de arte, e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor também um criador” (Paiva; Maciel, 2008, p. 120).

Diante de tais questões, decorre a necessidade da criação de práticas educacionais que insiram a leitura de literatura como centro das ações educacionais e promovam a transformação dos sujeitos que, envolvidos no ato de ler, motivados pelo encontro com a “ignorância voluntária” da palavra, da qual discorre Confúcio, possam se humanizar e garantir aos alunos este direito inalienável defendido por Antonio Candido.

Nessa vereda, uma das principais vias para aceder a tal acesso é emancipar o leitor com práticas e encontros em que a palavra seja concebida como alimento para enriquecer o imaginário e acalantar a alma, como mostra Lygia Bojunga, no livro **A casa da madrinha**, de 1978.

A força propositiva da palavra, emanada pelas histórias contadas por Augusto, faz com que Alexandre sonhe, idealize, projete realidades, teça novas possibilidades e prerrogativas para uma existência mais livre e menos opressora, uma vez que o incita a buscar a liberdade e a transposição do sistema enclausurador em que vivia. Suas andanças por estradas, cidades e territórios desconhecidas, recheadas de elementos fantásticos, promovem experiências humanas enriquecedoras, que funcionam como o antídoto diário para se salvar da ignorância vivida.

¹⁷ **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

Assim deveriam ser as aulas de literatura, espaços em que a palavra, sinônimo do capital mais precioso do ser humano, pudesse servir de estímulo e de encontro ao conhecimento, aos saberes, às situações da vida, do humano e de si. E, nesse tocante, a aula funcionaria como espaço da descoberta, da apreensão da qualidade estética do vocábulo que, elaborado pelos escritores, e disposto no universo da página, viabilizaria o contato com a imaginação e se transformaria em ferramentas do pensamento por avivar e elucidar a existência, libertar do caos, preencher os vazios. Dessa forma, este espaço reiteraria o fato de os sujeitos serem construídos e constituídos por fios de palavras e, conseqüentemente, de histórias.

A criação de um universo simbólico em torno da palavra nas práticas escolares, amalgamado pela exploração de formas expressivas da linguagem humana, dentre elas, a arte literária, deve ser requisito essencial e fundamental do aprendizado, visto que “realça toda a forma de expressão que tem como objetivo ampliar a visão de mundo da criança, resgatando-lhe um sentido de vida maior, no qual ela possa sentir-se valorizada e estimulada a buscar outros graus de maturidade espiritual” (Cavalcanti, 2002, p. 12).

Nesse ínterim, a relação humana com a palavra, fator preponderante para que o ser humano conseguisse transpor sua condição de primitivo e tecesse novas formas de ser e evoluir, trilha caminhos menos sinuosos e tortuosos, sem deixar de promover tumultos no leitor. Sendo assim, a inserção dos sujeitos no mundo da palavra, seja ela escrita ou oral, significa a garantia de salvaguardá-los da condição lacunar, vazia e incompleta da existência. Isso porque as palavras, as histórias e as narrativas “compõem e estruturam nosso cotidiano [...] estamos permanentemente mergulhados num mar de histórias” (Maria, 2016, p. 32). Nesse sentido, a relação significativa com a palavra permitirá ao sujeito

comunicar o visto, o sentido e interpretado e, também, [possibilitará] uma forma de dizer de nós e representar para o outro e por conseguinte dar sentido à vida. A palavra é mesmo o elemento fundamental para a construção de sentidos e significados que vão ao longo da nossa experiência humana intensificando o nosso mergulho no sujeito, na história, na cultura e na arte (Cavalcanti, 2002, p. 23).

Ou ainda como pontua Alberto Manguel (2017, p. 140), a vivência com a palavra literária, em seus diversos territórios de possibilidades, oportuniza a percepção de que “somos criaturas leitoras, ingerimos palavras, somos feitos de palavras, sabemos que palavras são nosso meio de estar no mundo, e é através das palavras que identificamos nossa realidade e por meio de palavras somos, nós mesmos, identificados”. Para que os sujeitos possam ser identificados como seres de palavra é preciso que as ações em torno da leitura literária não se reduzam a momentos pontuais, com finalidades prescritivas e/ou específicas, é necessário que as práticas de leitura literária despertem no leitor a voracidade de uma traça, a volição de ser um viajante

errante, que saiba seus interesses e necessidades e tenha subsídios para selecionar obras em que possa mergulhar e navegar no profundo e intenso labirinto do outro e de si mesmo.

A metáfora do leitor como uma traça, como um viajante, elucidada por Alberto Manguel (2017), salienta essa relação e encontra, a título de exemplo, nos contos de João Anzanello Carrascoza, do livro **Aquela água toda** (2020), o itinerário completo de caças, passeios e encontros furtivos com a estação cotidiana da vida, que deságua na página por meio de doses poéticas e descritivas que, imersas na simplicidade da fábula, suscitam a sofisticação do olhar. Nos contos do autor, as situações corriqueiras da vida, intencionalmente, convidam o leitor a caminhar entre as trilhas empoeiradas da existência para que assim, exposto ao visto e vivido, possa reacender a chama da vida pelo poder que cada palavra, cada símbolo e imagem gerados têm de emanar o *pathos* e ressignificar o olhar.

Essa ação confirma, nas palavras de Alberto Manguel (2017), o caráter cumulativo da leitura, dado que “ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes” (Manguel, 2017, p. 33), e, devido a isso, o contato com o texto deve promover uma experiência de leitura em que o se debruçar sobre a palavra signifique desvelar a própria linguagem humana nas linhas e nas entrelinhas do texto. E, para que esta ação ocorra, o espaço escolar deve ser concebido e redistribuído como um organismo vivo, pensado em torno de uma atmosfera leitora das diversas linguagens existentes, de forma a permitir a imersão em uma experiência artística dos estudantes pela simplicidade de ter livros à disposição ou leitores com que possa dialogar, trocar experiências e ampliar seu repertório simbólico.

À escola e aos professores importam modificar a concepção e a dinâmica tempo-espacial destinada às práticas de leitura literária, de maneira que o poder da leitura possa ser posto aos estudantes naturalmente, preservando o frescor “da verdade inaugural” (Maria, 2016) e situando-os de que “ler é ir ao encontro de uma coisa que vai existir, mas que ninguém ainda sabe o que será” (Calvino, 1982, p. 86), ou ainda,

a constatação de que, assim como o rio de Heráclito, cujas águas nunca são as mesmas, o leitor de hoje já não equivale ao de ontem, cada dia vivido adiciona acréscimos na produção de sentido: busco a emoção da leitura feita antes, relendo, e o que encontro são emoções novas, surpresas renovadas (Maria, 2016, p. 59).

E, diante desse aspecto, um mergulho na literatura e não na historicidade literária, como ressaltado no capítulo 1, pressupõe um encontro com o tumulto do mundo, no qual o prazer estético advém como sinônimo de experiência, de recepção e dos efeitos gerados pelo ato da leitura. Desta ação, decorre a familiarização do leitor com a palavra, que, por sua vez, pressupõe

intimidade para incorrer em pluralidades, ampliar conhecimentos para, por fim, tecer novas tramas para a existência.

A leitura literária, como espaço de encontro da palavra, “aproxima as pessoas, conchama-as ao diálogo, oferece provisões, palavras e mais palavras, instigações, sentidos novos e cambiantes, promovendo interação” (Maria, 2016, p. 60). Instigante e provocadora, a imersão em espaços de contação de histórias, de exposição imagética e fabulativa em torno da experiência do ler e do olhar, alarga o horizonte de expectativa do leitor e promove a liberdade do pensamento diante do mundo disposto nas páginas lidas. Assim, a palavra ao (des)construir, (re)inventar, (re)imaginar o mundo sensibiliza e transpõe o *locus* do ter imposto pelo utilitarismo, para figurar no ser, no sensível espetáculo da vida.

A esse respeito, Luzia de Maria expõe que “a educação do gosto se faz por encontros, aos poucos, paulatinamente” (Maria, 2016, p. 42), e Joana Cavalcanti complementa defendendo que o texto literário, como arte de apropriação do simbólico e do fabulativo, “é a expressão artística que serve como meio de catarse e sublimação para os anseios, as angústias, conflitos e buscas do homem”, visto que faz “emergir uma liberdade de espírito [...] capaz de tornar-se a própria vida (Cavalcanti, 2002, p. 12). Dessa forma,

provocado pelo afeto, pela sensibilidade ocasionada, o gosto pela leitura pode levar o homem a reencontrar a memória perdida, repensar suas frustrações e retirá-lo do desencanto que o avassala diante da Era Virtual. Ao desconstruir a realidade, liberta-se para interpretar a própria história; ao relacionar-se com o outro, conjectura, pelo diálogo, pela oralidade, novas narrativas; ao completar-se na palavra, livra-se do invólucro, do vazio que o habita – eis o poder do ato de ler, do fabular, do narrar (Machado, 2022, p. 9).

De palavra em palavra, de livro em livro, de diálogo em diálogo, a leitura literária alimenta “por ser o mais eficaz nutriente para a imaginação” e, além de nutrir, “oferece provisão [pois] o sujeito se torna falante, faz conjecturas e avaliações, passa a ter o que falar” (Maria, 2016, p. 66). Nutrido da palavra, alimentado a cada texto lido, o ser dispõe de subsídios para argumentar, suprir a timidez, falar, defender-se, extasiar-se, surpreender-se, isto é, colocar-se como sujeito de direitos.

Dessa maneira, compete à escola, à família e ao docente educar o gosto, encorajar a leitura, visto que só a experiência da leitura literária é capaz de produzir mais conhecimento sobre a literatura e a leitura de literatura e, assim, formar leitores literários. E, para isso, é necessário “estimulá-lo a ler mais, oferecer uma ampla gama de possíveis leituras, dedicar mais tempo curricular na promoção da leitura” (Maria, 2016, p. 78).

A força e o tumulto gerados pela palavra provocam, rompem, atordoam e configuram-se em epifanias, como salienta a microficcão, que, na espreita e apoderando-se da tradição do

conto, representa o tempo e o indivíduo presente, em composições fractais, expoentes da convulsão explosiva da plasticidade contemporânea e da necessidade da concisão, como meio para deflagrar o todo e convertê-lo em experiências epifânicas, como deflagra os nanocontos, minicontos e microcontos.

Nesse aspecto, promover uma escola viva, pulsante e envolvente requer ações pedagógicas centradas na provocação do olhar e no desenvolvimento de sensibilidades advindas de encontros desconcertantes, de momentos epifânicos, que ativam os conhecimentos prévios, instauram curiosidades e convidam o estudante a encontrar na linguagem outras formas de comunicação.

No tocante ao tema, Luzia de Maria (2016) assegura que além dessa experiência na e pela leitura, a leitura literária instaura outras experiências “que vão acrescentando conhecimentos vários a nossa teoria de mundo, vão nos tornando capazes de formular melhores e mais promissoras previsões, seja diante dos textos ou dos infinitos desafios que a vida nos coloca permanentemente” (Maria, 2016, p. 79). Assim, a literatura, como expressão artística, ao figurar nos espaços cotidianos e sociais dos seres humanos, abre caminhos e formas para diminuir e dirimir a massificação da informação e a efemeridade prática da vida contemporânea.

A obra de arte “ao tornar objetivo um pensamento, por lhe conferir uma forma concreta, torna-o passível de ser conhecido à maneira dos outros objetos do mundo” (Miranda, 2009, p. 130), isto é, converte sensações em outras sensações e, ao fazê-lo, movimenta percepções e olhares para uma existência mais humana, plural e transformadora. Desse modo, para que a escola seja um espaço de fabulação e de incursão simbólica criativa e fabulativa para a formação de seres sensíveis, atuantes e reflexivos da condição histórico-social da qual fazem parte, é preciso que a leitura e a literatura sejam exploradas e possibilitadas por meio de ações coerentes e condizentes às necessidades dos estudantes.

Para isso, além das questões já levantadas anteriormente, como a necessidade do professor ser leitor e dos aspectos que distinguem a leitura literária dos demais textos, é preciso conhecer os diferentes modos de ler, ter critérios para a escolha das obras literárias que serão lidas e sugeridas, bem como ter clara a intencionalidade que engendra a elaboração das práticas que serão oferecidas aos estudantes.

Nesse caso, se se busca formar leitores, é preciso que os alunos sejam expostos a toda forma expressiva de leitura, e isso significa que para além dos clássicos, há que se apresentar os best-sellers, os autores contemporâneos, a literatura nacional e universal, os gêneros vigentes. Essa postura oportuniza aos alunos a imersão em um contexto cultural, que os assegurará a formação e a construção de um repertório cultural e humano responsável por

lapidar o olhar e os critérios de escolha para uma leitura que flua da distração para produção de sentidos.

As perguntas “por que envolver os estudantes com a literatura?” e “o que aprendemos com a literatura?” devem ter como resposta a assertiva: formar leitores literários e, para tanto, há que se diferenciar os modos de ler, dado que o ato de ler relaciona-se tanto ao entretenimento quanto à investigação ou ainda à construção de sentidos e estes fazem parte da formação de um leitor competente e autônomo. Magda Soares (2009), a esse respeito, argumenta que para além dos títulos sugeridos, deve-se pensar “em quem lê, em para que lê, e, conseqüentemente, no modo e ler” (SOARES, 2009, p. 22), e complementa afirmando que

talvez possamos, com um alto grau de simplificação, dizer que são três os tipos fundamentais de leitura: a leitura funcional – aquela por meio da qual conseguimos as informações e os conhecimentos necessários para que participemos de forma plena dos eventos de letramento que ocorrem na vida cotidiana e na vida profissional, em nossa sociedade grafocêntrica; a leitura de entretenimento – aquela que representa uma forma de lazer, aquela que faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações, ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos; e a leitura literária – aquela que questiona a significação, que busca o sentido, que persegue o valor mutante e mutável da palavra, que é dirigida pelo estético, que despreza o literal e valoriza o subjacente, o implícito, que se surpreende com a originalidade e a força criativa, que identifica no texto a condição humana. (Soares, 2009, p. 22).

Ou ainda como propõe Rildo Cosson (2009), quando menciona os três modos de ler. O primeiro caracteriza-se pela leitura como

distração ou entretenimento que é buscada pela personagem. O segundo se fixa na investigação das estratégias de elaboração e recepção do texto em uma perspectiva estética, histórica ou cultural. O terceiro é a ação do leitor como produtor de sentido capaz de estabelecer relações contextuais e intertextuais com seu material de leitura. (Cosson, 2009, p. 36).

A leitura por distração compreende o ato de ler como entretenimento e se centra no desvendamento dos conflitos que constituem a obra. Nesse modo de leitura, a curiosidade impulsiona o leitor a descobrir o que o texto diz e, por isso, a estilística em torno da linguagem e dos aspectos literários não são considerados relevantes para a escolha da obra a ser lida. Figuram nesse modo de ler, os aspectos externos como a publicidade em torno da obra, a associação com o cinema, com outros suportes e com as temáticas pré-determinadas pelo mercado editorial para satisfazer o leitor. No entanto, é necessário destacar que, mesmo sendo uma leitura motivada pelo prazer suscitado pela curiosidade do desvendamento do tom da fábula, ela exige do leitor um engajamento e uma cumplicidade. Exemplos desse modo de ler são os livros da saga **Harry Potter**, de J. K. Rowling, responsável por levar milhares de pessoas a se aventurarem em lombadas grossas e incorrerem a outros títulos. Ou ainda as aventuras de **Percy Jackson**, de Rick Riordan, os mangás da série **One Piece**, ou as histórias de **Naruto** ou,

ainda mais recentemente, os romances de Collen Hoover, em que intensas e constantes reviravoltas com situações improváveis envolvem o leitor e, associadas ao marketing das mídias digitais, viralizaram entre os jovens e os adultos.

A literatura de massa configura a preferência dos leitores e constitui o modo de ler por distração, como define Rildo Cosson, no artigo *A seleção de textos literários em três modos de ler*, 2009, ou de entretenimento, como argumenta Magda Soares (2009). Contudo, é oportuno mencionar que embora a intencionalidade comunicativa do texto esteja, em alguns casos, distante da profissão de fé defendida por Olavo Bilac para a produção artística, a leitura de tais textos não deve ser proibida. A esse respeito, Joana Philadelpho (2003) argumenta que

não se deve proibir os textos da literatura de massa, mas que é importante que se dê aos leitores a ‘possibilidade de discernir os limites que os objetivos das obras de consumo impõem à formação de um leitor que seja simultaneamente crítico da cultura, e a potencialidade que a arte contém de favorecer a construção desse leitor (Philadelpho, 2003, p. 217).

O acesso e a leitura de massa representam um caminho para aproximar o leitor da leitura e convidá-lo para descobrir e desbravar outras possibilidades da palavra artística por meio da arte literária, para familiarizá-lo com a escrita e com a polissemia da palavra, aumentar seu vocabulário e até mesmo seu repertório cultural e social. Dessa forma, constituem o elemento que o mediador de leitura pode explorar para criar espaços de leitura que transponham a sala de aula, ao inserir uma gama ainda maior de autores e obras, além de contribuir para a formação do leitor literário autônomo.

O modo de ler por distração se configura como alternativa para aproximar o estudante da palavra, da leitura e da escrita e, assim, “escolher um livro para a leitura de entretenimento é parte da formação do leitor literário porque nesse modo de leitura o leitor se assume como agente, amplia suas preferências culturais e aprende a ler intransitivamente, ou seja, a ler para ler” (Cosson, 2009, p. 40).

Ao mediador de leitura cabe conhecer tais princípios e ferramentas para ter destreza e discernimento ao selecionar as obras que sugerirá aos estudantes, bem como as ações que fará a partir dela. Nesse sentido, o segundo modo de ler, definido por Rildo Cosson (2009), a leitura por investigação, relaciona-se ao estabelecimento de estratégias de leitura e visa ao desenvolvimento da competência leitora e escritora dos sujeitos. Nesse modo de ler, a complexidade, a historicidade e a singularidade da obra são os principais critérios de seleção. Segundo o autor,

é uma leitura feita para conhecer e avaliar autores [...] associada a obras mais complexas que possibilitam a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais que não se encontram facilmente em outros tipos de textos [...] assim é o modo de ler que se associa a um leitor ativo e autônomo porque bem-informado (Cosson, 2009, p. 41).

O terceiro modo de ler pressupõe a realização dos dois primeiros, dado que nele a leitura é uma ação de produção de sentidos apreendidos no e pelo texto, contexto e intertextos suscitados durante o ato de ler, e o efeito gerado por essas relações possibilita ao leitor a experiência literária.

A relação do leitor com o texto, com o autor, com o prazer de ler, com a curiosidade e a postura investigativa, juntamente com a compreensão do contexto cultural e social, dos níveis de apreensão linguístico e semântico, da capacidade criativa, simbólica e estética imprimem uma recepção da obra que suscita efeitos dialógicos e interativos. Segundo Peter Hunt, esse modo de ler provoca no leitor o engajamento baseado em “um diálogo com o texto, de incorporá-lo a sua própria linguagem e a sociedade, de responder ao texto como se tivesse uma voz que falasse diretamente para o leitor” (Hunt, 1991, p. 10).

A leitura como produção de sentidos instaura sensibilidades e incorpora experiências estéticas e artísticas por motivar o leitor a indagar

quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor (Cosson, 2009, p. 43-44).

E, dessa forma, permite que ele incorpore, vivencie, modifique, questione, observe, sinta, recuse os valores do texto à experiência pessoal e particular. E, nesse contexto, a leitura como um ato solitário desmembra-se em ações solidárias de construção de saberes, olhares, experiências, assim como desvela formas de agir, atuar e estar no mundo para uma existência mais libertária.

Esses modos de ler, associados aos interesses dos alunos e à valorização de suas experiências, viabilizam a criação de um espaço de interlocução, de diálogo, de troca de experiências e, conseqüentemente, de ampliação e conscientização dos limites, das preferências, dos critérios, enfim, da autonomia indispensável para que o leitor seja competente e possa, ao final do período escolar, continuar e aprimorar seu *status* de leitor literário.

Diante disso, a formação de leitores literários, como agentes ativos e conscientes do poder da literatura, envolve um conhecimento do acervo nacional e universal que, instigado pela exploração dos diferentes modos de ler e pela utilização de metodologias ativas, assegura experiências plurais, polissêmicas e liberta os indivíduos das virulências e dos enclausuramentos impostos cotidianamente.

O texto literário, portanto, “provoca a interação do sujeito com a realidade exterior, ao mesmo tempo que o ajuda a resolver seus conflitos internos, ao representá-los simbolicamente

na construção das personagens e suas ações” (Aguiar, 2009, p. 101). Nesse sentido, os critérios para a seleção de obras literárias devem responder às perguntas que introduzem as discussões apresentadas nesta seção e possuem, como regra básica, a qualidade estética e a análise do potencial oferecido pelo texto verbal, dado que o “potencial oferecido pelo texto verbal que, por suas características originais, revigora o gênero e incentiva um diálogo provocador com o leitor” (Aguiar, 2009, p. 105).

Esses preceitos, acrescidos dos conhecimentos sobre os diferentes modos de ler, do vasto acervo do professor e das práticas intencionais que ele realizará a partir da seleção de cada obra, favorecem a apreensão da construção literária como ferramenta capaz de abrir portas para “novos modos de viver e de conviver, alargando suas referências culturais e existenciais” (Aguiar, 2009, p. 105). E, diante disso, corrobora para o reconhecimento de que a literatura reafirma “a possibilidade de inventar, para si, um universo muito maior”, que requer, por sua vez, “apostar no leitor e estar atento a critérios que o valorizem, porque o sabemos capaz de ler, reler e criar” (Aguiar, 2009, p. 105).

Ao mediador de leitura implica, além de conhecer esses exemplares, ser a ponte que propicia ao leitor progredir em sua formação enquanto leitor autônomo e competente. Para isso, ele necessita sugerir e apresentar aos estudantes obras e autores que, pela tradição da linguagem e da arquitetura estética, dialogam ao mesmo tempo que rompem com a tradição literária, responsáveis por instaurar outros modos de ler. No tocante ao tema, Maria Amélia Dalvi, no artigo *Literatura na escola: propostas didáticos-metodológicas*, 2013, disserta que

a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nos rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros (Dalvi, 2013, p. 75).

E quantos diálogos são possíveis! A partir dos romances de Collen Hooven ou de Jojo Moyes, o mediador pode instigar a curiosidade de seus alunos, incitando-os a observar como as temáticas presentes em tais textos são construídas, tecidas de maneira muito mais polissêmica, conotativa, precisa e artística nos romances de Jane Austen, por exemplo, ou nos contos de Lygia Fagundes Telles. Como o álbum **Sobrevivendo no inferno**, dos Racionais, pode ser a base para leituras de Jorge Amado, Itamar Viera Junior, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, só para citar alguns autores. Essas ações explicitam que o

texto literário demanda e propicia um trabalho específico de leitura, ao mesmo tempo como fruição estética que não se deixa controlar, instrumentalizar, etapizar ou seriar e como busca de conhecimento que não se restringe à organização, classificação e computação de dados e informações (Mortatti, 1995, p. 39).

E, que é função e desafio da escola

levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão obra de tradição literária, sejam obras recente, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético – capazes de propiciar uma fruição mais apropriada mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (Ocem, 2006, p. 70).

As proposições discutidas ressaltam a leitura literária como necessidade educacional, visto que ela “dá forma objetiva, embora ficcional, a algo que não poderia ser comunicado de outro modo, por pertencer ao mundo abstrato, imaterial, do espírito” (Miranda, 2009, p. 132), além de conferir condições para que os leitores deem forma, por meio da palavra, às histórias que constituem sua existência, visto que

o artista, portador do sentimento do mundo, pode se deslocar do ponto de onde vê o mundo – pode ser o outro. E a literatura é, nas palavras de Anatol Rosenfeld (1976, p. 35-36), o lugar em que o ‘leitor vive e ao mesmo tempo contempla as possibilidades, as quais a sua vida pessoal – que consiste numa crescente redução de possibilidades – dificilmente lhe permite viver e contemplar. Na literatura, a experiência e a vivência do outro tornam-se acessíveis ao leitor: na leitura ele experimenta ser o outro, participa do ponto de vista do outro sobre o mundo (Miranda, 2009, p. 135).

O docente deve proporcionar ao aluno, a fim de que ele adquira a proficiência e a emancipação leitora, o contato com obras que estimulem suas percepções, que agucem sua curiosidade, que o motivem a desvendar novos títulos e, para isso, o professor deve levar em consideração as especificidades de cada turma e contemplar alguns critérios na seleção das obras. A esse respeito, Ana Arlinda de Oliveira, na dissertação *Textos visuais e as mediações escolares: Desenvolver a sensibilidade da criança*, argumenta que:

o trabalho com a construção da sensibilidade do olhar, com as crianças pode partir de uma análise primária – na qual o foco esteja na descrição e narração – de acordo com a classificação de Parsons apud Rossi (1992) –, para a seguir evoluir para o estágio construtivo no qual haja a reflexão para saber como é feita a obra, o que ela significa, com quais valores foi elaborada, que seriam os elementos para a consciência estética. (Oliveira, 2009, p. 176).

Nesse sentido, quer inicie pela leitura como distração ou pela leitura investigativa (Cosson, 2009), o docente precisa conceber a leitura literária como momento de construção de sentidos que, pelos encontros gerados, suscita conhecimentos e aprendizagens. Para isso, o professor mediador precisa saber e estar ciente das intencionalidades e dos objetivos que o motiva a selecionar aqueles títulos, bem como quais práticas de leitura irá oportunizar aos discentes, baseado em teorias que as legitimem, de maneira que esse percurso contribua para a continuidade e a progressão leitora literária dos estudantes. Assim, é necessário que os alunos compartilhem dos objetivos propostos, partilhem obras, conheçam os procedimentos metodológicos e como tais títulos os desafiarão na jornada de formá-los enquanto leitores.

O texto literário, por falar sobre o universal, representa o ser humano em suas diversas facetas, e, posto isso, suscita o desvelamento do olhar diante das situações vistas e revistas da vida. Sendo assim, os critérios de seleção devem considerar, segundo Geneviève Patte (2008), Teresa Colomer (2007) e Yolanda Reyes (2011):

- o enredo e sua relação com os temas fundamentais da experiência humana;
- a arquitetura verbal e a construção de espaços e tempos;
- a criação do humor, do drama, da aventura;
- a qualidade textual e estilística do escritor na elaboração de encontros e rupturas.

A estudiosa Yolanda Reyes (2011) acrescenta ainda que o critério de seleção não pode ser baseado somente no tema, mas precisa considerar a forma com que este se apresenta e a maneira como o autor o constrói. Esta percepção requer o exame do tipo de linguagem que a obra possui, se rica ou empobrecida, de como é escrita e/ou de como as ilustrações complementam e propiciam novas leituras e, por fim, de como os recursos linguísticos e estilísticos enriquecem a fábula e projetam a criação de novas interpretações para a obra.

Em texto sobre o tema, Teresa Colomer (2003) reitera também a importância de o professor traçar um itinerário de leitura para os alunos, para que eles possam transitar pelo mundo real e ficcional e desfrutar das possibilidades proporcionadas pela leitura. Os apontamentos tecidos pelas estudiosas citadas ressaltam o quanto ter critérios para selecionar os títulos que serão lidos pelos alunos durante o ano letivo exige discernimento, conhecimento e intencionalidade do professor, já que a escolha da obra a ser lida é um “ato de liberdade, tanto pode abarcar situações próximas do leitor, que lhe permitam a projeção pessoal, como envolver a fantasia, a aventura, que lhe propiciam reelaborar o real” (Yunes; Pondé, 1989, p. 55).

Ademais, Ezequiel Theodoro da Silva (2005) acrescenta outra questão importante: a obra deve possibilitar ao aluno a fruição da leitura do texto, com a seleção “de obras interessantes e, dentro de uma atmosfera não autoritária, dando chances para que os alunos leiam aqueles livros com que melhor se identificam” (Silva, 2005, p. 32). Essa prerrogativa também é mencionada por Ana Teberosky e Teresa Colomer (2002), para quem o importante no momento da escolha é a proximidade física dos livros com o interesse e o entusiasmo das crianças.

No artigo, “Literatura nota dez: a leitura ao alcance do leitor”, de 2008, Vera Teixeira Aguiar explicita que o sucesso de uma boa prática de leitura literária está na promoção de ações leitoras que estejam ao alcance do aluno, dado que serão responsáveis por incitá-los a buscar novas leituras. E, para isso, Aguiar (2008) destaca que a concepção de literatura que o professor possui é um dos critérios mais importantes para a seleção e promoção da leitura literária, visto

que é por meio desta concepção que ele fará a seleção das obras e proporá as práticas de leitura. Assim, importam “os autores, as características intrínsecas das obras, os mecanismos de composição dos livros [...] e, sobretudo, os leitores propriamente ditos e suas preferências e maturidade de leitura” (Aguiar, 2008, p. 13).

A estudiosa, que baseia suas observações no livro de Richard Bamberguer, **Como incentivar o hábito de leitura** (1995), exibe ainda três dificuldades que de uma obra para outra precisam ser pensadas para que o leitor possa aprimorar progressivamente sua leitura, são elas: a forma, o conteúdo e os efeitos de leitura. Essas três dificuldades precisam ser pensadas e planejadas a partir do “atendimento aos interesses do leitor, da provocação de novos interesses que lhe agucem o senso crítico e da preservação do caráter lúdico do jogo ficcional e poético” (Aguiar, 2008, p. 16). Dessa maneira, Aguiar comenta que a obra precisa “contribuir para o desenvolvimento das operações do pensamento, desde as mais simples, como a identificação das ideias do autor, até as mais complexas, como a transferência dos conhecimentos adquiridos, a crítica” (Aguiar, 1979, p. 71).

A autora argumenta ainda que, por meio desses critérios, o docente construirá um espaço de leitura emancipador, uma vez que o livro escolhido deixará de ser pedagógico para ser a representação de novas possibilidades de ler a vida, através dos jogos criativos provocados pela linguagem. Por fim, Aguiar (2008) sublinha que, além da concepção literária do professor, ele deve considerar os seguintes aspectos na seleção de obras literárias:

- a qualidade do material;
- o assunto compreensível e acessível ao leitor;
- a sequência narrativa, que se estruture com um início, uma carência ou um conflito, a resolução do conflito e um final;
- o estilo em sintonia com a capacidade cognitiva do leitor;
- a sequência linear;
- os aspectos internos (capa, letra, espessura e ilustrações) atraentes e condizentes com a obra.

No artigo “A arquitetura de um catálogo”, Annete Baldi (2009, p. 164) resume tal discussão ao expor que os critérios de seleção de textos literários devem fundamentar-se na “qualidade do texto, além da variedade de gêneros e [...] a busca por essa qualidade passa necessariamente pelos seguintes parâmetros:”

* o bom livro de literatura deve ‘mexer’ com o leitor, deve emocioná-lo (causando vontade de rir, de chorar, etc). ou deve causar um certo estranhamento (será que entendi?). Ou seja: um bom livro é o que proporciona o autoconhecimento, o conhecimento das coisas e dos outros que estão no mundo e o que possibilita o deparar-se com o novo;

- * o bom livro deve motivar a introspecção;
- * o bom livro deve conduzir o leitor para reflexões a respeito de questões subjetivas ou da realidade (valores sociais, culturais, morais). E essas reflexões podem gerar nele uma vontade de falar a respeito com outras pessoas ou não. Muitas vezes essas reflexões servem simplesmente para deixar algo a mais em nossa mente e em nosso coração;
- * o bom livro deve conduzir o leitor para outros textos ou até mesmo para um mergulho para dentro do próprio texto, exercitando um olhar mais investigativo para o como ele é feito;
- * o bom livro deve ser adequado, porém desafiador, em termos de forma e de conteúdo;
- * o bom livro não pode conter erros gráficos, ortográficos, conceituais, etc. (Baldi, 2009, p. 169).

Seguindo esses critérios, o professor promoverá a autonomia do aluno, capacitando-o para “encontrar as questões que lhe revelam para qual percepção do mundo e para qual problema humano a resposta da literatura encontra-se voltada” (Jauss, 1994, p. 57).

A obra escolhida deve ser, portanto, capaz de romper com o horizonte internalizado do aluno, promover mudanças e ampliar conhecimentos, a fim de emancipar o sujeito leitor. Além dos critérios postos, é válido que o docente contemple os diversos gêneros literários existentes, explorando autores e nacionalidades distintas para desenvolver a criatividade inventiva, simbólica, sensível e sensitiva dos alunos.

As discussões apresentadas aqui ratificam alguns temas abordados por nós em outros momentos da tese, como a importância da concepção de literatura que o professor traz, a compreensão de que a leitura e a leitura literária possuem especificidades e, por fim, salientam o quanto a imersão no universo artístico da palavra humaniza e transforma os indivíduos que dele disfrutam.

Dessa forma, as ações pontuadas nesta seção explicitam a necessidade de colocar a literatura no centro das ações educacionais como maneira de fomentar o ingresso ao fabulativo, ao imaginário coletivo e individual que se expande na medida em que o leitor inicia novas leituras e deflagra novos meios e formas de ser e de atuar na sociedade, desenvolvendo a sensibilidade e uma postura mais ativa e refletiva perante as turbulências do mundo.

Portanto, diante de tais premissas, compete-nos agora evidenciar a necessidade da elaboração de um currículo de leitura literária para as unidades escolares como forma de promover uma escolarização adequada do texto literário, dirimir a operacionalização que a literatura sofre, concebida como apêndice, nos currículos e nos materiais destinados aos alunos, para figurar no centro das ações e promover a transformação pessoal e social pela garantia de direitos de que ela dispõe.

3.2. Currículo de literatura: práticas de leitura literária na e para além da sala de aula

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”
(FREIRE, 2008, p. 98)

A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019 pelo Instituto Pró-Livro, Itaú Cultural e IBOPE Inteligência, publicada em 2021, revelou que o número de leitores no Brasil caiu de 56% para 52% em relação a 2015, ano da última pesquisa. Entre os motivos do decréscimo, citados pelos entrevistados, estão a falta de tempo, o não gostar de ler e a falta de bibliotecas. Além disso, os dados apontam que a mediação e o incentivo, tanto por parte dos pais quanto dos professores, a partir dos 11 anos, caiu, fato que evidencia o aumento do desinteresse da leitura entre os adolescentes e a carência de práticas literária vivas, pulsantes e onipresentes. Se analisarmos os dados da última pesquisa do Instituto Pró-livro, realizada em 2024, verificaremos que o percentual leitor diminuiu e que os dados continuam alarmantes, uma vez que o país regrediu no percentual de leitura em todos os estados, na média de livros lidos – de 2,60 para 2,04 –, no número de livros lidos por ano, entre outras constata¹⁸ções.

Essa realidade também é sentida e vivida em muitas escolas da rede estadual de São Paulo, uma vez que o IDESP¹⁹, principal indicador da qualidade do ensino paulista, criado em 2007, em dez anos de avaliação, nos anos finais do ensino fundamental, avançou de 2,52 para 3,51, isto é, menos de 1 ponto. Esses dados são justificáveis, uma vez que as atividades de leitura disponibilizadas nos materiais direcionados aos alunos são mecânicas e prescritivas, e a leitura literária, quando aparece, atrela-se à concepção historiográfica e beletrista, com viés gramatical.

Como destacado no segundo capítulo, a leitura que prepondera é a dos gêneros textuais, apresentados em textos, geralmente, elaborados especialmente pelo autor da apostila para o material escolar, visando à compreensão das situações comunicativas sociais e cotidianas. As leituras literárias, quando inseridas, centram-se em alguns autores consagrados e em alguns gêneros literários, em geral contos e poemas, apresentados em fragmentos inseridos, em sua maior parte, para corroborar o aspecto gramatical em estudo ou para apresentar a estrutura textual, como evidenciamos no capítulo dois.

¹⁸ Link de acesso à pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2024: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf

¹⁹ Link de acesso ao site da Secretaria de Educação de São Paulo: <https://www.educacao.sp.gov.br/idesp-2019-cresce-desempenho-dos-alunos-ensino-fundamental-da-rede/>.

Essas concepções de leitura e de inserção do texto literário nas sequências de atividades curriculares reiteram e reforçam a perfunctória literária postulada na BNCC e concretizada nos materiais disponibilizados pelo estado de São Paulo, aos estudantes da rede pública acerca do texto literário.

A finalidade circunscrita nas atividades propostas, embora vise “desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade” (São Paulo, 2019, p. 67), como pontua a competência 5, materializa práticas lacunares, vazias e receptivas, em que o aluno se coloca como receptor dos conteúdos prescritos.

Essas questões salientam o quanto a educação baseada em competência se estrutura em torno de necessidades quantitativas, para atingir metas a fim de se destacar em rankings nacionais e internacionais e, assim, vangloriar-se de seus pseudoavanços. Desse modo, elaboram-se materiais e posturas educacionais estruturados na exploração das situações comunicacionais cotidianas para elucidar modelos ideais, a fim de garantir a manutenção do sistema e a veiculação do não arbitrário.

Como apresentado em capítulo anterior, no que diz respeito ao ensino de literatura e à formação de leitores literários, o cenário é ainda mais preocupante, uma vez que o contato com a leitura literária está relacionado, em sua centralidade, a alguns autores e obras, ao estudo das características estruturais de alguns gêneros literários e ao cumprimento dos exercícios da apostila.

A lacuna de práticas de leitura literária que explore a literatura pela literatura nos anos finais do ensino fundamental se agrava no ensino médio com a utilização do texto literário como forma de ensinar a historicidade das escolas literárias e as particularidades das obras canônicas. Sendo assim, é preciso que as unidades escolares estaduais, por meio de seus materiais e da formação continuada de seus professores, engendrem no ensino fundamental II, práticas literárias que façam os alunos desenvolverem a autonomia (Paulino, 2009) enquanto leitores, para que novas premissas para a qualidade da leitura sejam instauradas no ensino médio.

É proeminente, como este projeto visa destacar, que as práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental sejam repensadas e redimensionadas com a promoção de ações escolarizadas de literatura, em que esta seja o centro das ações educacionais, para que a formação de leitores seja mais significativa. Para isso, um ensino qualitativo deve se atrelar ao estímulo à espontaneidade, à criatividade e à criação de novas experiências, a partir da valorização da imagem, da arte, da linguagem e das formas expressivas para dizer sobre o

humano e representar a vida, como pontua Theodor Adorno, no livro **Educação e Emancipação**, 2021.

Nesse sentido, as ações de leitura literária precisariam ser concebidas como experiência ativa e significativa da vida, visto serem espaços de reinvenção dos sujeitos e do mundo, diante dos meios que dispõem para inaugurar múltiplas formas de observar e de se inserir no mundo, bem como de contestar o dito, desestabilizar o instituído para construir outras formas de ser e ver a realidade que cerceia os sujeitos. Como afirma Silvia Castrillón (2008), nessa concepção de ensino,

só o melhor é bom quando se trata de oferecer material de leitura a quem carece dela em seus lares [...]. Os textos e a leitura devem oferecer uma possibilidade de realidade ainda não pensada e ainda não consciente; uma possibilidade de ver, de falar, de pensar, de existir, ou, em outras palavras, de produzir o estampido de todas as imagens do mundo aparentemente definitivas (Castrillón, 2008, p. 133).

Essa premissa reforça que compete ao professor propiciar alternativas metodológicas de ensino que coloquem o texto literário no centro da ação educacional, por meio de um currículo de leitura literária, centrado na continuidade e na progressão da leitura, a partir da seleção de obras e de autores que oportunizem aos estudantes a percepção de formas de narrar distintas, da projeção das personagens, da importância da ambientação e do espaço, bem como do tempo para a construção da trama narrativa, assim como as distintas formas de explorar a musicalidade, o verso, a estrofe, a página, as metáforas, o encadeamento semântico, do apreço e da ruptura com a tradição literária, do contato com diferentes suportes, por fim, da literariedade de cada escritor.

A familiaridade com a diversidade de gêneros e autores literários, com os diversos suportes de apresentação, com diferentes estilos e linguagens, representa uma alternativa educacional necessária diante das questões observadas no Currículo Paulista, em relação ao texto literário, pois permite aos alunos desenvolver a sensibilidade e a percepção de que se conectar com o texto literário é se abrir para o infinito, é criar

possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquecer infinitamente, [dado que] ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (Todorov, 2009, p. 23-24).

Para isso, as aulas de literatura precisam explorar a diversidade de gêneros literários ao lado de obras que abordem a

diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece; obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que

se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiro, 2013, p. 23-24).

Além do mais, essa noção de exploração do texto literário permite transpor a concepção dos estudantes como assimiladores de conteúdos, por concebê-los como produtores de sentido, dado que a inserção em ações significativas de leitura literária enseja a literatura como processo dinâmico, autônomo, social e individual. Desta forma, viabiliza as necessidades dos estudantes ao propiciar uma participação ativa para a criação de sentidos.

Essa concepção de ensino literário favorece “formar sujeitos capazes de, pela leitura, construir uma perspectiva pessoal e crítica sobre todos os assuntos que os rodeiam, na vida, na escola, no trabalho, perspectiva que ajuda [...] controlar a direção [das] trajetórias de vida” (Green, 2001, p. 12). Tal postura advém das aprendizagens que a literatura provoca, dado que de posse do texto literário, o leitor analisa, questiona, interpela, expande, posiciona-se criticamente, potencializa sensibilidades, isto é, o estudante enquanto leitor crítico “não se descuida de, em frente dos textos, refletir e transformar as ideias por ele produzidas” (Silva, 1988, p. 28).

A potencialização de tais perspectivas incide no desenvolvimento de posturas e práticas educacionais transformadoras em torno da leitura literária, visto que não concebem os estudantes como assimiladores e telespectadores do texto, mas os compreendem como agentes atuantes na e da palavra escrita. Ademais, esse olhar favorece uma atmosfera efervescente na escola, que envolve e gera perspectivas contrastivas, plurais, culturais e sociais de tempos e espaços diversos, delineando ampliações e alargamentos necessários para um ser-estar participativo e crítico na sociedade.

Tais mudanças e perspectivas podem ser vistas e analisadas em vários trabalhos acadêmicos desenvolvidos nos últimos anos pelos mais diversos programas de pós-graduação do país, em especial pelo Profletras, Programa de Mestrado Profissional, como reiteramos anteriormente. Iniciado em 2013, o Profletras, ao longo desses dez anos, contribuiu para o questionamento e o desenvolvimento de condutas educacionais menos passivas, mais dinâmicas, inclusivas e coerentes com as necessidades das turmas envolvidas. Outrossim, possibilitou o olhar crítico em relação aos materiais enviados pelas Secretarias de Educação às unidades escolares e engendrou alternativas para a formação do professor e do aluno leitor e do leitor literário.

As dissertações desenvolvidas comprovam e justificam a premência de se conceber um currículo de literatura, centrado na valorização e exploração da literariedade literária, juntamente com a inserção de atividades em que a leitura literária seja o centro das ações

educacionais. Para além dos exemplos já mencionados, destacamos outros como o de Vânia Neves Valva, realizado em 2015, no início do programa; Valva defendeu pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP, a dissertação “**A formação do leitor literário do ensino fundamental II**: reflexões sobre uma proposta, em que explicita a importância de refletir sobre o papel da leitura literária em sala de aula e de conhecer as disparidades entre os materiais disponibilizados às escolas e as proposições dos documentos oficiais para um fazer docente mais coerente e condizente às necessidades das demandas contemporâneas. A pesquisadora avalia ainda a necessidade de disponibilizar obras e fomentar atividades escolares centradas no poder e no valor que a literatura possui de gerir aprendizagens e formar indivíduos mais livres, criativos e críticos.

O projeto, realizado com a turma de 9º ano de uma escola estadual, buscou compreender quais os motivos que culminam na defasagem da compreensão leitora e no desestímulo em relação à leitura literária que acompanham os estudantes nos anos finais do fundamental II. Assim, a pesquisa objetivou

mostrar um trabalho que propiciou tanto o contato com o objeto livro, quanto o desenvolvimento da leitura efetiva da obra literária, aprofundando os conhecimentos linguísticos e possibilitando a experimentação de novos sentimentos e novas percepções acerca da realidade. Promovendo deste modo o interesse pela literatura, pois nenhuma atitude pedagógica é capaz de formar o ‘gosto’ ou ensinar o ‘prazer de ler’, a PAFL buscou contribuir na formação do leitor literário, dentro da complexidade que esse leitor representa, pois não é um leitor comum, mas um leitor que perpassa dois mundos: o vivido e o fabulado (Valva, 2015, p. 36-37).

O projeto literário, fundamentado em teóricos como Nelly Novaes Coelho, Paulo Freire e Antonio Candido, salientou que

quanto à distribuição por nível de desempenho, em 2013 o índice de alunos ABAIXO DO BÁSICO em língua portuguesa era de 0.2857, valor que recuou em 2014 para 0.1921. Também o índice de alunos no nível BÁSICO diminuiu de 0.5564, em 2013, para 0.4636 em 2014. Consequentemente, os níveis ADEQUADO e AVANÇADO obtiveram aumento significativo. O índice de alunos do 9º ano do EF em língua portuguesa no nível ADEQUADO saltou de 0.1429, em 2013, para 0.3046 em 2014. Também houve acréscimo no índice de alunos no nível AVANÇADO de 0.015, em 2013, para 0.0397, em 2014. Desta forma, em 2013, o índice de cumprimento de metas para o 9º ano EF ficou em 0%, enquanto o índice de 2014 alcançou 120% (nota máxima) (Valva, 2015, p. 104).

As práticas com a leitura literária colocadas como ações centrais e norteadoras dos objetivos escolares comprovaram, segundo a autora, que “o trabalho constante de formação literária, somadas às atividades de interpretação e exposição de ideias, pôde contribuir de maneira efetiva para o alcance de metas estipuladas para o ano de 2014” (Valva, 2015, p. 104). Além disso, explicitaram que a aplicação

de uma proposta anual de formação literária, a PAFL – criada a partir de análises da conjuntura da escola e dos anseios dos alunos, haja vista a formatação e análise do

Levantamento de Expectativa de Leitura (LEL) para construção de que cada projeto que a compôs –, vislumbrando individualmente a formação crítica e leitora, [rompeu] defasagens de ensino e dificuldades estruturais da escola escolhida, [e] representou alternativa acertada frente a um modelo de ensino centrado na busca por índices e ainda povoado por um ensino ‘conteudista’ que se esconde na divisão de competências e habilidades, mas que não é capaz de formar leitores críticos, sequer leitores literários, por privá-los do contato com produções culturais que rompam a ideia da leitura como obrigação escolar (Valva, 2015, p. 105).

Os resultados comprovaram que o planejamento de um itinerário de leitura anual, previamente elaborado, discutido e socializado com os alunos envolvidos, imbuídos de um repertório significativo de obras, de autores e de gêneros literários, forma leitores literários e contribui para a construção de indivíduos mais participativos e atuantes. No tocante ao assunto, o estudo ratifica os dizeres de Antonio Candido (2009), para quem

a existência de um conjunto de produtores literários, mais ou menos conscientes de seu papel; um conjunto de receptores, formando os diferentes tipos de público, sem os quais a obra não vive; um mecanismo transmissor, (de modo geral, uma linguagem, traduzida em estilos), que liga uns aos outros (Candido, 2009, p. 25).

Ao que complementa dizendo que

o conjunto dos três elementos dá lugar a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (Candido, 2009, p. 25).

Estudo similar e recente, a dissertação de Heloíza Moreno, de 2020, intitulada **A literatura no centro do processo de ensino de língua materna**, realizada pelo Programa de Pós-graduação do Profletras, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, demonstrou que é possível recuperar defasagens e promover o avanço das habilidades e competências de Língua Portuguesa pela inserção de projetos centrados na literatura e na leitura de clássicos, fundamentados no método recepcional proposto pela Estética da Recepção.

O trabalho, desenvolvido em uma turma de 6º ano, nas três aulas semanais de Orientação de Estudos, durante o ano letivo de 2019, em uma escola de tempo integral em Presidente Epitácio-SP, teve por objetivo formar leitores literários proficientes, com o intuito de evidenciar a importância da realização de projetos de leitura literária para promover o avanço escolar e desenvolver o aprendizado dos alunos.

O baixo nível de proficiência leitora e de leitura literária da escola, detectado na AAP (Avaliação da Aprendizagem em Processo), do primeiro bimestre, acrescido do escasso espaço concedido à literatura na BNCC, fez com que o projeto buscasse “não só recuperar as habilidades em defasagem como — naquele ano e naquela turma — também pretendia avançar

a aprendizagem dos alunos para habilidades previstas, pelo currículo, para o ano seguinte” (Moreno, 2020, p. 15). Com práticas de leitura literária divididas em atividades permanentes – desenvolvidas ao longo de todo o ano – e em atividades bimestrais, o projeto demonstrou

com números que uma turma que trabalhou durante um único ano com leitura literária retirou defasagem de aprendizado observada no início do ano, e avançou de tal modo na aprendizagem que 83% dos alunos, ao realizaram prova final da SEE/SP do ano posterior ao em que estavam, alcançou resultado que indica que esses alunos poderiam saltar aquela série. Nossa pesquisa, com tal resultado, demonstra de modo cabal a importância da literatura no aprendizado global dos alunos (Moreno, 2020, p. 9).

Os dados obtidos na última AAP, realizada no final do ano letivo, reiteraram que a turma analisada superou a defasagem média “de 13,5 pontos do início do ano quanto às outras turmas, como agora mostra, na média, 65,5 pontos acima. Em suma, um crescimento de 80 pontos na base comparativa. Isso equivale — poderíamos dizer — a praticamente um ano a mais de escolaridade” (Moreno, 2020, p. 141). Nesse ínterim, os números mensurados ao final da pesquisa coadunam a proposição de que

o efeito cumulativo da ausência de leitura literária é, com certeza, um dos fatores que relega o sistema de ensino brasileiro, na média, a patinar em avaliações como o PISA, distanciando-se de outros países e sendo ultrapassado por estados nacionais hoje de menor capacidade econômica (Moreno, 2020, p. 141).

As práticas realizadas em torno da leitura literária selecionadas recuperaram, segundo Moreno (2020), o estado selvagem da literatura, posto que atenderam “aos critérios de qualidade e de originalidade linguísticas, temáticas, narrativas, poéticas e de dissonâncias múltiplas diante do consagrado em seu tempo e lugar — do estatuído pelos poderosos circunstanciais às regras de qualquer tipo de academicismo” (Moreno, 2020, p. 145). E, também, segundo a pesquisadora, provocaram, estimularam, produziram novos horizontes de expectativas e formaram “alunos críticos, alunos criativos, alunos preparados para a leitura, para a interpretação de textos e do mundo, alunos aptos para modificarem o mundo” (Moreno, 2020, p. 145).

Diante disso, o projeto revelou o poder que a literatura possui de, ao elucidar a existência e o humano, formar os leitores para uma atuação civil, dado que permite criar, imaginar, simbolizar, desenvolver sensibilidades e, assim, reescrever histórias e continuar a narrativa humana.

A dissertação de Adriana Teixeira Alves, intitulada **Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discurso conto**, desenvolvida pelo programa de Pós-graduação do Profletras, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), demonstrou que, após a implementação de uma proposta didática baseada no gênero conto, os resultados exibiram a melhora da competência leitora dos

estudantes, bem como – nas diretrizes da dissertação – proporcionou a ampliação do olhar sobre a leitura literária.

O projeto, realizado na periferia de Fortaleza-CE, com o 9º ano de uma escola estadual, desenvolvido em 2019, baseou-se nos dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), implementado pelo governo do Ceará em 1992, para promover, por meio da exploração do gênero conto e da concepção de leitura elaborada por Isabel Solé (1988), melhores resultados educacionais.

A pesquisa foi dividida em cinco momentos, baseados na compreensão e no aprofundamento dos descritores de Língua Portuguesa, previstos pela Secretaria de Educação do Ceará para o ano/série em análise. E, após a aplicação e o estudo dos resultados, concluiu-se que “os educandos apresentaram uma compreensão responsiva ativa sobre o gênero conto, que, de certa forma, já deveria fazer parte do repertório sociocultural dos educandos da fase final do ensino fundamental” (Alves, 2020, p. 134).

Além dos trabalhos citados, a título de exemplificação do poder promovido pela literatura quando colocada como centro das ações educacionais, poderiam ser apresentadas as dissertações de Luciane de Oliveira Bertulino Fernandes, de 2016, intitulada **Literatura em quadrinhos: diálogos e ressignificações na formação do leitor da educação básica**²⁰; a de Fabiane Lemos, de 2017, **Do príncipe ao sapo: a formação do leitor literário**²¹; a de Cristiane Macieira de Souza, **Estratégias de leitura para o ensino de fábulas em uma turma de 6º ano do Ensino fundamental**²², a de Tânia Lupiza Ribeiro de Cerqueira, **Letramento literário e poesia afro-brasileira: poetizando as aulas de língua portuguesa, A contribuição da leitura do gênero romance na formação do leitor literário**, de 2019²³; e a de Janaína Mendes Silva Ferreira²⁴, de 2020, entre outras.

²⁰ A dissertação foi defendida pelo programa de pós-graduação do Profletras, da Unimontes. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2018/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Luciana-Bertulino.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

²¹ A dissertação foi defendida pelo programa de pós-graduação Profletras, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas. Disponível em: <https://editorapangeia.com.br/product/do-sapo-ao-principe-a-formacao-do-leitor-literario/>. Acesso em: 31 maio 2023.

²² A dissertação foi defendida pelo programa de pós-graduação do Profletras, da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: [https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/DISSERTA%C3%87%C3%83OCRISTIANE%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%20\(4\).pdf](https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/DISSERTA%C3%87%C3%83OCRISTIANE%20-%20VERS%C3%83O%20FINAL%20(4).pdf). Acesso em: 31 maio 2023.

²³ A dissertação defendida pelo programa de pós-graduação Profletras, da Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <https://www.profletras.uneb.br/wp-content/uploads/2020/11/T%C3%A2nia-Lu%C3%ADza-Ribeiro-de-Cerqueira.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

²⁴ A dissertação foi defendida pelo programa de pós-graduação do Profletras, da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Jana%C3%ADnaMendes.pdf. Acesso em: 31 maio 2023.

A exposição das dissertações mencionadas reitera a importância da criação e da manutenção de programas federais e governamentais que investem e incentivam a formação continuada de professores dos diversos estados brasileiros, como tem feito o Profletras. Além disso, expõe a necessidade de analisar os documentos oficiais e elaborar alternativas metodológicas para a inserção da literatura nas atividades escolares como território de possibilidades que, pelos tumultos vividos e sentidos, amplia o olhar. Ademais, explicita a necessidade de inserir práticas de leitura literária centradas em ações que valorizem a literatura por meio da experiência singular com o texto, do contato com o jogo estético, com o preenchimento das lacunas deixadas pelo autor, da descoberta de possibilidades e fundamentado em teorias e intencionalidades pré-definidas.

Nesse ínterim, as dissertações reforçam que o ato de ler não deve se resumir e se centralizar na ação de ler *para*, para preencher uma ficha de leitura, para realizar uma avaliação sobre o livro, para entender a historicidade literária, para cumprir os manuais; ele deve valer-se por si só, por seu convite ao universo metafórico elaborado pelo escritor, pelos estranhamentos suscitados no momento da leitura, pela apreciação da arquitetura estilística do autor, enfim, pelas interrogações e esclarecimentos tão outros e individuais. Nesse sentido, o caráter indefinível da literatura se projeta no encontro com a singularidade do texto, é sentido pelo corpo a corpo com o texto (Kefalás) e a arte literária é concebida como uma unidade singular, visto que cada leitura se torna inédita e particular. E, diante desse conceito, a escola e os docentes resgatam e promovem a ideia de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2008, p. 98), por oportunizar aos indivíduos envolvidos no processo, a liberdade e a autonomia de encontrar no ato de ler a potência da palavra que inaugura novas e diversas formas de ser. Isso porque a literatura

desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. Resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (Compagnon, 2009, p. 47).

Nesse sentido, é no formar docentes cientes dessas transformações operacionalizadas pela palavra, enquanto objeto artístico, que a leitura literária se apresentará como espaço que liberta o sujeito da condição em que se encontra e lhe possibilita uma vivência mais crítica, ativa e dinâmica. Baseados nas discussões sobre a literatura na BNCC, no Currículo Paulista e no Currículo em Ação, é que propomos um catálogo de obras literárias, com os mais variados gêneros literários, para que os professores, inicialmente os do estado de São Paulo, possam, a

partir do conhecimento das características da turma e das intencionalidades que os impelem na jornada pedagógica, construir um percurso de leitura literária para o ano/série em questão.

O catálogo não tem a pretensão de servir a uma finalidade prescritiva ou ser unidirecional, mas se lança como recurso ao professor que deseja ampliar suas leituras literárias, conhecer novos autores e obras, favorecer ao aluno o contato com diversos gêneros literários e com autores nacionais e internacionais, clássicos e contemporâneos. Desse modo, o catálogo se coloca como uma ferramenta alternativa capaz de flexibilizar a ação docente e as aulas de Língua Portuguesa e, além disso, conceber à literatura a ação de protagonistas das sequências propostas aos alunos. Além do mais, engendra em sua concepção a necessidade de transpor o ensino fundamentado somente na fruição, na apreciação estética e na leitura como entretenimento, como descrito na BNCC e apresentado nas situações de aprendizagem do Currículo Paulista. Por fim, delinea-se como uma alternativa metodológica ao professor que deseja ampliar seu acervo literário e:

- ter uma fonte de consulta de autores e obras literárias que, baseada em critérios, propicia a criação de projetos de leitura literária na e para além da sala de aula;
- ter uma fonte de consulta de autores e obras com quem possa dialogar e tecer novas experiências de leitura, bem como promover encontros e diálogos entre textos;
- dispor de um caminho de leitura literária que explore e aproxime vivências individuais com o universo literário;
- usufruir de uma opção para defrontar os alunos com a pluralidade polissêmica e libertária da palavra, assim como da força fabulativa, imaginativa, criativa e sensível que dela emana;
- apoderar-se de um meio de expandir o ato de ler e, conseqüentemente, o olhar dos estudantes, visto não se estruturar em práticas que reduzem o texto a uma única interpretação;
- fomentar ações de leitura literária imbuídas do poder e dos aprendizados oportunizados pelo contato com a literatura;
- disponibilizar práticas de leitura literária que se fundamentem na progressão e na continuidade da formação do leitor pelos títulos sugeridos no decorrer do ano letivo. Títulos responsáveis por dotar os alunos de concepções e valores literários que os levarão, depois do período escolar, a expandir, aprimorar e aperfeiçoá-los enquanto leitores;

- possuir um recurso que possibilita ao docente flexibilizar a leitura literária e formar leitores literários autônomos e proficientes, que consigam, depois dos onze anos escolares, trilhar e continuar seu percurso enquanto leitor literário.

O trabalho de seleção de obras literárias, que contemplam gêneros literários e autores nacionais e internacionais, clássicos e contemporâneos, tem por finalidade apresentar uma alternativa de ensino em que o texto literário seja o centro das ações educacionais e seja valorizado como potencialidade comunicativa, linguística e humana, que por instaurar novos olhares, suscita aos indivíduos uma postura ativa nos espaços que os circundam. E, dessa maneira, promove a compreensão de que a leitura literária é ato de construção de sentidos, capaz de dotar os seres de conhecimentos, por propiciar a eles reconhecer, nas lacunas e artimanhas narrativas, o poder de ressignificar a existência e, assim, de se libertar das posturas opressoras e enclausuradoras. Além do catálogo literário, apresentaremos nove propostas para um currículo de leitura literária que pode ser utilizado durante as quatro séries que compõem o ensino fundamental II, juntamente com sequências didáticas bimestrais que complementam a anual e convidam alunos e professores a um diálogo constante e mensal com o texto literário.

Dessa forma, depois de expor as fraquezas da BNCC e do Currículo Paulista, em relação à concepção de literatura e à promoção da leitura literária; de discorrer sobre o caráter prescritivo do Currículo em ação, do estado de São Paulo, e de como esse material se utiliza da literatura como pretexto, ao estruturar as atividades com base na repetição de alguns escritores canônicos e de alguns gêneros literários na composição das sequências didáticas, é que tecemos um catálogo com obras literárias para que os professores, principalmente os da rede estadual de São Paulo, possam dispor para a elaboração de projetos de leitura literária anuais, centrados na exploração de diferentes modos de ler, norteados por critérios de seleção de obras, expoentes do poder transformador e humanizador da literatura. Assim, o catálogo constitui espaço aberto a trocas, ampliações e aprimoramentos, para que o professor trilhe veredas que considerem a subjetividade de cada sala e desenvolvam a criatividade e a sensibilidade do leitor.

É por esses caminhos que acreditamos que a arte literária resgatará e insurgirá no espaço escolar como meio de reinvenção e desestabilização que incita a inauguração de diferentes possibilidades de enxergar o mundo, a si e o outro. Como recurso que assegura e instaura direitos, que humaniza, que desenvolve o senso estético, que impele à transformação, que mobiliza saberes, vivências e experiências que fomentam posturas políticas sociais ativas e conscientes, isto é, que forma seres críticos e autônomos.

3.3. Itinerário de leitura literária: a literatura como um território de possibilidades na esfera educacional

Por que a escola não pode aprender com a literatura, em vez de ensiná-la?
Regina Zilberman, *Leitura literária e outras leituras*²⁵.

O questionamento de Regina Zilberman, que inicia esta seção, reforça e retoma temáticas discutidas nos capítulos anteriores. Além do mais, ratifica a necessidade de repensar, reorganizar e ressignificar as práticas de leitura literária oferecidas nas unidades escolares, baseadas na construção de um currículo de leitura literária centrado em objetivos educacionais previamente definidos pela equipe escolar, que, pelos diferentes modos de ler, metodologias e intencionalidades, promova o encontro dos estudantes com a leitura literária e com a experiência da palavra como processo prazeroso, investigativo e construtivo (Soares, 2009).

A proposição defendida nesta tese, para além do intuito de examinar e compreender a concepção de literatura e de leitura literária contida nos documentos oficiais que estruturam o Currículo do Estado de São Paulo, visa apontar caminhos e alternativas metodológicas para que os docentes possam flexibilizar e redimensionar ações relacionadas à leitura literária nas unidades escolares.

A elaboração de práticas de leitura literária, planejadas a partir das discussões e teorias apresentadas, pretende expandir a percepção, o olhar e as formas de abordagem da leitura literária na e para além da sala de aula, a fim de oportunizar aos estudantes experiência literárias que considerem: as diferentes linguagens, a familiaridade com diferentes vozes, a incursão na experiência estética, o encontro das vivências das personagens com as dos leitores, a ampliação de fronteiras ao encontro do (des)conhecido, o contato com a tradição cultural e, por fim, a prática da alteridade, de ser outro sem deixar de ser ele mesmo (Colomer, 2007). Tudo isso, porque, segundo Ítalo Calvino (2006), na apresentação do livro **Fábulas italianas**, a literatura representa um “catálogo de destinos humanos”, que, quando assegurado, propicia um ato democrático e democratizante (Soares, 2008) aos sujeitos, visto que:

Democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural.
[...] democratiza o ser humano porque traz para seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça é condição essencial para a democracia cultural.
[...] democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretenciosos, menos presunçosos – o

²⁵ Capítulo do livro, **Leitura: práticas, impressos e letramentos**, de 2011, organizado por Ana Maria de Oliveira Galvão e Antônio Augusto Gomes Batista.

sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural. (Soares, 2008, p. 31-32).

Dessa maneira, a proposta de um itinerário de leitura literária para os anos finais do ensino fundamental, por meio de percursos temáticos de leitura, representa a promoção da vivência de leitura literária que, entrelaçada a uma rede de livros e a uma comunidade de leitores, propicia aos discentes criar uma biografia leitora que o acompanhará e será responsável por suas escolhas na e além da educação básica. Assim, o reconhecimento das contribuições da leitura e, principalmente, da leitura literária implica em ações comprometidas com a formação de leitores, de forma a assumir

essa formação não apenas como desenvolvimento de habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano, conscientes de que, em grande parte, somos o que lemos, e que não apenas lemos os livros, mas também somos lidos por eles (Soares, 2008, p. 32).

A esse respeito, antes de projetar um currículo de leitura literária centrado na leitura de literatura, é preciso que a equipe escolar tome decisões, defina e compactue das seguintes premissas:

- Que formação desejamos que os estudantes possuam? Em relação ao tema, qual é o lugar que a leitura literária ocupará?
- Como a leitura literária contribuirá para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola?
- Qual a concepção de literatura que será contemplada tanto no Projeto Político Pedagógico quanto nas atividades oferecidas pelos profissionais?
- O que se aprende quando se ensina literatura?
- Quais são as habilidades e as competências literárias que desenvolveremos? Norteadas por quais teorias metodológicas?
- Quais práticas, aprendizagens e experiências literárias contribuiriam para o desenvolvimento das competências literárias delineadas anteriormente?
- Qual é o papel que a literatura terá na formação dos indivíduos que frequentam a unidade escolar?

Os questionamentos mostram que, pensar um currículo de leitura literária, centrado na especificidade deste tipo de leitura, é organizar e definir estratégias de objetivos amplos, com discernimento, conhecimento, diálogo, trocas, em que cada profissional saiba o que espera encontrar dos alunos ao final do nono ano e qual é a contribuição que deve desempenhar para que o todo conquiste esse espaço renegado para o texto literário e para as intencionalidades

definidas pela equipe educacional. Essa postura exige comprometimento, compartilhamento, união, gestão, discussão do material e das propostas, formação continuada e literária, ampliação do acervo literário escolar e profissional, colaboração da comunidade escolar e da família. Além disso, para que o itinerário de leitura literária enriqueça a leitura de mundo dos estudantes e vice-versa, é necessário que a equipe escolar promova a escuta ativa das preferências dos alunos, das experiências que possuem e que tenha um olhar atencioso diante dos comentários e das vivências trazidas por eles à escola. Compete ainda, a utilização de metodologias ativas e diversas, que se reiteram propositalmente e não se repitam de forma redundante. Enfim, cabe à equipe escolar explorar modos de ler a literatura que ressignifiquem o prazer de ler, como argumenta Roland Barthes (2019), e façam dela um objetivo democratizante (Soares, 2008), além de humanizador.

Essas ações despertam a percepção de que a literatura não é um objeto meramente educacional, reduzido à historiografia literária, ao estudo de conteúdos de teoria literária ou ainda ao exame de uma lista de obras e de gêneros literários, pelo contrário, elas aguçam o olhar para o como ou de que maneira tal fato ocorreu, quer dizer, como o escritor organizou a linguagem para que aquela situação ganhasse tal efeito e como aquele efeito gera sentidos inesperados. Ou ainda incentivam a observação do caráter mimético, da coerência interna do texto, do arranjo dos fatos feitos intencionalmente pelo escritor e das intertextualidades presentes.

Cabe ressaltar que, antes de adentrarmos as especificidades do currículo de literatura que proporemos, não possuímos finalidades prescritivas nem visamos à elaboração de um manual para os docentes. Os títulos contidos no catálogo literário e os percursos literários sugeridos são caminhos, ferramentas e meios para que a literatura deixe de ser objeto e passe a ser objetivo das ações educacionais, como defende Tzvetan Todorov (2010, p. 90), para quem “todos os métodos são bons, desde que continuem a ser meios, em vez de se tornarem fins em si mesmos”.

Dessa maneira, os percursos de leitura podem ser realizados como sugerido e/ou podem dialogar com outras obras, contidas ou não no catálogo literário. A proposição desta tese é, além de realizar um estudo dos documentos oficiais em relação à concepção de literatura, mostrar métodos para que as ações acerca da literatura, da leitura literária e da formação de leitores literários possam ser oportunizadas de maneira mais significativa aos estudantes e, assim, garantir o que está projetado, de forma genérica e abrangente, na BNCC e no Currículo Paulista.

O currículo de leitura literária, para além dos percursos temáticos pensados para a sala de aula, insere a unidade e a comunidade escolar em um espaço de convivência com a palavra,

com as diversas linguagens, com a diversidade étnico-cultural, com modelos expressivos e meios de materialização linguística diferentes, que ampliam as trocas comunicativas e sociais dos sujeitos ali presentes. Além do mais, acentua que os indivíduos se tornam leitores ao ler juntos, ao escutar histórias, ao caminhar entre livros, ao indicar e ao serem provocados pelos textos, como afirmam Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Baroukh :“a formação dos leitores implica em oferecer aos sujeitos condições de circular com autonomia pelas leituras” (2008, p. 14).

Nesse aspecto, destaca-se a importância de a unidade escolar conceber a leitura literária como compromisso e eixo estruturante de todas as áreas do saber, para que assim seja criada uma comunidade de leitores que formam leitores. Também requer a concepção de que a criação de uma comunidade de leitores literários exige tempo, formação, planejamento, diálogos, espaços, presença e a elaboração de encontros na e para a leitura literária baseados em intencionalidades, metodologias e na definição de um percurso temático de obras, gêneros e autores. Da mesma maneira que necessita de espaços que fomentem tempo para ler, momentos para falar sobre as leituras realizadas, compartilhamento de obras, temas e autores, de escuta por meio da contação de história, da intertextualidade com outras manifestações artísticas como o cinema, a música, o teatro, a dança etc., enfim, demanda uma experiência cultural e social da leitura literária. Ademais, pressupõe também a valorização da gratuidade da leitura literária, em que não se pede nada em troca do ato de ler; segundo Teresa Colomer (2007), implica em respeitar as fases jogo proposto. Para a pesquisadora, trata-se de

pensar que esta constrói a competência do leitor em fases recorrentes que incluem, primeiro, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas – a suspensão da incredulidade, a projeção psicológica, a antecipação e reinterpretação do que está lendo, etc. -, e, apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e, portanto, mais gratificantes – em outra ocasião (Colomer, 2007, p. 38).

Essas posturas salientam tanto que a leitura literária exige esforço, trabalho, dedicação, entrega, presença, como defende Luiz Percival Leme Brito (2017), quanto reitera que ela é também espaço de prazer, de fruição, que causa deslocamentos, tropeços, esfolamentos, como argumenta Roland Barthes (2019). E a partir dessas duas premissas, a experiência da leitura literária é oportunizada, favorecida, como algo que atravessa, que toca os sujeitos (Larrosa, 2011), mas também que os conchama a uma coparticipação ativa intencional, planejada pelo escritor, que os transformará. Diante disso, a leitura literária será apresentada como texto, que pelos diferenciais que possui, destaca nos leitores “a potencialidade de abrigar o conhecimento humano” (Brito, 2012, p. 31).

A criação de um currículo de leitura literária abrange, assim, a construção de um acervo diverso, de qualidade e atualizado; a formação contínua dos profissionais; a curadoria de temáticas, gêneros, autores e metodologias de ensino; a disponibilidade de livros em espaços variados; a definição de intencionalidades para a seleção do que será lido; a criação de mediações que contemplem práticas diferentes e convergentes e a percepção de que os leitores são múltiplos e múltiplas são as experiências que os constituem. Assim, compete à equipe escolar determinar e organizar o currículo de leitura literária, além das questões já mencionadas, a partir de três princípios: o da continuidade, o da progressão e o da diversidade. Em relação a esse aspecto e tendo em vista a heterogeneidade presente nas salas de aula da educação pública do estado de São Paulo, é primordial que a equipe escolar, ao discutir e planejar o itinerário de leitura literária, considere o público-alvo que possui e o maior, menor ou a nula aptidão que possuem para a leitura e para a leitura literária. Para isso, na seleção das obras e na elaboração do percurso literário é válido considerar a divisão dos tipos de leitores, tecida por Nelly Novaes Coelho (2000): pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico, para que se possa desenvolver o leitor autônomo (Paulino, 2009) ou fruidor (Brasil, 2018), como defendemos em capítulo anterior.

Desse modo, a continuidade está relacionada à organização e ao planejamento do trabalho de mediação de leitura literária realizada pelos mediadores, nas quatro séries que compõem o ensino fundamental II, por meio da seleção de obras que dialoguem com as vivências dos estudantes, oferecendo-lhes um ambiente de práticas, leituras e metodologias diversificadas acerca da leitura literária. Assim como, infere a necessidade de entender os entraves educacionais que fazem a leitura literária ser um hiato no ensino fundamental, como menciona José Nicolau Gregorim Filho, no livro **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores** “no que se refere às práticas de leitura e mesmo às publicações literárias, é preciso que se lance um olhar para o ensino fundamental II, pois ele tem se apresentado como grande hiato na tarefa de formação de leitores” (Gregorim Filho, 2012, p. 07), visto que

na educação infantil e no ensino fundamental I os pequenos possuem uma facilidade maior em criar mundos imaginários e ao mesmo tempo relacioná-los ao seu mundo real; esta fase também exige uma participação ativa do professor durante as leituras (na realidade, todas as fases exigem, mas na educação infantil e no ensino fundamental I, o professor precisa interagir durante a leitura se quiser que ela seja realizada, pois os alunos possuem pouca ou nenhuma autonomia para isso). Porém, no ensino fundamental II, tanto a postura do professor quanto a postura do aluno mudam, ocorre um distanciamento bastante significativo e muitos fatores contribuem para isso, pois essa é uma fase considerada como fase de transição; ocorrem alterações no tempo de aula, na quantidade de professores, na atitude dos alunos (eles passam a se enxergar como pré-adolescentes e não como crianças e adotam uma postura mais desafiadora), na atitude dos professores (o tempo reduzido de aula os obriga a ter uma visão mais generalizada dos alunos e os impede de perceber algumas especificidades). Esses fatores acabam influenciando negativamente o ensino de literatura, pois neste cenário,

os textos fragmentados do livro didático acabam se tornando a opção mais viável (Santos, 2018, p. 18).

Esses fatos desencadeiam a conclusão de que “a escola levou-o a ler e mostrou-lhe uma nova maneira de aproximar-se dos textos que compreendem uma certa hierarquia de valores do sistema literário; mas não os ajudou a tornar-se um leitor” (Colomer, 2007, p. 51).

Em um percurso literário, a escolha temática, a seleção de obras, o planejamento, a consideração das experiências do leitor, a definição das metodologias de ensino são cruciais para que a magia da leitura trazida pelos estudantes do ensino fundamental I não se perca e, pelo contrário, sirva como ponte para novas aprendizagens e novas descobertas em torno do livro tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio. Para tal, as discussões levantadas no capítulo 4, fundamentadas nos estudos de Vera Teixeira de Aguiar (1979, 2008), Teresa Colomer (2003, 2007), Yolanda Reyes (2011), Ana Baldi (2009), emergem devido a questões latentes que revelam sobre os critérios de seleção de obras, os modos de ler e as práticas docentes. Os estudos das autoras citadas acima expõem que a escolha de obras literárias precisa ser capaz de oportunizar ao leitor se desenvolver enquanto leitor, de forma a ser capaz de, a cada livro, ampliar seu nível leitor ao relacionar e empreender-se nas lacunas deixadas pelo escritor, a fim de descobrir como, por meio dos arranjos linguísticos, semânticos, ilustrações, tipos de letras, disposição gráfica, cores, texturas, a arte da palavra se projeta para desnudar a temática da obra.

A continuidade mantém relação intrínseca e está circunscrita à noção de progressão leitora, uma vez que a escolha das obras, a partir de critérios apresentados, propiciará o contato do leitor com livros que o desafiem, que o convidam para uma participação ativa no ato de ler, seja pelos finais abertos, pelas personagens complexas e/ou contraditórias, pelas situações pouco previsíveis, pelo diálogo com outras histórias, pelas versões diferentes da mesma história, pela percepção das ilustrações, pelos elementos culturais impressos, pela sensibilidade que o toca, enfim, pelas expressões humanas simbólicas que concatenadas à obra, condensam a experiência humana e incitam ao diálogo do polo artístico – quem a produziu – com o polo estético – quem irá recebê-la.

Nesse sentido, ler um texto literário significa “entender que esse ato implica um processo simbólico agindo nos modelos do imaginário cultural” (Gregorim Filho, 2012, p. 72), responsável pela aprendizagem da linguagem simbólica que desencadeia um aprendizado de mundo, do diferente “e talvez, esse seja o primeiro passo para a convivência saudável com a diversidade da sociedade contemporânea” (Gregorim Filho, 2012, p. 72).

Desse modo, enquanto a continuidade diz respeito às conexões entre as obras pensada de forma a ampliar o repertório do leitor, a progressão se centra na complexidade das obras, no estabelecimento do período e do momento do percurso em que elas serão lidas. Pensar a progressão leitora na composição de um currículo literário requer considerar os desafios que os textos selecionados apresentarão aos leitores, ajustados de forma que eles possam progredir. Tal ação exige experiências cada vez mais variadas na medida em que aumenta o conhecimento e a capacidade dos leitores. Segundo Teresa Colomer (2007), o progresso do leitor deve considerar seis aprendizagens, entre elas:

- 1) As aprendizagens das formas prefixadas pela literatura – diversas maneiras de organizar as histórias;
- 2) A familiaridade com diferentes vozes que configuram o conjunto de narradores – as vozes dos livros permitem aos leitores apreenderem distintas perspectivas sobre o mundo;
- 3) A incursão na experiência estética – o olhar para o *como*, para a *textura* e a *espessura* da palavra e da imagem;
- 4) A possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência da personagem e oportunidade de explorar a conduta humana;
- 5) A ampliação das fronteiras do entrono conhecido;
- 6) A incursão na tradição humana.

A seleção de obras a partir dessas premissas oportuniza aos leitores obter experiências através da leitura de “um vasto conjunto de obras infantis e juvenis que realizam, com êxito, um duplo movimento: ajustar-se às capacidades dos leitores e ajudar-lhes a progredir” (Colomer, 2007, p. 62). Desse modo, a valorização da progressão leitora na constituição de um currículo de leitura literária assegura ao leitor a capacidade de expandir os sentidos da leitura, considerando sempre a ideia de que “não se chega um dia à literatura, mas que se desfruta e que se aprende sempre no presente, e a ideia de que há objetivos comuns ao longo das etapas educativas” (Colomer, 2007, p. 64). Criar práticas e pensar em obras que promovam a progressão do leitor, enquanto leitor literário, é assegurar atividades que despertem o interesse pessoal para a literatura, na medida em que, de livro em livro, os elementos narrativos e poéticos instigam e confrontam o olhar e a atuação do leitor no jogo corpóreo com o texto.

Essa postura ressalta a necessidade de realizar uma pedagogia reversa na inserção do texto literário nos contextos educacionais, que, de acordo com Neide Luzia de Rezende, no artigo O ensino de literatura e a leitura literária (2013), centra-se no “deslocamento considerável 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” (Rezende, 2013, p. 106). Significa partir do princípio de que primeiro se deve oferecer a obra literária e criar espaços para que os estudantes falem, ouçam, discutam, apresentem opiniões, levantem questionamentos sobre ela, para, por fim, tonar visíveis a historiografia, a biografia, os elementos que a constituem etc. Além disso, demanda reconhecer que,

nem todo mundo, nem sempre, a deseja. É útil pensar que a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor muito variável. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso. A decisão de atravessá-las e, em que medida, depende de cada indivíduo (Colomer, 2007, p. 68).

Por conseguinte, a unidade escolar realizaria a pedagogia da literatura (Reyes, 2012), dado que daria “vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício de sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores de textos” (Reyes, 2012, p. 26-27). Assim, a criação de currículo de leitura literária conduz a um desafio: promover a continuidade na diversidade e, nesse espaço, favorecer o progresso da formação literária dos estudantes.

A continuidade e a progressão devem ser beneficiadas pela diversidade, que, por sua vez, compreende o contato com obras que explicitem diferentes vozes e espaços sociais, por meio de temas, gêneros, estilos, autores, enfoques diversos que façam da prática de leitura literária um encontro com a polissemia e a pluralidade do catálogo humano contido nos textos literários.

Dessa forma, um currículo de leitura literária deve possibilitar o diálogo com outras formas de expressão, em que a experiência advinda da escolha das cores, das letras, das imagens, da ilustração, das texturas, da linguagem, da sintática, da semântica, da paginação, das personagens, do espaço, do ritmo, das metáforas, da seleção dos elementos textuais e da tradição cultural viabilize a intertextualidade com a existência humana e dela apreender que “a Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (Meireles, 1951, p. 30). No tocante a essa temática, Anne Rouxel, traduzida por Neide Luzia de Rezende, afirma que:

É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto):

- Diversidade genérica: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum);
- Diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre mundo de hoje;
- Diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólicos em momento de globalização;
- É importante também de propor obras das quais eles extrairão um ganho ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixa marcas (Rouxel, 2013, p. 20).

A elaboração de um currículo de literatura, centrado no texto literário, pela unidade escolar, tem o intuito de estabelecer critérios de seleção de obras; promover experiências literárias distintas; contribuir para o progresso do estudante enquanto leitor e enquanto sujeito social; garantir o acesso a livros, a espaços e a momentos de leitura, fundamentados em intencionalidades pré-definidas e com propósitos comuns; oportunizar a criação de uma comunidade de leitores que circule, discute, converse, escute e compartilhe títulos, gêneros e autores; conhecer os níveis de proficiência leitora dos alunos; assegurar a continuidade, a progressão e diversidade de gêneros, títulos e autores; fomentar a periodicidade de práticas de leitura literária; distinguir os objetivos das atividades propostas e da promoção da leitura literária, como caminho para ampliar o acervo literário e, conseqüentemente, humano, dos estudantes. Portanto,

para que o ensino de literatura não se torne mais um componente curricular totalmente desvinculado da vida do aluno, a escolarização da leitura literária e da literatura deve oferecer a possibilidade de o indivíduo conhecer e interagir de maneira mais autônoma com um mundo construído de linguagem e, não apenas decorar textos, seguir padrões e reproduzir conteúdos (Gregorim Filho, 2012, p. 79).

A organização de percursos de leitura literária, por meio de um currículo literário, a partir da criação de um catálogo literário que considere os princípios teóricos mencionados ao longo desta tese, representa alternativa qualificada e apropriada para endossar e executar com proficiência o que a Base Nacional Comum Curricular prescreve:

para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolhas e preferências e que compartilha impressões e críticas com outros leitores fruidores (Brasil, 2018, p. 156).

Além disso, constitui meios para que o Currículo Paulista possa, efetivamente, promover, em conformidade com a BNCC,

o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão. Assim, a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto — enredo, narrador, personagem, tempo, espaço, no caso das narrativas em prosa; e os recursos expressivos da linguagem poética, no caso dos poemas (São Paulo, 2019, p. 84).

E, dessa forma, as premissas apresentadas, a respeito da elaboração de um currículo de literatura, salientam o quanto tais práticas favorecem o contato com a materialização artística e polissêmica da palavra responsáveis por desvelar olhares, posturas, questionamentos,

imaginações, fabulações e formar indivíduos dinâmicos e interatuantes, aptos a explorar e a criar “catálogos de destinos humanos” (Calvino, 2006). Por conseguinte, a intencionalidade de conceber a literatura como um objetivo educacional alavancará os dados educacionais e, conseqüentemente, ao valorizar práticas qualitativas, os dados quantitativos serão impulsionados. Sendo assim, “quanto mais conhecermos a respeito dos textos e das maneiras de lê-los, mais autonomia teremos para não ficarmos presos a receitas, esquemas, critérios fixos etc.” (Bajour, 2012, p. 54).

3.4. Uma proposta, vários caminhos: o catálogo de leitura literária

A análise da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Paulista para os anos finais do ensino fundamental II veiculou o quanto as práticas relacionadas à literatura funcionam como trampolim para outras aprendizagens, dado que as atividades elaboradas para as sequências didáticas são genéricas e se centram na superficialidade da apreensão dos elementos básicos dos textos lidos. Ademais, os documentos em análise não fizeram alusão ao conjunto de textos que comporiam o campo artístico-literário nem discriminaram gêneros, títulos e autores como possibilidades de caminhos para as ações educacionais. O que exibiram foi a primazia de alguns, poucos, escritores clássicos, apresentados em textos fragmentados, por meio de atividades categorizadoras e de respostas evidentes, seguidas de um passo a passo, que circunscreve a ação docente a intenções estaduais e nacionais prescritivas, com o intuito de lograr resultados satisfatórios.

Como abordado, as diversas pesquisas sobre o letramento literário, as práticas de leitura literária e a formação de leitores literários, realizadas pelos programas de pós-graduação de várias regiões brasileiras, acentuaram que o caminho para esse propósito está na formação continuada docente, na criação de momentos e de espaços intencionalmente planejados, no conhecimento de metodologias ativas diversificadas, na ampliação do acervo literário da escola e dos profissionais, no reconhecimento das necessidades e volições da sala, na seleção criteriosa dos títulos, na promoção de maneiras de ler e, principalmente, na concepção literária que a escola possui, acrescida da clareza do perfil de estudantes que objetivam formar.

No tocante ao tema, a elaboração de um catálogo literário, construído especialmente para os docentes do estado de São Paulo, como recurso que visa suprir a carência literária contida nos materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aos estudantes da rede, aspira à formação literária do docente e à criação de projetos em que a literatura seja inserida nas aulas descentralizadas das receitas prescritivas e limítrofes disponibilizadas aos estudantes estaduais nos materiais educacionais. Para isso, o catálogo

literário constitui-se como fonte recorrente e basilar para que o professor possa planejar percursos literários, bem como ampliar os títulos com novas leituras e indicações, acrescentando a interdiscursividade entre literatura e vida. Tal como, pretende engendrar novo cenário para que a expressividade artístico-literária possa transitar nos espaços intra e extraescolares, caracterizada “por não empregar as palavras simplesmente tendo em vista o que elas significam, mas também, ao escolhê-las, levando em conta o critério de como elas se combinam” (Machado, 2011, p. 160).

Na proposição de trabalho com o texto literário que enveredamos, docentes e discentes desfrutam da autonomia de socializar as leituras literárias pelas descobertas que elas despertaram em cada sujeito, pelos questionamentos que provocaram, pelas sensibilidades que aguçaram, enfim, pelos lugares imaginados e inimagináveis que percorreram. Essa pedagogia da literatura (Reyes, 2012) renuncia a respostas prontas e padronizadas e se desloca para a promoção de

ações criativas e de respeito à natureza do texto literário. Na direção da formação de leitores crianças e adolescentes capazes de atingir estágios de autonomia leitora e de conquista de vivências ficcionais que possam contribuir para o amadurecimento pessoal e social. Na direção de uma educação renovada e renovável que possa trazer, por meio da literatura, espaços de criação e expressão individuais e coletivas. Na direção, enfim, de encontros de conhecimento e de sensibilização por meio da arte literária que promovam descobertas de linguagem e de novas formas de compreender as alteridades e de viver sua personalidade (Costa, [s.d], p. 10).

Dessa forma, o catálogo literário elaborado por nós, pelo princípio interativo, tecnológico e dinâmico que o caracteriza, destitui escolhas isoladas e determinantes e conclama ao diálogo e à troca literária como meio artístico autêntico, responsável por expandir conhecimentos, horizontes e despertar sensibilidades e posturas mais democráticas (Soares, 2008).

A organização do catálogo não possui fins determinados, fronteiriços e mercadológicos, pelo contrário, considera o caráter estético dos textos, as criações plurissignificativas, o discurso literário, a linguagem metafórica, subjetiva e atemporal, a diagramação, o suporte como recurso significativo, os gêneros literários, diferentes nacionalidades e a polissemia das ilustrações presentes nos textos selecionados.

Nesse sentido, os títulos apresentados não seguem classificações por séries e/ou níveis, uma vez que essa divisão exacerba as diferenças educacionais e promove a exclusão, dado que as salas de aula são heterogêneas e contemplam leitores com diferentes níveis de compreensão leitora. A ideia que arquiteta a elaboração do catálogo é a de uma exposição de obras clássicas e contemporâneas, de gêneros e suportes diversos, de autores nacionais e internacionais e de

temáticas plurais, que à disposição da unidade escolar e dos alunos pode representar um recurso para a formação humana, intelectual e cultural dos discentes.

Desse modo, a seleção de obras literárias apresentada no catálogo contemplou escritores clássicos e contemporâneos, nacionais e internacionais; gêneros literários expoentes da tradição literária e os representantes do século XXI, reflexos da tecnologia e da massificação dos meios digitais, além de uma diversidade temática, a fim de, pela escolha dos textos, reconhecer a escuta e a presença de etnias, grupos e contextos históricos, sociais e culturais diversos. Ademais, propicia a inclusão discente ao contemplar os diferentes níveis de proficiência leitora ao apresentar diversas materialidades do texto literário.

Os títulos do catálogo literário foram pensados segundo uma visão formativa, como expõe Cecília Bajour (2012), uma vez que a ideia de critérios fixos e prévios “muitas vezes se confunde com a ideia de ‘receita’, como se houvesse um conjunto fechado e único de conceitos ou motivos a se levar em conta na hora de escolher textos literários” (Bajour, 2012, p. 54). Nesse sentido, o catálogo, pela diversidade de obras, autores, nacionalidades, temáticas e gêneros, permite o transitar por terrenos alheios de forma complementar e intertextual, sustentado pelo caráter estético e literário das obras apresentadas.

As obras literárias, compiladas no catálogo, deflagram posturas flexíveis de escolha tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos docentes e ensejam, dessa maneira, propiciar “aos alunos temas diferentes, que fujam das representações habituais” (Bajour, 2012, p. 59) e, desse modo, exibem novas alternativas para ampliar e “abrir o mundo dos leitores infantis [e juvenis] para outras estéticas e linguagens” (Bajour, 2012, p. 59).

Essa postura evidencia “pensar as conversas sobre literatura como o coração, como o eixo central do encontro de saberes literários entre docentes e alunos”, visto que ensaja um “conceito que convida a refletir sobre a literatura para crianças e jovens e sobre seu ensino” (Bajour, 2012, p. 47), em que falar e transitar pelos livros corresponde a construir conhecimentos e aprendizagens. A construção de aprendizagens, por meio do texto literário, objetiva desconstruir a noção da promoção da leitura literária como momento romântico e mágico (Bajour, 2012), dado que explicita repensar as práticas acerca deste tipo de texto como espaço de possibilidades, como território de aprendizagens significativas às tarefas educacionais, como forma de desescolarizá-las (Bajour, 2012).

Assim, o catálogo de leitura literária, juntamente com os percursos temáticos apresentados a seguir, propõe possibilitar aos alunos e aos docentes momentos e espaços em que o texto literário oportuniza “aprender a escutar os silêncios dos textos e colocá-los em jogo nas experiências de leitura, [...] a aguçar o ouvido aos modos particulares que os leitores têm

de se expressar e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos” (Bajour, 2012, 39). Nesse ínterim, a literatura passa a ser o centro das ações educacionais, por se instituir de práticas que exploram, reconhecem e destacam o literário, a literariedade e a recepção dos textos no fazer educacional.

A composição do catálogo literário²⁶ também foi pensada de forma a contribuir para a formação docente, assim como foi projetada para a ampliação do acervo literário da unidade escolar e contém, além da imagem da capa dos livros, uma breve descrição técnica, seguida de um resumo da obra, da biografia dos autores/ilustradores e da indicação das premiações recebidas e se esta integra o PNLD Literário.

- Link de acesso ao catálogo literário:

https://www.canva.com/design/DAFmTbKc9MQ/XMmgbOX06e0VHoIF6xZUZA/edit?utm_content=DAFmTbKc9MQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

- QR-CODE para acessar o Catálogo Literário:



Os títulos já mencionados viabilizam à equipe escolar a possibilidade de elaborar múltiplos percursos de leitura literária em conformidade com as premissas de continuidade, de progressão e de diversidade, a partir da seleção de temáticas, de gêneros literários, de escritores e de suportes distintos para as quatro séries que compõem o ensino fundamental II. Diante disso, exibiremos alguns caminhos possíveis para a elaboração de um currículo de leitura literária, por

²⁶ Cabe mencionar que o catálogo está em construção. Apresentamos as obras literárias que, até o presente momento, foram lidas e selecionadas para a composição do catálogo.

meio de percursos literários em que a literatura seja explorada a partir do texto literário e, por conseguinte, das aprendizagens oportunizadas por ele.

3.5. Percursos literários: alternativas para o professor

Os percursos literários²⁷ expostos nesta seção representam alternativas, meios e caminhos para que os docentes, das mais diversas unidades escolares, possam iniciar, aperfeiçoar ou aprofundar as práticas acerca da literatura e criar espaços e momentos em que, pelo corpo a corpo com o texto (Kefalás, 2013), possam desconstruir os estigmas sobre a leitura literária e, assim, escolarizar as ações educacionais.

Desse modo, a escola se afirma como “o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo” (Coelho, 2000, p. 20) ao privilegiar o estudo literário como

o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamiza o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (Coelho, 2000, p. 20).

Por conseguinte, essa concepção de literatura, de texto literário, de palavra e das múltiplas linguagens artísticas e estéticas que a ensejam, desperta posturas, conclama olhares, provoca deslocamentos formativos que irrompem em estímulos nutritivos para a imaginação, para compreender o outro e a si próprio, para ampliar sensibilidades, ritmos e memórias que, internalizadas no corpo, transformam.

Em seguida, apresentaremos nove percursos literários, baseados em setenta e duas livros contidos no catálogo literário que visam proporcionar aos discentes alternativas metodológicas para a construção de um currículo literário, fundamentado na continuidade de leituras, na progressão do leitor e na diversidade de gênero.

²⁷ Apresentamos três percursos literários a título de amostragem para a qualificação. Objetivamos, após esse momento, acrescer aos percursos descrições teóricas, metodológicas e sugestões de práticas literárias, a fim de apresentar aos docentes alternativas metodológicas para que possam (re)pensar a ação docente e criar outras possibilidades.

4 – PERCURSOS LITERÁRIOS

4.1. Caracterização dos Percursos Literários

O currículo literário, representado pelos nove percursos literários propostos, evidencia caminhos para que os professores possam transpor as ações prescritivas e passivas presentes no material disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo às escolas da rede, fomentar o gosto pela leitura literária por meio das aprendizagens advindas desses encontros dialógicos propostos aos estudantes.

É válido mencionar ainda que tais percursos são sugestões de como o docente pode se imbuir do catálogo literário, fundamentar-se em referências da teoria literária e de práticas de leitura literária em sala de aula, para planejar o seu próprio percurso, considerando as intencionalidades educacionais pretendidas, coerentes e condizentes às necessidades da turma.

Os percursos literários exploram temáticas e gêneros literários diferentes – da fábula ao microconto; de poemas de formas fixas ao verso livre – e contam com o objetivo, período de aplicação, referências teóricas, público-alvo, acervo e passo a passo de execução. Em relação ao período de aplicação, optamos por não definir quantidades de aulas, mas ações bimestrais, semestrais e anuais, pois, a depender da necessidade do professor, o tempo de aplicação pode ser ajustado e ampliado, dado que cada docente possui uma demanda distinta e os discentes, de cada turma, contam com necessidades educacionais específicas. No que diz respeito às referências teóricas, apresentamos, a cada percurso literário, dois livros teóricos: um deles discute o gênero literário proposto, e o outro traz práticas de leitura literária para que o docente, a cada percurso, possa enriquecer seu repertório teórico em relação à leitura e à leitura literária em sala de aula e, dessa maneira, planejar novos percursos com os livros contidos no catálogo literário. Quanto ao acervo, visamos à pluralidade de autores, editoras, nacionalidades, diagramações e gêneros literários que ilustram a temática em estudo e propõem a construção do leitor, por valorizar a continuidade, a progressão e a diversidade de leitura e do leitor – como definimos em capítulo anterior e acreditamos ser necessário para se compor um currículo literário. Por fim, o passo a passo ilustra uma adaptação de uma das práticas de leitura contida no livro teórico sobre essa prática. A seguir, apresentamos a descrição dos nove percursos literários elaborados para esta tese, que ensejam, por um lado, a promoção de um currículo literário educacional e, por outro, a formação literária de docentes e de discentes.

PERCURSO LITERÁRIO 1 – CANTOS E ENCANTOS DO REINO DO FAZ DE CONTA

OBJETIVO: Redescobrir, como fonte de conhecimento e de existência para a vida, os encantamentos que permeiam o humano e povoam a literatura.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o bimestre²⁸.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **O conto de fadas:** símbolos, mitos e arquétipos, de Nelly Novaes Coelho, 2012.
- **Estratégias de leitura,** de Isabel Solé, 1998.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **Cinderela brasileira,** de MaryCarolyn France, 2006, brasileira, conto de fadas.
- **O amuleto perdido,** de Magdakene Sacranie, 2021, escocesa, lendas e mitos.
- **Contos de fadas para garotas corajosas,** de Anita Ganeri, 2023, indiana, contos de fadas.
- **A odalisca e o elefante,** de Pauline Alphen, 2021, brasileira, lendas e mitos.
- **Sete contos que nunca me contaram,** de Susana Ventura, 2022, brasileira, contos de fadas populares.
- **Contos de fadas coreanos,** de Im Bang e Yi Ryuk, 2023, coreanos, contos de fadas populares.
- **A bela e a adormecida,** de Neil Gaiman, 2015, britânico, conto de fadas.
- **Cinderela chinesa,** de Adeline Yen Mah, 2006, chinesa, romance biográfico.

²⁸ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

PASSO A PASSO

PASSO 1 - ANTES DA LEITURA

Espaço: a sala como um Museu – carteiras e cadeiras junto às paredes. No centro, espalhados no chão, almofadas e colchonetes para os alunos se sentarem.

Metodologia: O professor espalha pela sala imagens de gnomos, duendes, fadas, seres fantásticos e maravilhosos que povoam os mais diversos contos de fadas. Na lousa, cola três pedaços de papel pardo, cada um contendo as seguintes perguntas:

- PERGUNTA 1: O que são contos de fadas?
- PERGUNTA 2: Você já leu e/ou escutou algum conto de fadas? Cite-os.
- PERGUNTA 3: Os seres mágicos expostos na sala poderiam fazer parte de algum conto de fadas? Como?

O professor e/ou um aluno, se o docente julgar pertinente, anota(m) em cada pedaço de papel pardo as respostas dos estudantes. Em seguida, o docente entrega para a turma o xerox do livro **Cinderela brasileira**. Pede para que os alunos leiam o livro, identificando os elementos que o tornam um conto de fadas.

PASSO 2 - DURANTE A LEITURA

O docente, durante a leitura, convida os alunos a refletirem sobre o processo de intertextualidade presente no livro e questiona-os sobre:

- Quais histórias dialogam com a da Cinderela brasileira? Por quê?
- Que elementos diferenciam o texto lido dos contos de fadas clássicos?
- A ovelha tem um importante papel para a narrativa. Por quê?
- Que referências à cultura regional brasileira temos no livro?
- O texto atualiza e se apropria de novas formas de narrar os contos de fadas?

As respostas dos alunos são fixadas em uma cartolina, colada na lousa. A leitura do livro é finalizada. O professor passa para os alunos o seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=gkk5kFbXh-w>. Após o vídeo, entrega aos alunos uma folha com as seguintes perguntas:

- Por que inventar histórias mágicas e fantásticas faz parte da cultura humana?
- Será que nos mais diferentes países, as histórias de magia, de encantamento e dos contos de fadas são narradas com os mesmos elementos narrativos e com as mesmas características?

Após o término do questionário, socializa e dialoga com a sala sobre as respostas. Informa aos alunos que assistirão ao filme **A garota da capa vermelha**²⁹ para comprovarem ou refutarem as respostas dadas.

PASSO 3 - APÓS A LEITURA

Depois de assistirem ao filme, os alunos produzem um roteiro das características do gênero conto de fadas. Por fim, para ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, o docente leva à sala de aula originais e impressões dos seguintes livros: **O amuleto perdido**, **Contos de fadas para garotas corajosas**, **A odalisca e o elefante**, **Contos de fadas coreanos** e **A bela e a adormecida**. Divide a sala em grupos e informa os discentes de que, nas próximas quatro aulas, os grupos lerão os livros escolhidos e, ao final da quinta semana, socializarão as leituras feitas e apresentarão as diferentes manifestações temáticas e linguísticas dos contos de fadas em países diferentes. Os grupos escolhem os gêneros (cartaz, resenha, sinopse, trailer, resumo etc.) que criarão para expor os livros lidos e as concepções estilísticas contidas neles.

²⁹ Trailer do filme, cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eCn-BB3K-I>. Sugestão de filme: Deu a louca na Chapeuzinho 1 e 2.

PERCURSO LITERÁRIO 2 – CRIAÇÕES POÉTICAS: A PALAVRA COMO TERRITÓRIO

OBJETIVO: Ler, analisar e descobrir o texto poético como espaço de reinvenção e inserção social. Favorecer a literatura como espaço de reexistência. Promover a movência entre obras canônicas e marginalizadas.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o bimestre³⁰.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Literatura brasileira contemporânea:** um território contestado, Regina Dalcastagné, 2012.
- **Literatura na escola,** Marcel Álvaro de Amorim (org.), 2022.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **Manaus,** Irena Freitas, 2019, brasileira, livro-cidade.
- **Jardins,** Roseana Murray, 2017, brasileira, poemas.
- **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis,** Jarid Arraes, 2020, brasileira, cordel.
- **Saberes da floresta,** Márcia Kambeba, 2020, povos originários brasileiros, poemas.
- **Trilha estreita ao confim,** Matsuo Basho, 2021, japonês, haicais.
- **A poesia de Florbela Espanca,** Florbela Espanca, 2020, portuguesa, poemas.
- **Folhas de relva,** poemas ilustrados, Walt Whitman, 2021, inglês, poemas.
- **Poemas Tardios,** Margareth Atwood, 2022, canadense, poemas.

PASSO A PASSO

PASSO 1 – INCORPORAÇÃO DE AUTORIAS INDÍGENAS³¹

³⁰ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

³¹ Sequência adaptada do livro **Literatura na escola**, organizado por Marcel Álvaro de Amorim.

O professor inicia a aula apresentando a proposta de leitura literária para os alunos e convidando-os a viajar por espaços distintos e pessoais por meio dos textos literários selecionados, com o objetivo de transitar por territórios contestados e marginalizados, a fim de reconstruir uma existência diversa e plural.

Entrega para os alunos poemas do livro **Saberes da floresta**, de Márcia Kambeba. Após a leitura individual, discutem sobre as temáticas, os espaços, as características, a composição familiar e os aspectos culturais contidos nos poemas escritos pela escritora. Ao término da atividade, o docente projeta o vídeo da série Brasilidade, Márcia Kambeba conta “Assunta”³² e faz as seguintes perguntas para os alunos:

- O que significa a palavra ancestralidade?
- Qual a importância dos povos ancestrais para a composição do ser humano? E para a nação brasileira?

As respostas são ouvidas, discutidas e anotadas em um cartaz. Antes de terminar a aula, o docente instiga os alunos a, em casa, perguntarem aos responsáveis informações que respondam às questões:

- Quem são os seus ancestrais?
- Como eles influenciam/aram a minha vida?

E pede para que anotem as respostas obtidas no caderno, bem como menciona que, caso tenham imagens, vídeos e outros artefatos que elucidem a resposta, podem levá-los para a aula.

PASSO 2 – SELEÇÃO DE OBRAS

Movidos pelas respostas das questões anteriores, o professor traz outros autores para dialogar com os questionamentos feitos. E apresenta o livro **Jardins**, de Rosena Murray. Por ser um livro ilustrado e curto, sugere-se que ele seja projetado para que os alunos possam observar as gravuras, as cores, as técnicas e as texturas utilizadas. Durante a leitura, o professor destaca a composição do texto, evidenciando a arquitetura textual e a composição artística e estilística que a autora utiliza. E indaga?

- Como as ilustrações e as temáticas presentes no livro **Jardins**, de Roseana Murray, dialogam com os poemas lidos de Márcia Kambeba?

Para instigá-los ainda mais, apresenta o livro **Manaus**, de Irena Freitas, destacando seu formato, sua forma, sua composição e sua escrita. Por fim, discute com os alunos as materialidades possíveis do livro. Após a discussão, pede para que os alunos pesquisem sobre o bioma

³² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=coTE_yf8QRU.

amazônico, a cultura amazônica e a importância da ancestralidade para os povos originários amazônicos, e solicita que escrevam um livro-casa, com poemas e ilustrações que elucidem as compreensões sentidas e apreendidas por eles durante a pesquisa. O livro-casa é exposto na biblioteca, com a elaboração de uma sala temática, onde os alunos expõem as produções feitas às demais turmas da escola.

PASSO 3 – INSTALAÇÕES POÉTICAS

Para finalizar o projeto, o professor indaga os alunos:

- Como a ancestralidade é valorizada em diferentes culturas? Como diferentes autores explicitam em seus textos o apreço por essa temática? E qual a importância dessa ação para a produção artística literária contemporânea?

Ao término da socialização, o professor explica que, para ampliar a percepção sobre o tema, dividirá a sala em grupos e que eles receberão livros de diferentes autores. Os estudantes devem realizar a leitura compartilhada dos seguintes livros: **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**, de Jarid Arraes; **Trilha estreita ao confim**, de Matsuo Basho; **A poesia de Florbela Espanca**, de Florbela Espanca; **Folhas de relva: poemas ilustrados**, de Walt Whitman, e **Poemas Tardios**, de Margareth Atwood. Os alunos devem anotar no caderno as especificidades estilísticas do escritor, as preferências temáticas, o viés artístico, as intertextualidades e, por fim, como a herança social e cultural aparece no livro lido. Por fim, o professor informa ainda que os grupos apresentarão as observações feitas à sala e, para isso, poderão escolher suportes distintos. As produções são expostas na escola e os alunos gravam um podcast para comentar sobre o projeto, explicar como ele foi desenvolvido e as percepções aprendidas nele.

PERCURSO LITERÁRIO 3 – PROFISSÃO REPÓRTER: A LITERATURA COMO ESPAÇO DE INVESTIGAÇÃO

OBJETIVO: Apresentar a literatura como espaço de indagação e como caminho de busca. Promover a curiosidade e o questionamento do leitor.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o semestre³³.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Voltar a ler:** propostas para ser uma nação de leitores, de Mempo Giardinelli, 2010.
- **Práticas de leitura:** 150 ideias para despertar o interesse dos alunos, de Solimar Silva, 2018.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **No seu pescoço**, Chimamanda Ngozi Adichie, 2017, nigeriana, contos.
- **A revolução dos bichos**, George Orwell, HQ, 2018, inglês, fábula.
- **Lampião na trilha do cangaço**, Moreira de Acopiara, 2022, brasileiro, cordel.
- **A invenção de Hugo Cabret**, Brian Selznick, 2007, americano, romance.
- **Desfeita, refeita**, Ruth Manus, 2022, brasileira, poemas.
- **Assim é (se lhe parece)**, Luigi Pirandello, 2022, italiano, teatro.
- **Ainda estavam lá**, André Ricardo Aguiar; Adriano Salvi; Marcio Markendorf, 2021, brasileiros, microcontos.
- **Espelho**, Susan Lee, 2021, sul-coreana, livro-ilustrado.

PASSO A PASSO

³³ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

PASSO 1 – EXPOSIÇÃO DAS OBRAS³⁴

O docente, no início do bimestre, apresenta um breve resumo das obras literárias citadas e complementa mencionando que, durante o período bimestral, os alunos, em grupos, desenvolverão um projeto de leitura literária. O objetivo do projeto é propiciar a percepção de que

quando alguém lê, queira ou não, trabalha o texto no sentido de perguntar e se perguntar, descobrir e se descobrir, dialogando com a leitura. E se poderia dizer também que a leitura trabalha com o indivíduo porque com essas interrogações e esses descobrimentos são disparados riquíssimos processos interiores, se amplia o ponto de vista, se engrandece o horizonte e se dialoga com o mundo, e o universo adquire novas e infinitas dimensões (Giardinelli, 2010, p. 121).

Depois da exposição das obras e dos autores, os estudantes formam grupos e escolhem o livro que lerão durante o semestre. Sugere-se, nesse momento, que o professor deixe claro aos alunos que ele disponibilizará uma aula de língua portuguesa, caso não haja uma aula de leitura, para que os alunos leiam o livro³⁵. É válido estipular um prazo para o término da leitura e, conseqüentemente, para o início das atividades.

PASSO 2 – PROGRAMA DE ENTREVISTAS

Após o término da leitura, os grupos realizarão entrevistas com integrantes de outros grupos para colher informações da obra literária lida. O professor apresenta algumas entrevistas aos alunos, no estilo da que farão para terem uma ideia do formato e de como devem elaborar as perguntas e a apresentação.

Cada grupo define um integrante para ser o entrevistador, escolhe o grupo que será entrevistado, pesquisa sobre a obra lida pelo grupo escolhido e elabora as perguntas que serão feitas. Caso o docente queira e a escola tenha os materiais, o grupo, além do entrevistador, pode selecionar uma câmera e um editor, para gravar e editar a entrevista realizada. Os entrevistados podem assumir o papel que desejarem: de autor do livro, de leitor, de algum personagem do livro etc.

O docente agenda o dia da entrevista. As entrevistas são realizadas, editadas e apresentadas para a sala.

PASSO 3 – PROFISSÃO REPÓRTER

³⁴ Sequência adaptada do livro **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**, escrito por Solimar Silva.

³⁵ A maioria dos livros citados possui versões para *downloads* e/ou em e-book. Dos oito livros citados, três fazem parte do PNLD literário e as bibliotecas ou sala de leitura, das escolas estaduais de São Paulo, receberam.

O professor comunica que os alunos farão um jornal escrito e/ou televisivo sobre os livros lidos. Os grupos se programam para produzir notícias, propagandas, resenhas e reportagens sobre o livro lido, com o objetivo de divulgarem informações, apresentarem a obra lida para diferentes públicos. Caso desejarem, podem produzir trends e criar uma página para divulgar a obra lida. Nesse momento, é importante que o docente leve exemplos e discuta com os estudantes sobre as características e funções comunicativas dos gêneros jornalísticos em estudo para que possam construir o seu.

É válido ainda, conversar com os discentes sobre as características das obras literárias lidas, uma vez que versam sobre temas que refletem a condição humana e salientam o abandono, a marginalização, a opressão, a disputa pelo poder, a necessidade de manter as aparências, o isolamento, a luta pela igualdade e pela justiça. Socializar as percepções advindas pela leitura do texto literário e refletir sobre a composição artística e de como forma e conteúdo significam é um exercício rico para que os alunos possam perceber nuances e matices que diferenciam a escrita literária dos demais gêneros textuais. Além disso, é um espaço que oportuniza pensar sobre os processos de escrita que diferenciam e constituem a literariedade de cada escritor.

Os textos são escritos, corrigidos pelo professor e apresentados para a classe.

PASSO 4 – A OBRA LITERÁRIA EM EXIBIÇÃO

Momento da culminância. O professor planeja com a coordenação uma culminância das produções elaboradas pelos estudantes das oito obras literárias lidas, em que os jornais impressos e/ou televisivos serão apresentados aos demais alunos da escola, que poderão conhecer informações básicas e complementares sobre os materiais lidos, a fim de se apropriarem de novos autores, títulos, temas culturais, horizontes de expectativas, que inserem a leitura literária como espaço para um vir-a-ser contínuo, plural e diverso.

PERCURSO LITERÁRIO 4 –PASSAPORTE PARA O FAZ DE CONTA REAL

OBJETIVO: Propiciar aos alunos a percepção de que a linguagem é realização cênica e fabulação. Estudar a literatura como traço essencial da vida humana, como ação que repercute e reverbera no sujeito, de maneira performática, por meio de um corpo a corpo com o texto.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o semestre.³⁶

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**, de Eliana Kefalás, de 2012.
- **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**, de Joana Cavalcanti, de 2012.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **Consegue ouvir meu coração?**, de Jo A-ra, sul-coreana, de 2022, livro ilustrado.
- **Sertão das arábias**, de Fábio Sombra, brasileiro, 2016, cordel.
- **Romieta e Julieu**, de Ana Elisa Ribeiro, brasileira, 2021, tecnotrágédia.
- **Enigmas de vampiro**, de Catherine Zarcate, francesa, 2007, contos populares.
- **A morte de Ivan Ilitch**, de Liev Tolstói, russo, 2003, novela.
- **Meu quintal é maior do que o mundo**, de Manoel de Barros, brasileiro, 2015, poesia.
- **Paraíso perdido**, de John Milton, inglês, 2021, Graphic novel.
- **Nós matamos o cão tihoso**, de Luís Bernardo Honwana, moçambicano, 2017, contos.

PASSO A PASSO

³⁶ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

PASSO 1 – PASSAPORTE MÁGICO

Material: folha de papel sulfite.

O professor introduz a aula explicando aos alunos que o projeto intitulado “Passaporte para o faz de conta real”³⁷ tem por objetivo provocar a imaginação, sensibilizar para o mundo do simbólico, para que o leitor passe a ser um “sujeito da experiência”, capaz de “compreender o texto e interagir com essa palavra, ser tocado por ela, colocar-se em risco diante dela” e, assim, perceber que “o texto se faz presente se o leitor se presentifica nele, ou seja, estar exposto ao texto significa deixar-se conduzir por ele, deixar que seu ritmo se imprima naquele que lê, deixar que as palavras o contagem” (Kefalás, 2012, p. 29). Dessa maneira, no corpo a corpo com o texto, o leitor se arrisca, descobre novas percepções e delinea projeções distintas da sua. O docente coloca a sala em círculo e inicia falando um pouco sobre o mundo simbólico do faz de conta, recupera os conhecimentos prévios dos alunos e ativa associações. Então, apresenta o livro **Enigmas de vampiro**, da francesa Catherine Zarcate. Após a leitura do livro, questiona-os sobre quais são os seres mágicos e fantásticos que povoam as histórias do livro e pede que associem a histórias do imaginário popular brasileiro. Ao final da socialização, o professor entrega uma outra folha e pede para que criem, fabulem e imaginem seres enigmáticos e possíveis histórias em que atuariam. Os discentes criam a personagem mágica e delinham o espaço, a trama, os conflitos, os poderes e o desfecho em que ela atuará e apresentam para a turma.

PASSO 2 – PORTÃO DE EMBARQUE: A MAGIA DOS SONS

Na aula seguinte, o docente instiga os alunos a observarem, sentirem, notarem e ouvirem o que está contido nas texturas, nas cores, nos ruídos e no silêncio e, em seguida, responderem: há magia nos sons? Para isso, entrega uma folha de diferentes tipos de papel para cada participante. Então, diz que no mundo do faz de conta existem seres mágicos e que eles trabalham para realizar os desejos de todas as pessoas. Assim, pede para que todos balancem a folha fortemente e ao mesmo tempo; em seguida, pede para que uns rasguem, outros dobrem, amassem, rabisquem a folha, enquanto escutam o som de efeitos sonoros e mágicos³⁸. Para então solicitar as observações: que seres poderiam ter surgido dos sons produzidos? Ao fim, pergunta aos alunos: como os sons poderiam introduzir situações mágicas e fantásticas

³⁷ A sequência didática apresentada é uma adaptação da vivência pedagógica 1, página 87, criada por Joana Cavalcanti.

³⁸ Sobre o som de efeitos mágicos, cf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wUmpSReI8Xs>.

diferentes? Que sons utilizariam para representar as histórias contidas no livro lido **Enigmas de vampiro**? Após a socialização das respostas, entrega o xerox do livro **Consegue ouvir meu coração**, da sul-coreana Jo-Ara. Ao término da leitura, pergunta: Qual a importância das imagens, das cores e dos sons para a poesia contida no livro? Como a fantasia e a magia se fazem presentes? Qual a relação dessas observações com a existência diária dos seres humanos? Quais sons caracterizariam cada cena do livro? Pede para que os alunos anotem as observações em um caderno e que selecionem a sonoplastia para o personagem mágico criado por eles. Os estudantes criam um trailer para a personagem elaborada por eles e apresentam para a sala.

PASSO 3 – PÓ DE PIRLIMPIMPIM

Os vídeos da **Série Mistérios do Sertão**³⁹ são assistidos, discutidos e associações com a região e com a história cultural e social dos alunos são levantadas. O docente distribui partes do livro **Sertão das arábias**, do brasileiro Fábio Sombra. O mediador seleciona algumas músicas do álbum *Sertão das Arábias*⁴⁰ e questiona os estudantes sobre quem são as personagens citadas na letra, qual o espaço em que vivem e o que fizeram que a inseriram no imaginário popular e cultural mundial. Cada aluno escolhe uma personagem e faz uma pesquisa sobre ela. Por fim, decide se essa personagem atuará juntamente com a que criou antes ou se será a antagonista da narrativa que escreveu. Apresentam as ideias para a sala. Ao final, o docente pede para que os alunos fechem os olhos, imaginem-se no cenário do trecho lido, vivenciando as situações da personagem apresentadas pelo narrador, fazendo três pedidos. Em seguida, de olhos abertos, o docente entrega uma nova folha de sulfite e pede para que todos imaginem que estão fazendo um pedido e embrulhando-o dentro da folha. Depois disso, amassam-na muito e, no caderno, transformam a situação imaginada em narrativa vivenciada e materializada. A história deve conter a personagem mágica, a sonoplastia elaborada e uma trama coerente para a realização dos três pedidos. Em folhas similares a papiro, as narrativas são escritas. Para isso, os discentes podem se utilizar de suportes e materialidades diferentes. E assim, após terminarem a história, todos juntos devem repetir, juntamente com o mediador, a senha: “Salamaleque, salamaleque... bico de pato... asa de vento... que meus três pedidos, três desejos e pensamentos sigam a contento e me tragam a solução para” e, tcham... os papiros são abertos e as histórias explícitas. Penduram-nas e passam a ler as narrativas produzidas pelos colegas.

³⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qOSBMZN_Rzw&list=PLqFr61Z6A_-3T711sGfwtlhVAilGkxpwM.

⁴⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=obkYQTxJCpE>.

PASSO 4 – DESTINO: REALIDADE

Após esse primeiro momento, o docente explica à sala que os próximos projetos serão desenvolvidos ao longo do semestre e que, para isso, formará cinco grupos que ficarão responsáveis por ler, no próximo mês, os seguintes livros: **Romieta e Julieu**, de Ana Elisa Ribeiro; **A morte de Ivan Ilitch**, de Liev Tolstói; **Meu quintal é maior do que o mundo**, de Manoel de Barros; **Paraíso perdido**, de John Milton; e **Nós matamos o cão tihoso**, de Luís Bernardo Honwana. Entrega os exemplares e/ou os xerox junto com o passaporte de leitura para os integrantes do grupo e incita-os a, durante a leitura, anotarem as temáticas, os conflitos, as situações divergentes e o modo como cada história dribla e faz das intempéries mostradas a proposição para o desfecho do texto e, além disso, como as personagens atuam nesses contextos. Depois dos trinta dias, divide os grupos e solicita que conversem/troquem informações sobre as narrativas lidas e os levantamentos feitos. Os livros escolhidos versam sobre temas fraturantes ao elucidarem situações reais que vão desde o conflito diário com a tentação e o pecado até o racismo, a colonização, a impossibilidade do amor e a superficialidade dos relacionamentos humanos. O mediador tece uma resenha dos livros e, em uma roda de conversa, escuta as percepções dos alunos em relação à temática do livro lido. Por fim, com o auxílio do Pixton⁴¹, pede para que elaborem uma HQ ou uma *graficnovel* que tenha por tema o assunto da história lida e que a personagem mágica criada no início do projeto aja de forma a intervir e propor outro final para as narrativas lidas. As HQs e/ou *graficnovels* são impressas e transformadas em livros, expostos para toda a escola.

⁴¹ Disponível em: <https://www.pixton.com/welcome>.

PERCURSO LITERÁRIO 5 – DA CHUVA PASSAGEIRA, A GOTA DERRADEIRA: O TURBILHÃO DO OUTRO EM NÓS

OBJETIVO: Promover uma educação literária. Propiciar aprendizagens por meio do texto literário. Reconhecer a prevalência de vozes e o cerceamento de outras. Considerar a totalidade de vozes, territórios, olhares e concepções.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o bimestre.⁴²

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **A função da literatura na escola:** resistência, mediação e formação leitora, de Maria Socorro Nunes Macedo (org.), de 2021.
- **Como criar círculos de leitura na sala de aula,** de Rildo Cosson, de 2021.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **A parte que falta,** de Shel Silverstein, americano, poesia, de 2018.
- **Zubair e os labirintos,** de Roger Mello, brasileiro, livro-objeto, de 2007.
- **Pequena história da república,** de Graciliano Ramos, brasileiro, crônica, de 2020.
- **Querida Kitty:** um romance epistolar, de Anne Frank, alemã, romance epistolar, de 2021.
- **Os cem menores contos brasileiros do século,** organizado por Marcelino Freire, brasileiro, microcontos, de 2018.
- **Poesia africana de Língua portuguesa,** vários autores africanos, poesia, de 2003.
- **Antologia Poética,** de Fernando Pessoa, português, poesia, de 2017.
- **Esperança para voar,** de Rutendo Tavengerwei, nigeriana, romance, de 2018.

PASSO A PASSO

⁴² Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

PASSO 1 – SELEÇÃO DE HISTÓRIAS⁴³

O docente explica para os alunos sobre o projeto literário que desenvolverão no decorrer do bimestre e informa que o intuito das atividades será conceber o texto literário como espaço de resistência, isto é, de uma “literatura que não se acomoda a propósitos ou intenções de fora do campo da cultura e da arte; não almeja doutrinar; não se pauta pela obediência nem pelo conformismo” (Macedo, 2021, p. 10). Trata-se de um espaço de promoção do texto literário como momento de “valorização do repertório de grupos humanos” (Macedo, 2021, p.10), promovido pelo desenvolvimento de atividades que buscam o “aprofundamento crítico da realidade, de identificação entre os seres humanos, de construção de redes de solidariedade e de reconhecimento de que podemos ser melhores, coletiva e individualmente, como humanidade” (Macedo, 2021, p. 36).

O professor apresenta a animação **A parte que falta**⁴⁴ aos alunos, entrega um pedaço de folha circular incompleta e pede para que os alunos decorem com marcas que representam a individualidade de cada um. Ao final, cola os desenhos em um pedaço de papel cartão e pede para que os alunos sentem em círculo, e então pergunta: você se sente completo? Você sente falta de algo? O que você poderia fazer para se sentir completo? Enquanto os alunos respondem em um pedaço de papel, escutam a música **Dias melhores**, do grupo Jota Quest. O mediador recolhe as respostas, coloca dentro de um envelope com o nome do discente e guarda. O docente coloca na lousa o significado do verbete falta/carência e diz que os livros que lerão elucidarão as diferentes faltas sentidas pelas personagens e, como consequência, da humanidade ao longo dos séculos. Apresenta a seleção de obras que organizou para desenvolver a temática por meio de uma sinopse, com a leitura de alguns trechos. Assim, depois de contar sobre os livros, pede para que os alunos escolham qual lerão durante o mês. O mediador apresenta o calendário aos alunos e as datas das aulas em que eles farão os encontros de leitura das obras escolhidas durante o mês e o fixa na parede da sala. Os encontros serão semanais e acontecerão em uma das aulas do professor. O objetivo é acompanhar a leitura dos alunos e sanar alguma dúvida existente sobre o processo. No primeiro encontro, o professor define o líder do grupo, que será responsável pela apresentação das discussões levantadas pelo grupo do livro lido. O grupo, durante a leitura, deve levantar uma questão pertinente às páginas lidas semanalmente a fim de motivar a progressão da leitura e a compreensão leitora. Ao término dos encontros, o docente precisa se certificar de que cada grupo foi orientado em relação às dúvidas, discutiu as páginas

⁴³ Sequência adaptada do livro **Como criar círculos de leitura na sala de aula**, de Rildo Cosson.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3pG47ePYXyQ>.

lidas, registrou as observações e organizou a pergunta e os comentários motivadores para o próximo encontro.

PASSO 2 – ENCONTROS LITERÁRIOS

Ao término dos quatro encontros, o grupo terá um momento para discutir e refletir sobre percepções levantadas durante as leituras. Nesse primeiro momento, o professor deve deixar um tempo para que os alunos acertem os detalhes e definam qual é o eixo-temático que escolherão para apresentar o livro lido.

PASSO 3 – A MODELAGEM

Em um primeiro momento, os grupos planejam e organizam a metodologia que apresentarão para expor a obra lida. Para isso, analisam as seguintes questões:

- Como o cerceamento ou a totalidade de vozes é explorada no livro?
- Como a construção das personagens explicita a valorização de grupos humanos e/ou salienta a desterritorialização que sofrem?
- De que maneira o espaço e o tempo contribuem para a discussão do aprofundamento da realidade?
- Se há ilustrações, elas cogitam a importância do encadeamento e da pluralidade de leituras que sugerem a cada página.
- Nos textos poéticos, examinam como a utilização das rimas e da estrutura reforça a musicalidade e o ritmo do poema. Ou ainda, como a musicalidade reforça o sentido da natureza temática delineada pelo eu lírico.
- Se os versos são livres e brancos, como contribuem para a construção de significados do poema?

Como sugestão, o mediador examina os aspectos da literariedade presentes em dois textos de sua preferência e os apresenta para a sala, como modelo para análise e exposição das apreensões feitas pelo grupo do texto literário lido. Por fim, deixa uma aula para os alunos ensaiarem a exposição que planejaram sobre o livro.

O segundo momento começa com as exposições dos grupos para toda a turma. É válido destacar que, durante a exposição de um grupo, os demais podem interferir com perguntas e/ou comentários sobre a obra, bem como tecer relações intertextuais com a obra que leram.

PASSO 4 – AVALIAÇÃO

Por fim, o último encontro é constituído pela avaliação das aprendizagens obtidas pelas leituras e pelas apresentações das obras lidas, além da constatação das intertextualidades que perpassam as obras e refletem a valorização de grupos humanos diversos, a fim de constatar como a pluralidade de vozes, etnias e concepções de mundo são desenvolvidas nas obras lidas, representam o humano em suas múltiplas faces e ampliam a visão de mundo dos leitores. Então, entrega o envelope com as respostas dadas pelos alunos à primeira atividade, pede para que releiam e reflitam sobre como o texto literário promove esse encontro com o humano e nos humaniza. Por fim, o professor decide com os estudantes como farão a exposição do projeto, se por meio da elaboração de formulários, da criação de vídeos, de memes, de *Story*, de esquetes, de painéis, de flash mob ou por meio de um sarau.

PERCURSO LITERÁRIO 6 – CRIAR E CONTAR É SÓ COMEÇAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E O OUVIR NAS ENTRELINHAS

OBJETIVO: Apropriar-se dos múltiplos sentidos presentes nos textos literários. Conhecer os rumores, os sussurros, os gritos e os silêncios presentes nas linhas e nas entrelinhas das obras literárias. Desemaranhar e alicerçar os textos, de forma a conduzir o leitor no remanso ou no caudaloso curso contido na ação de contar e de ouvir histórias.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o semestre.⁴⁵

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura, de Cecilia Bajour, de 2012.
- **Literatura infantil e juvenil:** aprendizagem e criação, organizado por Alexandre de Castro Gomes e Cintia Barreto, de 2021.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **Bocejo**, de Renato Moriconi e Ilan Brenman, brasileiros, livro-álbum, de 2012.
- **Enredwana**, de Roger Mello, brasileiro, conto biográfico, de 2018.
- **Fábula urbana**, de José Rezende Jr., brasileiro, fábula, de 2021.
- **Contos e lendas dos heróis da mitologia**, de Christian Grenier, francês, contos e lendas gregas, de 2006.
- **Maus**, de Art Spiegelman, sueco, histórias em quadrinhos, de 2009.
- **Queria ter ficado mais**, de Clara Averbuck e outros autores, várias nacionalidades, contos, de 2014.
- **Platero y yo**, de Juan Ramón Jiménez, espanhol, poema em prosa, de 2010.

⁴⁵ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

- **Antologia poética**, de Carlos Drummond de Andrade, brasileiro, poesia, de 2010.

PASSO A PASSO

PASSO 1 – EMARANHAR-SE PELA LEITURA⁴⁶

O mediador inicia a aula apresentando aos alunos o projeto, explica o título, menciona que ele será realizado durante o semestre em uma aula específica de língua portuguesa da semana, e que o objetivo é desenvolver a percepção de que a leitura literária pressupõe pensar os textos com antecedência para que se possa

imaginar perguntas, modos de apresentar e adentrar os livros, estratégias de leitura e também de escrita ficcional, possíveis pontes entre o texto proposto e outros etc. É fazer uma representação provisória da cena com os leitores que, por mais que sejam conhecidos, nunca se conhece de todo, que certamente surpreenderão nossas previsões, já que ninguém pode antecipar com certeza o rumo das construções dos sentidos dos textos (Bajour, 2012, p. 61).

Dessa maneira, escutar histórias, colocar-se nas entrelinhas do texto literário, é “aprender a escutar os silêncios do texto e colocá-los em jogo nas experiências de leitura [...] e de fazer hipóteses sobre seus achados artísticos” (Bajour, 2012, p. 39).

Em seguida, pergunta aos alunos:

- Há limites de tempo para as histórias?
- Quanto meses, décadas e milênios cabem em uma história?

Depois de ouvir e dialogar com as respostas dadas pelos alunos, questiona-os sobre a história mais remota que conhecem, fazendo-os refletirem sobre a época em que aconteceu, como era a sociedade, as pessoas, os lugares e se ela continua pertinente no século XXI. Entrega um folheto e pede para os alunos escreverem tudo o que sabem sobre essa história nele, com riqueza de detalhes, ilustrações, frases. Ao término, pendura os folhetos em um varal sobre a lousa.

Na aula seguinte, apresenta o vídeo **Seleção Quindim: Bocejo**⁴⁷, e, após espalhar alguns exemplares do livro pela sala, projeta-o e convida os alunos a desvendarem as narrativas contadas a cada página do livro. Destina um tempo para a investigação. Em seguida, entrega o livro para um aluno e solicita que ele leia a história. Depois, indaga se alguém contaria diferente e pede que conte sua versão do livro. Repete o mesmo procedimento até que nenhum aluno

⁴⁶ Sequência adaptada do livro **Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação**, organizado por Alexandre de Castro Gomes e Cintia Barreto, de 2021.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/DkI8noYbtJM>.

queira acrescentar alguma versão para o livro lido. Conclui a aula com todas as versões apresentadas pelos alunos.

Na próxima aula, leva os alunos para a quadra e cola um papel pardo em toda a extensão dela, entrega uma página do livro, menos a última, para cada aluno e pede para que eles, respeitando a sequência da obra, elaborem uma versão escrita para a página que possuem em mãos. Após o término, leem o que produziram, refletem sobre os ajustes necessários e plausíveis. Enrolam a produção textual e fixam-na na sala de aula. Diante da aprovação de todos do texto escrito, o professor retoma as perguntas feitas no encontro inicial e instiga-os a repensarem as respostas dadas, acrescentando, quando julgarem necessário, os aprendizados obtidos no panfleto pendurado.

PASSO 2 – PERCORRENDO TERRITÓRIOS DESCONHECIDOS

Na aula seguinte, o docente monta uma mesa com os seguintes títulos: **Enreduana**, de Roger Mello, **Fábula urbana**, de José Rezende Jr., **Contos e lendas dos heróis da mitologia**, de Christian Grenier, **Maus**, de Art Spiegelman, **Queria ter ficado mais**, de Clara Averbuck e outros autores, **Platero y yo**, de Juan Ramón Jiménez, e **Antologia poética**, de Carlos Drummond de Andrade⁴⁸. Deixa os alunos folhearem, lerem a quarta capa, analisarem o índice e, depois disso, pede para que escolham um dos títulos e informa-os que terão dois meses para realizarem a leitura do livro escolhido. Menciona que as obras estão ambientadas em espaços distintos do cosmo e expõem fractais do humano. Além disso, explica que os alunos, após os trinta dias, apresentarão as compreensões das histórias à sala, utilizando as metodologias que desejarem, mas para que isso ocorra devem contemplar os seguintes critérios: a temática, o gênero, o suporte, o público-alvo e elucidar as observações obtidas durante a leitura com passagens que as comprovem. Por fim, o docente entrega um diário, feito com folhas de sulfite, para auxiliá-los nessa missão e apresenta o calendário de apresentações⁴⁹.

PASSO 3 – EXPERIÊNCIAS DE LEITURA: DIFERENTES MODOS DE CONTAR, MÚLTIPLOS MODOS DE OUVIR E REINVENTAR

Respeitando a sequência de obras, os alunos apresentam os livros lidos e adentram à cultura de diversos países como Egito, Brasil, Alemanha, Grécia, Turquia, Espanha, Argentina, Japão, entre outros, e se deparam com personagens históricos, mitológicos, lendários e

⁴⁸ Alguns desses títulos estão disponíveis na sala de leitura da escola, dado que compõem o PNDL Literário.

⁴⁹ Sugerimos que o cronograma contemple a sequência descrita na seção “livros” desse plano de aula, visto que há uma progressão temática, de gêneros textuais e nacionalidades que fomenta uma continuidade de leitura.

contemporâneos vivenciando situações atuais e dicotômicas. À medida que expõem o livro, ingressam os colegas ao mundo da criatividade e da fabulação em que o ouvir e o contar mostram-se como recursos indispensáveis para driblar as intempéries vividas diariamente. Ao fim das apresentações, o professor leva os alunos para o pátio da escola, segura em mãos a última página do livro **Bocejo** e, com o auxílio de um espelho, pede para que eles, vendo-se como personagens e inspirados nos livros lidos, criem seu próprio texto literário, utilizando para isso *fanzines*, *fanfics*, *slam*, *photobox*, *scrapbook*, entre outros. As obras literárias são expostas para a escola.

PERCURSO LITERÁRIO 7 – CONTE E RECONTE: DIÁLOGOS SOBRE RACIALIDADE, ANCESTRALIDADE E PODER

OBJETIVO: Entrelaçar os fios que tecem e constituem a extensa teia humana. Vincular as diferentes culturas como eixos circundantes e complementares. Reconstruir a diversidade étnico-racial. Dialogar e discutir sobre a democracia racial e sobre os povos originários do Brasil.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o bimestre.⁵⁰

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção, de Julie Dorrico, Leno Francisco Danner, Heloisa Helena Siqueira Correia, Fernando Danner (org.), de 2018.
- **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não ser como fundamento do ser, de Sueli Carneiro, de 2023.
- **Proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista:** quem conta um conto reconta o ponto – dissertação de Patrícia Regina Pawlak Kissner, em 2023, pela Universidade Federal de Santa Catarina.⁵¹

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **Mururu no Amazonas,** de Flávia Lins e Silva, brasileira, romance, de 2023.
- **Nós:** uma antologia de literatura indígena, de Maurício Negro, brasileiro, mitos indígenas, de 2019.

⁵⁰ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

⁵¹ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/249917/PPLE0058-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

O percurso literário 7 é uma adaptação do plano de aula 1 elaborado pela Patrícia R. P. Kissner.

- **Zumbi assombra quem?**, de Allan Rosa, brasileiro, novela, de 2017.
- **Eu sou Macuxi e outras histórias**, de Julie Dorrico, brasileira, lendas e mitos indígenas, de 2019.
- **Omo-oba histórias de princesas e príncipes**, de Ms. Kiusam, brasileira, mitos, de 2023.
- **Eu destilo melanina e mel**, de Upile Chisala, malawiana, poemas, de 2020.
- **Os da minha rua**, de Ondjack, angolano, romance, de 2008.
- **Olhos d'água**, de Conceição Evaristo, brasileira, contos, de 2014.

PASSO A PASSO

PASSO 1 – A IMPORTÂNCIA DA VISIBILIDADE⁵²

O professor conversa com os estudantes sobre o projeto de leitura literária que desenvolverão no decorrer do bimestre. Explica que analisar e dialogar sobre o conceito de democracia racial e de visibilidade dos povos originários da Brasil é permitir que tais etnias realizem a disseminação de suas culturas para a constituição plena da identidade da nação brasileira e do povo brasileiro. Para isso, planeja a primeira atividade: a importância da visibilidade. Espalha na sala de leitura da escola fotos com os nomes de pessoas negras e indígenas. Sugestão: Conceição Evaristo, Antonieta de Barros, Ondjack, Grande Otelo, Milton Nascimento, Lélia Gonzales, Daniel Munduruku, Márcia Kambeba, Aílton Krenac, Julie Dorrico, Upile Chisala, Allan Rosa, Tiago Hakiy, Yaa Gyasi, Eliana Potiguara, Graça Graúna, Kaká Jecupé, Machado de Assis, Kiusam de Oliveira, Maria Firmina dos Reis, Abdias do Nascimento, Solano Trindade, Ruth Guimarães, entre outros. Além disso, espalha os livros existentes na sala de leitura sobre a escrita de autoria negra e dos povos originários do Brasil. Em seguida, pede para que os alunos escolham um escritor e realizem uma pesquisa bibliográfica sobre ele. Entrega um papel cartão colorido a cada aluno e diz que deverão compor a biografia do autor por meio de um *lapbook*. Explica a composição de um *lapbook*. Destina algumas aulas para a pesquisa e para a composição dos *lapbooks*. Os discentes expõem as produções feitas.

⁵² Sequência adaptada da dissertação **Proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista: quem conta um conto reconta o ponto**, de Patrícia Regina Pawlak Kissner.

PASSO 2 – ENTRELAÇANDO FIOS

No encontro seguinte, o professor inicia a aula com quatro vídeos, entre eles: Teste da boneca⁵³, Eu sou a menina que nasceu sem cor⁵⁴, Falas da terra⁵⁵, Menos preconceito mais índio⁵⁶. Após os vídeos, questiona: por que esses povos lutam pelo reconhecimento social na sociedade brasileira? Anota as respostas na lousa. Informa que para realizarem o objetivo do projeto, ampliem suas percepções sobre a pergunta feita, lerão os seguintes livros: **Mururu no Amazonas**, de Flávia Lins e Silva, **Nós: uma antologia de literatura indígena**, de Maurício Negro, **Zumbi assombra quem?**, de Allan Rosa, **Eu sou Macuxi e outras histórias**, de Julie Dorrico, **Omo-oba histórias de princesas e príncipes**, de Ms. Kiusam, **Eu destilo melanina e mel**, de Upile Chisala, **Os da minha rua**, de Ondjack, e **Olhos d'água**, de Conceição Evaristo. Distribui as obras e delineia com cada estudante a progressão de leitura.

PASSO 3 – RACIALIDADE, ANCESTRALIDADE E PODER

Para a visibilidade da identidade brasileira dos povos negros e indígenas brasileiros, o mediador propõe uma mostra literária apresentada para a escola e aberta para a comunidade escolar. Após o término da leitura, o mediador leva os alunos à sala de informática para criarem *scrapbooks* que comporão o painel da mostra com todos os autores lidos e pesquisados⁵⁷. Depois, planejarão como a leitura do livro revela, reforça e ressignifica a identidade brasileira ao valorizar a escrita de autoria negra e dos povos originários brasileiros. Para isso, os estudantes escolherão os seguintes suportes propostos – o docente tem autonomia para acrescentar e/ou escolher outros suportes – para expor suas percepções sobre o livro e compor a mostra cultural:

⁵³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FBTL_po3F4k.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6zEzP7pudQ>.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g66lhGTblOM>.

⁵⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>.

⁵⁷ Sugere-se que os alunos utilizem a ferramenta CANVA para criarem e personalizarem seus scrapbooks. Disponível em: <https://www.canva.com/search?q=scrap%20book>.

Suporte A – Exposição em box



Fonte: Pinterest⁵⁸.

Suporte B – Na trilha do livro sanfonado



Fonte: Pinterest⁵⁹.

Suporte C – Chuva literária



Fonte: Pinterest⁶⁰.

Suporte D – Colmeia literária



Fonte: Tribuna Fronteira⁶¹.

⁵⁸ Disponível em: <https://pt.pinterest.com/pin/11470174036956249/> Acesso em: 15 out. 2024.

⁵⁹ Disponível em: <https://pt.pinterest.com/pin/6262886975952719/>. Acesso em: 15 out. 2024.

⁶⁰ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/68747898176/> Acesso em: 15 out. 2024.

⁶¹ Disponível em: <https://tribunadafrenteira.com.br/colmeia-literaria-reune-alunos-de-6-a-18-anos-de-escola-de-mafra/> Acesso em: 15 out. 2024.

Suporte F – Calçada da fama literária



Fonte: Pinterest⁶².

Suporte G – Big Book



Fonte: Pinterest⁶³.

⁶² Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/140806232724499/>. Acesso em: 15 out. 2024.

⁶³ Disponível em: <https://pt.pinterest.com/pin/7107311905647653/>. Acesso em: 15 out. 2024.

PERCURSO LITERÁRIO 8 – MENOS É MAIS: A BREVIDADE LITERÁRIA

OBJETIVO: Formar leitores. Compreender o processo do fazer artístico-literário. Promover experiências de leitura literária, mediadas pelo texto, pelo contato individual, pela investigação, constatação, refutação e ampliação do conhecimento sobre a arte literária.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o mês⁶⁴.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Leitura de literatura na escola**, organizado por Maria Amélia Dalvi; Neide Luzia de Rezende e Rita Jover-Faleiros, de 2013.
- **As microficcões no ensino de jovens e adultos:** oficina de escrita literária, de Karina Torres Machado, **RIEJA**, de 2018.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **Fábulas**, de Liev Tólstoi, russo, fábulas, de 2019.
- **Classificados poéticos**, de Roseana Murray, brasileira, poesia, de 2010.
- **Haicais Tropicais**, de Rodolfo Witzig Gutilla (org.), brasileiro, haicais, de 2018.
- **Chão de peixes**, de Lúcia Hiratsuka, brasileira, haicai, de 2018.
- **Algo Antigo**, de Arnaldo Antunes, brasileiro, poesia concreta, de 2021.
- **Micros-Beagá**, Rauer (org.), brasileiro, microcontos, de 2021.
- **Universos breves:** antologia de microcontos de língua espanhola, de Francisca Nogueiro (org.), espanhola, microcontos, de 2022.
- **Os melhores contos de Katherine Mansfield**, de Katherine Mansfield, neozelandesa, contos, de 2018.

⁶⁴ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

PASSO A PASSO

PASSO 1 – FRACTAIS LITERÁRIOS

O docente inicia a aula apresentando aos alunos o projeto de escrita literária e menciona que o objetivo do contato com a literatura mínima – nanocontos, minicontos, microcontos, contos e haicais – é perceber os tempos fluídos e massivos que constituem o hodierno a fim de verificar como o texto literário transita por essas esferas comunicacionais, com produções narrativas que instigam o imaginário coletivo e provocam estranhamentos pelas elipses, pela concisão, pelo olhar atento e crítico à realidade. Destaca ainda que a literatura mínima visa apreender o tumulto que caracteriza a existência contemporânea e, dessa maneira, proporciona um respiro diante dos tumultos do mundo, um mergulho às errâncias individuais, uma construção e reconstrução contínuas de si, enfim, permite “encontrar vida nas palavras” (Petit, 2010, p. 47). O docente também menciona que o projeto durará o mês e será desenvolvido por passos. O primeiro passo, além da apropriação do objetivo, é o contato com essa arte breve. Para isso, o mediador leva para a sala de aula os livros **Haicais Tropicais**, **Chão de peixes**, **Algo Antigo**, **Micros-Beagá**, **Fábulas**, **Classificados poéticos**, **Os melhores contos de Katherine Mansfield** e **Universos breves**. Seleciona alguns textos literários presentes nesses livros, entrega cópias para os alunos, solicita que leiam e manifestem uma opinião sobre a temática abordada, o estilo, as metáforas, a estrutura e a linguagem. Após esse primeiro contato dos alunos com os textos literários, projeta, um a um, os textos que escolheu e inicia a análise. Assim, após o término do exame minucioso dos microcontos e dos haicais selecionados pelo docente, ele destaca a maestria dos escritores para fazer da palavra, dos silêncios, dos lapsos e da arquitetura textual um espaço de celebração da arte literária como reinvenção, reimaginação, transgressão, denúncia, encontro, enfim, de vida que pulsa em nós. Ressalta que, na escrita literária, os gêneros e os temas são inesgotáveis, visto que há sempre autores espelhando-se na tradição para lançar novas tendências e formas literárias. Conclui as análises literárias e solicita aos alunos que folheiem os textos, escolham um e o examinem no caderno. Após esse último momento, os alunos compartilham suas escolhas e análises com a turma.

PASSO 2 – O PODER ATÔMICO DA BREVIDADE LITERÁRIA

O docente informa que o segundo momento da atividade será a criação de uma oficina literária. Diante disso, explicita que a brevidade literária, como cristais, choca pela força atômica que possui de expor o caleidoscópio que caracteriza o humano. Nesse sentido, a leitura, o estudo e a produção de textos literários breves se constituem como ferramenta educacional

que favorece o experimentalismo com a linguagem, a observação dos jogos linguísticos, a força expressiva da palavra e a ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes, como forma de possibilitar a exploração do simbólico, da fabulação, da imaginação e da criatividade. Além disso, reitera que o contato com autores diversos, em suportes diferentes, mediados pela leitura literária individual, desperta a curiosidade dos estudantes ao suscitar, pela ativação dos conhecimentos prévios, múltiplas leituras. Tal ação faz do espaço escolar um local instigante, de efervescência artístico-cultural, que expande e aprimora o olhar dos alunos para a intencionalidade comunicativa do autor e para as várias formas de dizê-las e de sugerir-las. Assim, ao término da explicação, o docente espalha os títulos sugeridos – e os demais que a sala de leitura tiver – pela sala de aula e informa aos alunos que nas próximas duas aulas terão um momento de criação literária; poderão se valer do gênero, do estilo, da linguagem, da escrita literária que mais gostaram para criar as suas próprias produções literárias. As produções são socializadas, comentadas, corrigidas – quando necessário –, digitadas e impressas em um livro da sala. Cada aluno recebe um exemplar do livro produzido com os seus textos literários.

PERCURSO LITERÁRIO 9 – CAMINHANDO ENTRE LIVROS SE FAZ O LEITOR: FORMAÇÃO PELO GOSTO

OBJETIVO: Compartilhar leituras. Promover a leitura literária como ação rotineira nas unidades escolares. Ler, reler e descobrir possibilidades e compreensões acerca do texto literário. Diversificar as formas de ler, o contato e as conversas sobre os livros em diferentes espaços escolares. Possibilitar a circulação de obras literárias na escola.

PERÍODO: Sugere-se que a proposta seja desenvolvida durante o bimestre⁶⁵.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS:

- **Ler antes de saber ler:** oito mitos escolares sobre a leitura literária, organizado por Ana Carolina Carvalho e Josca Ailine Barouki, de 2018.
- **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes, de Ligia Cademartori, de 2012.

CLASSIFICAÇÃO DOS LEITORES: Iniciantes, autônomos, experientes.

PÚBLICO-ALVO: do 6º ao 9º ano do E.F.

LIVROS:

- **Broto**, de Raíssa Kaspar, brasileira, graphic novel, de 2023.
- **O dia se desdobra**, de Juliana Storto, brasileira, livro ilustrado, de 2022.
- **H' e outros bichos inteligentes**, de Ronald Polito e Guto Lacaz, brasileiros, poesia, de 2013.
- **A caminho de casa**, de Ana Tortosa, espanhola, poemas ilustrados, de 2012.
- **A aveleira e a madressilva:** a paixão de Tristão e Isolda, de Lia Neiva, brasileira, mito, de 2004.
- **Cartas para minha avó**, de Djamila Ribeiro, brasileira, romance epistolar, de 2021.
- **Antologia do cordel brasileiro**, de Marco Haurélio, brasileiro, cordel, de 2012.

⁶⁵ Não informamos a quantidade de aulas, pois acreditamos que cada turma tem um ritmo de aprendizagem diferente e fazer essa definição seria limitar a prática de leitura a ações metódicas e impositivas. Acreditamos que o docente, conhecedor do processo de aprendizagem dos estudantes, pode determinar tal quesito com maestria e proficiência.

- **111 poemas para crianças**, de Sérgio Caparelli, brasileiro, poesia, de 2020.
- **O conto da ilha desconhecida**, de José Saramago, português, novela, de 1998.
- **A metamorfose**, de Franz Kafka, tcheco, novela, de 1997.
- **Histórias extraordinárias**, de Edgar Allan Poe, estadunidense, contos, de 2028.
- **Édipo Rei**, Sófocles, grego, tragédia, de 2017.
- **Cem sonetos de amor**, de Pablo Neruda, chileno, sonetos, de 2002.
- **Asas Perdidas**, de Khalil Gibran, libanês, romance, de 2021.
- **Onde canta o sabiá**, de Lura Publishing (org.), diversas nacionalidades, poesia, de 2022.
- **Relatos de um gato viajante**, de Hiro Arikawa, japonesa, romance, de 2017.

PASSO A PASSO

PASSO 1 – BANQUETE LITERÁRIO

Este percurso literário visa assegurar que os alunos leiam, que sejam capazes de compreender obras literárias elaboradas, com cuidado formal e linguístico, que sejam aptos a projetar e organizar intertextualidades com as suas vivências, condições históricas, sociais e pessoais e que, acima de tudo, aprendam com os textos literários lidos; em resumo, transformem-se com a leitura literária feita. Ainda, que a fruição e o gosto de ler estejam no prazer de se sentirem pertencente a ele, pelos desafios, aborrecimentos, tensões, medos, aventuras que a obra desperta no leitor, ao passo que o convida a vivenciar as experiências apresentadas pelo texto. Assim, o prazer de ler é dado pelas trocas, pelas conversas, pela escuta ativa sobre o lido e as múltiplas aprendizagens advindas dele, sem modelos prontos, perguntas retóricas e explícitas sobre o texto literário lido. O percurso evidencia o turbilhão, o pulsar do texto nos leitores e as metamorfoses sentidas no e pelo ato de ler.

Para isso, em primeiro lugar, o docente coloca a turma em U e explica que o objetivo das próximas aulas de leitura literária será circular entre livros, ler, conversar e compartilhar percepções acerca das obras lidas. Nesse propósito, argumenta que indicará alguns títulos, que serão escolhidos e lidos por todos os alunos da sala e que, após a leitura, os alunos que leram a mesma obra conversarão sobre as compreensões, apreensões, dúvidas, estranhamentos, alusões e deslumbramentos que tiveram antes, durante e depois da leitura. E, a partir do título da obra lida, discutida e dialogada, construirão salas temáticas que explicitem as sensações, as sensibilidades, as imaginações e as intertextualidades que a leitura da obra escolhida gerou

neles, assim como apresentarão a coexistência temática presente em outros títulos, álbuns, séries, filmes, jogos etc. lidos, jogados e assistidos por eles, que dialogam com a obra lida. Após o momento de construção, o professor organizará a visita das salas para que os demais alunos possam experimentar, sentir e se confrontar com as interlocuções feitas pelos colegas.

Depois da exposição dos objetivos, o professor coloca uma música suave, projeta na televisão uma grande sala ornamentada com lustres, quadros, gravuras, cortinas; arruma a sala com almofadas, colchonetes, puffs – o mobiliário que a escola tiver –, e dispõe sobre uma grande mesa, adornada com uma toalha, os exemplares dos títulos selecionados por eles – seria interessante ter mais de um exemplar, de edições e materialidades diferentes. Convida os estudantes a fazerem parte do banquete literário, informando-os de que podem manusear, folhear, ler a folha de rosto, conversar com os colegas sobre as primeiras impressões, perguntar ao professor sobre o lido, escolher algum lugar para ler algumas páginas ou ilustrações, enfim, comunica-os de que terão o tempo de uma aula para escolher a obra que lerão durante o bimestre. Ao final da aula, pede para que os alunos preencham a planilha que foi fixada em um cartaz na parede da sala. A planilha possui as seguintes informações:

BANQUETE LITERÁRIO			
Nome do aluno	Título da obra escolhida	Motivo da escolha	O que espera do texto?

Na aula seguinte, o professor comenta que, durante dois meses, disponibilizará duas aulas semanais para que os estudantes leiam o livro escolhido e que, durante a leitura, gostaria que anotassem fatos, temas, passagens que chamaram a atenção e/ou causaram estranhamento.

PASSO 2 – MUSEU LITERÁRIO

Ao término dos dois meses de leitura, o professor organiza um momento em um espaço aberto da escola para os alunos que leram o mesmo livro conversarem sobre a leitura feita, pontuando suas impressões, dúvidas, estranhamentos, deslumbramentos, inquietações. Após o diálogo, começam a planejar a exposição dessas percepções através da elaboração de uma sala temática. O docente explica que terão dez aulas para isso e que poderão utilizar diversos suportes para a exposição, como folhas, jornais, imagens, impressões, desenhos, sons, texturas, áudios, músicas etc. Informa-os de que a sala de informática ficará disponível para pesquisa e que deverão, ao final da elaboração da sala, conduzir os colegas da turma à exposição artística delineada por eles.

Ao final de todas as exposições, o professor leva os alunos à quadra e pede para que exponham as sensações, as percepções que tiveram com a leitura feita por ele e as apresentadas pelos colegas por meio do diálogo sobre o texto, de como foi a projeção da sala e a visita guiada ao universo ficcional organizado pelos colegas, tecendo, caso queiram, intertextualidades com a obra que leram ou sugerindo novas possibilidades de diálogos imaginados por eles.

Os percursos literários⁶⁶ expostos nesta seção representam alternativas, meios e caminhos para que os docentes, das mais diversas unidades escolares, possam iniciar, aperfeiçoar ou aprofundar as práticas literárias nas unidades escolares ao criar espaços e momentos que, pelo corpo a corpo com o texto (Kefalás, 2013), podem desconstruir os estigmas sobre a leitura literária e, assim, escolarizar as ações educacionais. Sendo assim, constituem caminhos múltiplos, diversos, plurais e polissêmicos para a inserção escolarizada do texto literário nas unidades escolares, dado que favorecem o seu contato e privilegiam a diversidade de gêneros, de estilos artísticos, de escritores, de suportes, de ilustrações e de temáticas. Por sua vez, o catálogo literário e os percursos literários, pela dinamicidade e atualidade que possuem, oportunizam ao docente construir currículos de leitura literária adequados, inclusivos e coerentes ao contexto escolar e da sala de aula.

Desse modo, a escola se afirma como “o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo” (Coelho, 2000, p. 20) ao valorizar o estudo literário como

o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamiza o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição para a plena realidade do ser (Coelho, 2000, p. 20).

Por conseguinte, essa concepção de literatura, de texto literário, de palavra e das múltiplas linguagens artísticas e estéticas que a ensejam, desperta posturas, conchama olhares, provoca rompimentos que irrompem em estímulos nutritivos para a imaginação, para compreender o outro e a si próprio, para ampliar sensibilidades, ritmos e memórias que, internalizadas no corpo, transformam, pelos propósitos e pelos comportamentos leitores que suscitam.

⁶⁶ Apresentamos três percursos literários a título de amostragem para a qualificação. Objetivamos, após esse momento, acrescentar aos percursos descrições teóricas, metodológicas e sugestões de práticas literárias, a fim de apresentar aos docentes alternativas metodológicas para que possam (re)pensar a ação docente e criar outras possibilidades.

Nesse sentido, os percursos de leitura literária permitem a flexibilidade do currículo com a inserção da literatura, vista como um objetivo educacional, não um objeto de estudo, com práticas que engendram o debruçar-se, o possuir, o ler, o ouvir, o investigar, o desvendar e o identificar-se com o texto, fortalecendo a tríade autor-texto-leitor. Além disso, oportunizam a aproximação valorativa do contato com o texto e almejam a socialização colaborativa dos estudantes através da organização de culminâncias literárias, rodas de leitura, círculos literários, saraus, conversas, exposições, pela criação de um Museu Literário com trechos dos livros lidos; pela composição de *Story*, postados nas redes sociais da escola com textos escritos pelos alunos, baseados nos títulos lidos e nas influências sentidas e vividas pelo encontro com o texto; pela elaboração de livros digitais com a produção literária dos estudantes etc. Com formação, um acervo literário em construção, diretrizes específicas e fundamentadas teoricamente, muitos e abrangentes são os modos, as maneiras, as metodologias, os projetos e as temáticas que o docente pode dispor para planejar o percurso literário dos alunos. Assim, o que buscamos é nutrir o docente de reflexividade sobre o seu fazer, aprofundar o seu acervo literário, tecer proposições e teorias literárias para que possa dispor continuamente em suas aulas e, dessa maneira, promover um ensino mais humanizador, político e de valorização do acesso ao texto literário como um direito conquistado.

As teorias, discussões e ações apresentadas nesta tese possuem a finalidade de dar voz à literatura por meio de posturas que valorizem o texto literário, por compreendê-lo como um objetivo educacional, responsável por modificar posturas individuais e coletivas. Portanto, defendemos que, uma vez em contato com esse “catálogo de destinos humanos” (Calvino, 2006), baseado em intenções e proposições claras, a imaginação, a sensibilidade, o questionamento e a ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes despertarão qualitativamente em posicionamentos mais autônomos que, indiretamente, contribuirão para o avanço quantitativo dos índices educacionais, tão almejados pela BNCC e pelo Currículo Paulista.

CONCLUSÃO

A conclusão desta tese evidencia que práticas fundamentadas no encontro com o texto literário, que coloquem a literatura no centro das ações educacionais, reformulam o contexto educacional, formam indivíduos mais criativos, engajados, imaginativos, autônomos e democráticos. Ressalta também a importância da criação de cursos de mestrado profissionalizante no país, dado que a conciliação entre teoria e prática fomenta posturas educacionais mais ativas, reflexivas e inquietantes, portanto, forma docentes menos permissivos e omissos em relação às intencionalidades educacionais veiculadas por ele e pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, as pesquisas de programas de pós-graduação no Brasil, em especial as do ProfLetras, no decorrer dos últimos anos, contribuíram para o desenvolvimento de projetos, teorias e práticas que subsidiam a formação leitora e literária de docentes, assim como oportunizam o planejamento de caminhos que convocam o docente e a unidade escolar a repensar as práticas educacionais acerca da leitura e da leitura literária. No que diz respeito à literatura, os trabalhos citados do ProfLetras e de outras instituições de educação superior no país explicitam o quanto a escolarização da leitura literária, realizada mediante projetos com proposições específicas, centradas na literariedade, no contato individual com o livro, fundamentadas em teorias e objetivos específicos, a partir do discernimento do leitor que querem formar e das aprendizagens que visam desenvolver, constitui práticas que apresentam a literatura como lugar de potencialidade, onde o tumulto do mundo expõe as representações humanas e incita novos modos de ler, de ver e de sentir a alteridade humana.

Além disso, a leitura do texto da Base Nacional Comum Curricular reforçou o quanto os docentes precisam ser críticos, conhecer os documentos e os parâmetros que a regem, para desenvolverem uma postura que preencha as lacunas, diminua as generalidades e fomenta um ensino-aprendizagem mais ativo, real e coerente com as vivências trazidas à sala de aula pelos estudantes. Ademais, demonstrou que a Base Nacional Comum Curricular embora se configure como um documento nacional, é basilar e comum, dado que relativiza o ensino literário a mera objetificação e o terceiriza às políticas educacionais estaduais brasileiras. Desta forma, mostra-se um documento com viés inovador, com políticas e fundamentos incipientes. E que compete aos profissionais da educação analisá-la com criticidade para que possam elaborar ações educacionais que estejam relacionadas à leitura literária como ato para aproveitar a história, isto é, desmistificar as entrelinhas do texto, ingressar em suas amarras, tecer intertextualidades, encantar-se com a linguagem, chocar-se com o lido, enfim, transformar-se por meio da leitura.

Nessa perspectiva, a fruição transporia o caráter simplista que adquire no texto da BNCC, para incidir na ampla realidade humana contida nos textos literários, visto que a cada leitura o acesso a diferentes expressões humanas engendra inúmeros posicionamentos, questionamentos e conhecimentos sobre a diversidade humana, sobre o outro e sobre o próprio ser.

Ainda no capítulo três, a análise do Currículo Paulista, por meio do Currículo em Ação, do Aprender Sempre e do Material digital⁶⁷, reitera as premissas determinadas pela Base Nacional Comum Curricular nas ações educacionais, por meio de atividades que pouco contribuem para o desenvolvimento de indivíduos autônomos, questionadores, ativos e fabulativos. As sequências didáticas estruturadas em competências e habilidades visam à reprodução dos conceitos estudados para alcançar os índices definidos nas avaliações internas e externas. E as atividades que versam sobre o texto literário valorizam obras e escritores clássicos, cerceadas por atividades que discutem a distinção dos gêneros literários e dos aspectos estruturais referentes a eles, desprovidas das especificidades da literariedade, necessária para a formação de um leitor autônomo e proficiente, que saiba avaliar e distinguir a arquitetura textual de cada escritor, perceber as matizes que os unem e os distinguem, assim como valorizar a arte literária em torno da palavra, como ação que problematiza e versa sobre o humano para exemplarizá-lo em seus escritos. No tocante à discussão, as atividades analisadas revelam exercícios que buscam diferenciar os textos literários de não-literários, com interrogações explícitas e pouco reflexivas. Outrossim, a preferência por trechos de textos clássicos, de escritores canonizados, reitera o espaço mínimo e breve destinado à desterritorialização de vozes, espaços e culturas e à desvalorização de temas fraturantes, da diversidade de gêneros literários, de autorias diversificadas e de nacionalidades distintas para a construção de um currículo amplo, plural e diverso. Por sua vez, essas práticas não asseguram aos alunos subsídios para que continuem sua formação, enquanto leitor, depois dos onze anos que compõem a escolaridade paulista, dado que o objetivo principal da inserção do texto literário nos materiais educacionais é apreender as competências para lograr bons resultados nas avaliações internas e externas educacionais.

Os estudos, feitos nos capítulos dois a quatro, asseguram o caráter e a função que a literatura, os gêneros literários, a formação leitora e o pensar a literatura nas unidades escolares deveriam ter e, sendo assim, precisam ocorrer para que o letramento literário possa, enfim, ser desenvolvido de forma efetiva nas escolas. Nesse aspecto, e munidos dos conceitos que

⁶⁷ Os dois últimos estão anexados à tese. Tanto o Aprender Sempre quanto o Material Digital foram analisados e tabelados segundo os anos que compõem as séries dos anos finais do ensino fundamental II, a sequência de aulas prevista, a habilidade e/ou o conteúdo em análise e a presença do gênero textual e/ou literário em estudo.

fundamentam a teoria literária, explicitam a arte literária e o fazer literário que a distinguem dos demais textos, as práticas em torno do texto literário oportunizarão o desenvolvimento do letramento literário como condição social do sujeito leitor, embasadas pelo direito à literatura e às variadas formas de explorar o humano em seus conflitos, dilemas, sensações, certezas e incertezas. Para isso, é necessário que a unidade escolar adquira postura crítica diante da BNCC e dos materiais disponibilizados pela Secretaria de Educação, bem como realize espaços de formações literárias docente coerentes às necessidades e ao público que possui. Aos docentes, a tese salienta que só formará leitores literários o professor que for leitor literário e que para ser é preciso, antes de tudo, que leia, que seja um leitor viajante nesse oceano intenso e extenso que é a literatura; e, mais, que busque continuamente novos títulos, referências, autores; que explore os diversos suportes e materialidades do livro; que caminhe pelas peculiaridades literárias; que se perca nas linhas e nas entrelinhas do escrito; que se choque com o lido; que ouça para além do escrito; que dialogue com o texto, em um corpo a corpo visceral e transformador; que se permita sentir, sensibilizar-se e se fragmentar com essa arte ancestral, visceral e atemporal que é a literatura. Para que, assim, de posse de todo esse conteúdo universal e individual presente nos textos literários, possa unir os conhecimentos acerca dos modos de ler, dos níveis de leitura e de leitores, dos critérios de seleção das obras e das alternativas metodológicas em sequências educacionais intencionais, práticas, ativas, propositivas, criativas, fabulativas e enriquecedoras.

Diante disso, a elaboração de um catálogo de leitura literária em contínua construção e adaptação surgiu como alternativa para o professor encontrar respaldo e subsídios para iniciar a sua formação leitora e, conseqüentemente, projetar ações que valorizem a arte literária pela arte literária na sala de aula. O catálogo literário proposto é destituído de qualquer intenção impositiva, estruturante e fechada, pois visa, antes de tudo, ser incompleto, estar continuamente em construção, delinear novos diálogos; nutrir-se de novos escritores(as) para representar “o mundo, vasto mundo”, como diria Carlos Drummond de Andrade, literário. E, por essas andanças, o andante faz o caminho e nele também é feito, segundo o poeta português Antônio Machado. Sendo assim, o catálogo, composto por cento e dez obras literárias, divididas em vinte e três gêneros literários, do clássico ao contemporâneo, do popular ao erudito, com obras premiadas, bilíngues e presentes nas salas de leitura das escolas do estado de São Paulo através do PNLD, respeita os diferentes níveis de leitores e, por sua vez, a heterogeneidade presente nas salas de aulas, contempla ainda a diversidade de nacionalidades, ao se valer de escritores de vinte e oito países distintos. Dessa maneira, compõe-se de expressões artísticas que valorizam o visual, o gestual, o tátil, o sensorial, a subjetividade, a sensibilidade, a linguagem verbal e a pluralidade da existência humana. Representa uma possibilidade para transpor os

mitos existentes em relação à leitura literária na escola e à formação de leitores, como: os alunos não leem; só as obras clássicas são válidas; trechos fragmentados e fáceis contribuem para a formação de leitores literários; ler literatura é enfadonho e difícil; lê-se para cumprir protocolos e requisitos educacionais pragmáticos; lê-se por ler, sem propósitos partilhados e finalidades planejadas. Assim, ao fomentar ao professor uma ferramenta educacional literária que contribua e enriqueça seu acervo literário, possibilitamos a elaboração de metodologias mais condizentes e coerentes com as expectativas e habilidades da turma em que leciona e, conseqüentemente, a promoção de indivíduos mais autônomos. Nesse contexto, os estudantes verão a biblioteca e/ou sala de leitura como espaço público e transitável; a aula de leitura como um momento individual e coletivo, em que podem folhear livros, decidir o que querem ler, ter contato com diferentes obras e escritores, conversar sobre títulos, indicar obras, realizar leituras compartilhadas, socializar percepções, partilhar de objetivos comuns, visar a finalidades educacionais concretas com as leituras sugeridas pelos professores, desenvolver critérios para continuar sua jornada enquanto leitor, dado que a promoção de percursos literários arquiteteta espaços dinâmicos, construtivos e formativos.

Além disso, as obras, contidas no catálogo literário, dispõem de uma ficha técnica que traz a quantidade de páginas, a editora, o/a ilustrador(a), o/a tradutor(a), a temática, se é produção bilíngue, premiada e/ou contida no PNLCD, seguida de um resumo e de uma sinopse biográfica do autor, para que o docente possa explorar e planejar sequências, percursos e projetos literários que dialoguem com as expectativas da sala, com as habilidades do currículo, com o material didático, para assim, conceber um currículo literário, pautado em propósitos e na formação de comportamentos leitores literários que a valorizam e se respaldam na progressão, na continuidade e na diversidade dos textos literários disponibilizados aos estudantes.

Por fim, a inclusão de nove percursos literários elaborados a partir de temáticas distintas, fundamentados em teorias literárias diferentes, com propósitos e comportamentos leitores diversos, seguidos de indicações de obras literárias e do passo a passo para a realização das atividades que, por sua vez, podem ser mensais, bimestrais e semestrais, representa alternativas que o professor dispõe para promover a escolarização adequada do texto literário, bem como instrumentos para dialogar, modificar, acrescentar e concretizar a leitura literária e a formação do leitor literário na escola. São meios para desenvolver o leitor e mostrar a ele comportamentos do que é ser leitor literário; de ingressá-lo ao tumulto, ao direito e aos objetivos intrínsecos à expressão artística literária, os quais não podem ser mais sucateados e/ou tidos como apêndice da educação; de integrá-lo ao turbilhão e à problematização que o texto literário suscita pela

atribuição de sentidos, pelo reconhecimento da subjetividade presente em suas linhas e entrelinhas e, desta forma, pela leitura da experiência do outro, reconhecer a si mesmo, ampliando suas experiências e seus horizontes de expectativas.

Os percursos literários ensejam os caminhos pelos quais o texto literário pode e/ou deveria transitar nos documentos educacionais, como currículo, como objeto de conhecimento, com habilidades e competências específicas que visam nutrir a sensibilidade, a percepção linguística, semântica, morfológica e sintática dos textos literários, mas, mais que isso, como

potencial de transfiguração, de ser possibilidade sensível, de fazer transcender o olhar imediato e instantâneo, de ser desdobramento do particular para o universal, de nos remeter ao prazer e ao desprazer, de jogar com os nossos sentidos e, portanto, estabelecer o lúdico, ou seja, a tensão e a liberação (Cavalcanti, 2002, p. 55).

Acrescentamos à citação de Joana Cavalcanti, a libertação. A promoção da leitura literária como ato libertário propicia ao ser humano, para além de aprendizagens, experiências sobre si, sobre seu estar-no-mundo, que ao tocá-lo, faz com que aprenda novas formas de ver, de sentir, de ser, de posicionar-se, de argumentar, de respeitar, de viver. Assim, concluímos que mais do que as aprendizagens, deve-se considerar e ressaltar os ensinamentos advindos do contato, dos silêncios, do diálogo, das trocas sentidas pelos leitores por meio do corpo a corpo com o texto literário para a formação de leitores literários e a construção de sujeitos mais críticos, ativos, fabulativos, imaginativos e inventivos. Desse modo, esta tese constitui um caminho, uma ferramenta, uma alternativa a mais para que o ensino literário seja de fato promovido nas unidades escolares, pelas discussões que delinea acerca do que é literatura, dos diferentes modos de ler, do valor dos gêneros literários e da promoção do letramento literário para transpor as ações e as concepções prescritivas, standardizadas e padronizadas dos documentos oficiais de educação e do currículo do estado de São Paulo. Além disso, contribui para discutir a função, a formação e a importância da atuação do professor nas unidades escolares, visto que dele e de suas concepções teóricas e filosóficas depende-se a configuração social de uma sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz&terra, 2021.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar?** Interesses do jovem leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto/ IEL, 1979.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura nota dez: a leitura ao alcance do leitor. **Graphos**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 13 -17, 2008.
- AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2009. p. 97-109.
- AGUIAR, Vera Teixeira.; MARTHA, Alice Áurea Penteado. (org.). **Literatura infantil e juvenil: leituras plurais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- ALVES, Adriana Teixeira. **Uma proposta teórico-metodológica de leitura para o ensino fundamental II mediada pelo gênero discursivo conto**. 2020. 182 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2020.
- AMORIM, Marcel Alvaro de. *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução: Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, introdução e notas: Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2017.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos e um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício n. 1/2015**. Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Rio de Janeiro: ANPEd/ABdC, 2015.
- BAGON, Edemir Fernandes. **O microconto em sala de aula: leitura e escrita em uma escola de Carapicuíba, SP**. Três Lagoas, 2017, 177 fls. (Dissertação de Mestrado - Orientador: Prof. Dr. Rauer Ribeiro Rodrigues) - PROFLETRAS/CTPL/UFMS.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- BALDI, Annete. A arquitetura de um catálogo. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (orgs). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2009. p. 157-169.
- BAMBERGUER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1995.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução: Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 3 set. 2023.
- BOJUNGA, Lygia. **A casa da madrinha**. Rio de Janeiro: Agir, 1978.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRAKLING, Kátia. A noção de gênero. **Revista Nova Escola**, 2022. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/nocao-genero-brakling.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: MOLL, Jaqueline. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio (OCNEM): Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC:SEB, 2006. v. 1 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 11 jun. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: set. 2022.
- BRETON, André. **Nadja**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BRITO, Luiz Percival Leme. Leituras: acepções, sentidos e valor. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.

BRITO, Luiz Percival Leme. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 28, n. 2, p. 8-23, maio/ago. 2017.

CALVINO, Ítalo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução: Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Ítalo. **Fábulas italianas**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 9, n. 24, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos (1750- 1880)**. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARRASCOZA, João Anzanello. **Aquela água toda**. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2018.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUK, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto. (org.). **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTRILLÓN, Silvia. Da leitura da palavra à leitura do mundo. *In*: INSTITUTO C&A. **Nos caminhos da literatura**. Apoio FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008. p.130-136.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e escrever**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2002. (Coleção Pedagogia e educação)

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2012.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. *In*: INSTITUTO C&A. **Nos caminhos da literatura**. Apoio FNLIJ. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 1624.

COMPAGNON, Antonie. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Tradução: Laura T. Brandini. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. *In*: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Leitura literária – a mediação escolar**. Belo Horizonte: Fale, 2004.

COSSON, Rildo. A seleção de textos literários em três modos de ler. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (Orgs). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2009. p. 35-49.

COSTA, Marta Morais da. **Proposta de Leitura**. Curitiba: Editora Positivo. Disponível em: https://content.educacaoconquista.com.br/wp-content/uploads/2020/01/PROPOSTA_DE_LEITURA_UM-LIVRO-PRA-GENTE-MORAR.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

COUTINHO, Afrânio. **Crítica e poética**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1978.

COUTINHO, Afrânio. **A Literatura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Global, 2003. v. 1-6.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didáticos-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia Dalvi; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, Parábola, 2013.

DALVI, M. A Literatura infantil e democracia. *In*: GALVÃO, A. C.; ZAIDAN, J.; SALGUEIRO, W. (org.). **Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2019.

DURÃO, Fábio Akcelrud. **O que é crítica literária**. 1. ed. São Paulo: Nankin Editorial: Parábola Editorial, 2016.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. *In*: ECO, U. **Sobre a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ESCARPIT, Robert. Le littéraire et le social. *In*: ESCARPIT, Robert. **Le littéraire et le social**. Paris: Flammarion, 1970. p. 9-41.

EVANGELISTA, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina. (org.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

FHILADELPHO, Joana Alves. Literatura, indústria cultural e formação humana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 maio 2023.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Para que ler Literatura na escola? *In*: FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **Teorias e Fazeres na escola em mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 227.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. Tradução: Helena Maria Martins. Porto Alegre: Globo, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e letramento: Como negar nossa história**. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/2388?show=full>. Acesso em: 2 abr. 2023.

GALVÃO, André Luis Machado; SILVA, Antônio Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 209-228, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38630/21192>. Acesso em: 16 set. 2017.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores**. São Paulo: Editora Nacional, 2010.

GREEN, Pam. Critical literacy revisited. *In*: FEHRING, Heather; GREEN, Pam. **Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association**. Newark/DE: Internacional Reading Association, 2001.

GREGORIM FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

HUNT, Peter. Modes of reaing, and modes os Reading Swift. *In*: CIFFORD, J. (ed.). **The experience of Reading**: Louise Rosenblatt and Reader-Response Theory. Portmounth, New Hampshire: Boynton/Cook Heinemann, 1991.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte recurso eletrônico**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Tradução: Johannes Krestschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KAYSER, Wolfgang. **Análise e interpretação da obra literária**. Coimbra: Arméδιο Amado, 1963.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

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

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: Leitores & Leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil** ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: uma nova outra história. Curitiba: PUCPRESS, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New times! Old ways? *In*: CHRISTIE, Frances; MISSION, Ray. (org.). **Literacy and schooling**. London: Routledge, 1998. p. 155-177.

LARROSA, Jorge Bondía. A novela pedagógica e a pedagogização da novela. *In*: LARROSA, J. B. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.117-138.

LARROSA, Jorge Bondía. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LEMOS, Fabiane. **Do sapo ao príncipe**: a formação do leitor literário. Uberlândia – MG: Editora Pangeia, 2021.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEWIS, Clive Staples. **Um experimento de crítica literária**. Tradução: Carlos Caldas. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2019.

LEWIS, Clive Staples. **Como cultivar uma vida de leitura**. Tradução: Elissami Bauleo. 1. ed. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2020.

LOPES, Ângela Nubiato. **Luiz Vilela em contexto educacional extracurricular**: alternativas metodológicas para o ensino de Literatura. 2016. 573 fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Karina Torres. **Literatura, escolarização e práticas de ensino**: a recepção de contos de Luiz Vilela no Ensino Fundamental. Três Lagoas, 2015. 427fls. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

MACHADO, Karina Torres. **Práticas de leitura e a formação do leitor: o contato com o texto literário além da sala de aula**. Anais do X CONGRESSO INTERNACIONAL DE LÍNGUAS E LITERATURA. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75813>>. Acesso em: 14/12/2023.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora**: o viajante, a torre e a traça. Tradução: José Geraldo Couto. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2016.

MARTINS, Aracy Alves; VERSIANI, Zélia. (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1951.

MICHELETTI, Guaraciaba. Existe uma estética específica da Literatura Infantil? *In*: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1990, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdades Tereza Martin, 1990.

MIRANDA, José Américo. Leitura necessária. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2009. p. 127-137.

MORENO, Heloísa. **A literatura no centro do ensino da língua materna**: superando defasagens e avançando na aprendizagem. Três Lagoas, 2020. 176 fls. Dissertação (Mestrado em em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2020,

MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 1989.

MORTATTI, Maria do Rosário. Sobre ensino da leitura. **Leitura. Teoria & Prática**, n. 25, p. 29-41, 1995.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. Textos visuais e as mediações escolares: Desenvolver a sensibilidade da criança. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (org.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2009. p. 169-180.

PAIVA, Aparecida. Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006.

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2008.

PATTE, Geneviève. **Dejenlos ler – los niños y las bibliotecas**. México: FCE, 2008.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista FACED**, Salvador, n. 5, p. 110-121, 2001.

- PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania. **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino da literatura. *In*: NITRINI, Sandra et al (orgs.). Encontro Regional da ABRALIC (11: 2007. São Paulo) **Literaturas, artes, saberes**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: ABRALIC, 2008, p. 13-22. 218.
- PESSOA, Fernando. **Obras em Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 1998.
- PINHEIRO, Alexandra Santos. “Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola”. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. (org.). **Nas trilhas do letramento**. Dourados: Mercado das Letras, 2011. p. 281-297.
- POLITO, Ronald; LACAZ, Guto. **H' e outros bichos inteligentes**. São Paulo: Ozé, 2017.
- PORTELLA, Eduardo. **Fundamento da investigação literária**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
- POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução: José Paulo Paes e Augusto de Campos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- PRODANOV, Cleber Cristino; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.
- PROENÇA FILHO, Domicio. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2003.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção conversas com o Professor).
- RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. Repensando o ensino de Literatura no Ensino Médio: A interação texto-leitor como centro. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009.
- RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra; SILVA, Luzia Helena Oliveira; FERREIRA, Gislene Pires de Camargos. “Letramento Literário: falem meninos e meninas, nós queremos ouvi-los sobre a leitura de textos literários no ensino médio”. **Revista Querubim**, Niterói, ano 7, v. 2, n. 15, p. 30-37, 2011.

RAUER. **Literatura e Ensino** - Rauer, em palestra no PROFLETRAS da UFP / Matanorte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-IQaG4TPI7M&list=PL5Lt17Sq3MJzSAmUih7lwrRwNwQxPJ1s&index=12>. Acesso em: 15 jul. 2023.

RAUER. **A arte de escrever 19** – Uma metodologia de leitura. Blog Editora Pangeia. Disponível em: <https://editorapangeia.com.br/a-arte-de-escrever-19-uma-metodologia-da-leitura/>. Acesso em: 16 ago 2023.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99- 112.

REYES, Yolanda. Como escolher boa literatura para as crianças? **Revista Emília**, set. 2011.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (org.). **Literatura e exclusão**. Porto Alegre: Zouk, 2017.

SANTOS, Erinalva Souza. **A leitura literária no ensino fundamental II**. Monografia (Especialista em Língua Portuguesa e Literatura) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2018. p. 23.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**, SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ortogenéticas. *In*: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.19-35.

SELZNICK, Brian. **A invenção de Hugo Cabret**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições SM, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola**. Pesquisas e propostas. São Paulo: Ática, 2005.

SILVA, Marcelo Alves; SOUZA, José Antônio de. A Leitura literária: especificidades e contribuições para a humanização do aluno/leitor. **Interfaces da Educação.**, Paranaíba, v. 3, n. 8, p. 35-47, 2012. ISSN 2177- 7691. Disponível em: Acesso em: 29 nov. 2020.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário**: sugestões para leitura literária e produção textual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura**: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos. Petrópolis: Vozes, 2018.

SILVA, Vitor Manoel de Aguiar. **Teoria da literatura**. 4. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1982.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7. ed. São Paulo: Princípios, 2007.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, Edwiges. (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. Formação de Leitores: introdução ao mundo da leitura literária. Reflexões a partir de uma experiência. *In*: PRADO, Jason; DINIZ, Júlio. (org.). **Vivências de leitura**. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007. p. 127-130.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale, 2008. p. 17-35.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. *In*: MACHADO, Maria Zélia Versiani; PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy Alves; PAULINO, Graça. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.17-49.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **Teoria da literatura**: trajetória, fundamentos, problemas. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2018.

SOUZA, Roselene Maria Santana. **Leitura Literária na Sala De Aula**: Idas e Vindas, Interações e Descobertas. 2022. 144f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** - uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TODOROV, Tzvetan. **Os Gêneros do Discurso**, Lisboa: Edições 70, 1978.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013.

TODOROV, Tzvetan. **Poética da prosa**. Tradução: Valéria Pereira da Silva. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

UNICEFF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil** - um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>
Acesso em: set. 2023.

VALVA, Vânia Neves. **A formação do leitor literário do ensino fundamental II**: reflexões sobre uma proposta. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura**. Tradução: José Palla e Carmo. Lisboa: Europa-América, 1962.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e diferença** - a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

YUNES, Eliana. Leituras, experiências e cidadania. *In*: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leituras e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTG, 1988.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (org.). **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p.189-199.

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

ZILBERMAN, Regina. A estética da recepção e o acolhimento brasileiro. **Moara**, Belém, n. 12, p. 7-17, jul./dez. 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2012.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Literatura infantil brasileira: História & histórias.** São Paulo: Ática, 2019.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto.** São Paulo: Global; Campinas: ALB, 2008. p. 23.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** Tradução: Jerusa Pires Pereira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS LITERÁRIAS⁶⁸

- ACOPIARA, Moreira de. **Lampião na trilha do cangaço**. Jandira: Principis, 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AGUIAR, André Ricardo; SALVI, Adriano; MARKENDORF, Marcio. **Ainda estavam lá**. Curitiba: Do autor, 2021.
- ALPHEN, Pauline. **A Odalisca e o elefante**. Porto Alegre: Seguinte, 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- ANTUNES, Arnaldo. **Algo antigo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- APA, Livia; BARBEIROS, Arlindo Barbeiros; DÁSKALOS, Maria Alexandre (org.). **Poesia africana de língua portuguesa**. São Paulo: Lacerda Editores, 2003.
- ARIKAWA, Hiro. **Relatos de um gato viajante**. Tradução: Rita Kohl. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017.
- ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.
- ASSIS, Machado de. **Machado de Assis: crônicas escolhidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- ATWOOD, Margareth. **Poemas tardios**. Tradução: Stephanie Borges. Rio de Janeiro: Rocco, 2022.
- AVERBUCK, Clara. (org.). **Queria ter ficado mais**. São Paulo: Lote 42, 2014.
- AZEVEDO, Ricardo. **Caderno veloz**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.
- BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.
- BASHO, Matsuo. **Trilha estreita ao confim**. Tradução: Kimi Takenaka e Alberto Marsicano. São Paulo: Iluminuras, 2021.
- BAUDELAIRE, Charles. **O desejo de pintar e outros poemas em prosa de Charles Baudelaire**. Tradução: Mário Vale. São Paulo: Noova América, 2008.
- BAUDELAIRE, Charles. **O esplim de Paris: pequenos poemas em prosa**. Tradução: Oleg Almeida. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- BURNETT, Frances Hodgson. **O jardim secreto**. Tradução: João Sette Camera. Pinhas: Jandira, 2021.
- CAMÕES, Luiz Vaz de. **Sonetos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

⁶⁸ Inserimos, nesta seção, as referências bibliográficas dos livros literários que compõem os percursos literários.

- CAPPARELLI, Sérgio. **111 poemas para criança**. Porto Alegre: LPM, 2020.
- CARRASCOZA, João Anzanello. **Aquela água toda**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- CHISALA, Upile. **Eu destilo melanina e mel**. Tradução: Izabel Aleixo. São Paulo: Leya, 2020.
- COLSANTI, Marina. **Com certeza tenho amor**. São Paulo: Global, 2009.
- DORRICO, Julie. **Eu sou Macuxi e outras histórias**. Belo Horizonte: Caos & Letras, 2019.
- ESPANCA, Florbela. **A poesia de Florbela Espanca**. São Paulo: Lafonte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- FERRAZ, Eucanaã. **Bicho de sete cabeças e outros seres fantásticos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- FRANCE, MaryCarolyn. **Cinderela brasileira**. São Paulo: Paulus, 2006.
- FRANK, Anne. **Querida Kitty: um romance epistolar**. Tradução: Karolien van Eck e Ana Iaria. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- FREIRE, Marcelino (org.). **Os cem menores contos brasileiros do século**. Cotia: Ateliê Editorial, 2023.
- FREITAS, Irena. **Manaus**. São Paulo: Edições Barbatana, 2019.
- FRIZERO, Robertson (org.). **Literatura mínima**. São Paulo: Entrecapas, 2022.
- GAIMAN, Neil. **A bela e a adormecida**. Tradução: Chris Riddell. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.
- GANERI, Anita. **Contos de fadas para garotas corajosas**. Tradução: Khoa Le. Cotia: Pé da Letras, 2023.
- GIBRAN, Khalil. **Asas perdidas**. Tradução: Emil Farhat e Tárík de S. Farhat. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- GRENIER, Christian. **Contos e lendas dos heróis da mitologia**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GUTILLA, Rodolfo Witzig (org.). **Haicai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GUTILLA, Rodolfo Witzig (org.). **Haicais tropicais**. Rio de Janeiro: Boa Companhia, 2018.
- HAURÉLIO, Marco. **Antologia do cordel brasileiro**. São Paulo: Global, 2012.
- HAURÉLIO, Marco. **Meus romances de cordel**. São Paulo: Global, 2011.

- HIRATSUKA, Lúcia. **Chão de peixes**. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2018.
- HONWANA, Luís Bernardo. **Nós matamos o cão tihoso**. São Paulo: Kapulana, 2017.
- JIMÉNEZ, Juan Ramón. **Platero y yo**. Tradução: Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- JO, A-RA. **Consegue ouvir meu coração?** São Paulo: Caixote, 2022.
- KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução: Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- KALIL, Angélica; FONSECA, Mariamma. **Bertha Lutz e a carta da ONU**. São Paulo: Veneta, 2021.
- KAMBEBA, Márcia Wayra. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- KASPAR, Raíssa. **Broto**. São Paulo: Edições Barbatana, 2023.
- KEATS, John. **Nas invisíveis asas da poesia**. Tradução: Alberto Marsiano e John Milton. São Paulo: Iluminuras, 2021.
- KIUSAM, MS. **Omo-oba histórias de princesas e príncipes**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.
- LEE, Susan. **Espelho**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.
- LISPECTOR, Clarice. **Crônicas para jovens de escrita e vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- LORCA, Federico García. **Romanceiro Cigano**. Tradução: Fábio A. Vargas. São Paulo: Hedra, 2011.
- MACHADO, Ana Maria (org.). **Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen e outros**. Tradução: Maria Luiza de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- MAIAKÓVSKI. **Maiakóvski poemas**. Tradução: Boris Schnaiderman, Augusto e Haroldo de Campos. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- MAH, Adeline Yen. **Cinderela chinesa**. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MANSFIELD, Katherine. **Os melhores contos de Katherine Mansfield**. Tradução: Denise Bottmann. Porto Alegre: LPM, 2016.
- MANUS, Ruth. **Desfeita, refeita**. Rio de Janeiro: Sextante, 2022.
- MASSA, Ana Cristina. **Mistério no museu imperial**. São Paulo: Biruta, 2003.
- MELLO, Roger. **Enreduana**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

- MELLO, Roger. **Zubair e os labirintos**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.
- MILTON, John. **Paraíso perdido**. Rio de Janeiro: Darkside, 2021.
- MORAES, Vinicius. **Livro de sonetos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MORICONI, Renato; BRENMAN, Illan. **Bocejo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- MURRAY, Roseana. **Classificados poéticos**. São Paulo: Moderna, 2015.
- MURRAU, Roseana. **Jardins**. São Paulo: Global, 2017.
- NEGRO, Mauricio. **Nós: uma antologia de literatura indígena**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.
- NEIVA, Lia. **A aveleira e a madressilva: a paixão de Tristão e Isolda**. Rio de Janeiro: Globo clube, 2014.
- NERUDA, Pablo. **Cem sonetos de amor**. Tradução: Carlos Nejar. Porto Alegre: LPM, 2002.
- NOGUEROL, Francisca. **Universos breves: antologia de microcontos de língua espanhola**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.
- ONDJAK. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua geral, 2008.
- ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. Tradução: Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- PESSOA, Fernando. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- PIETRO, Heloisa. **1002 Fantasmas**. São Paulo: Seguinte, 2022.
- PIRANDELLO, Luigi. **Assim é (se lhe parece)**. Tradução: Sérgio N. Melo. São Paulo: Tordesilhas, 2022.
- POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. Tradução: José Paulo Paes. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- POLITO, Ronald; LACAZ, Guto. **H' e outros bichos inteligentes**. Belo Horizonte: Dedo de Prosa, 2013.
- PUBLISHING, Lura (org.). **Onde canta o sabiá**. São Paulo: Lura Editorial, 2022.
- RAMOS, Graciliano. **Pequena história da república**. Rio de Janeiro: Record, 2020.
- REIS, Keka. **Sozinha**. Belo Horizonte: Gutemberg, 2022.
- REZENDE JÚNIOR, José. **Fábula urbana**. Blumenau: Gato leitor, 2021.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Romieta e Julieu**. Belo Horizonte: RHJ, 2021.

- RIBEIRO, Djamila. **Cartas para minha avó**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- RODRIGUES, Rauer Ribeiro (org.). **Micros-Beagá**. Uberlândia: Pangéia, 2021.
- ROMERO, Sílvio. **Cantos populares do Brasil**. Jandira: Princips, 2021.
- ROSA, Allan da. **Zumbi assombra quem?** São Paulo: Editora Nós, 2017.
- RUIZ, Alice; GUTTILLA, Rodolfo Witzig. **Amorhumorrumor haikai & senryu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- RYUK, Yi; BANG, Im Bang. **Contos de fadas coreanos**. Tradução: Raphael Valim da Mota Silva. Barueri: Novo Século, 2023.
- SACRANIE, Magdakene. **O amuleto perdido**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Panda Books, 2021.
- SANCHES NETO, Miguel (org.). **Os 100 melhores sonetos clássicos da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.
- SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SELZNICK, Brian. **A invenção de Hugo Cabret**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Edições SM, 2007.
- SILVA, Flavia Lins e. **Mururu na Amazonas**. Ilus. Maria Inês Martins e Silva Negreiros. São Paulo: Manati, 2010.
- SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta**. Tradução: Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- SÓFOCLES. **Édipo Rei**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: LPM, 2017.
- SOMBRA, Fábio. **Sertão das arábias**. São Paulo: Escarlate, 2016.
- SPIEGELMAN, Art. **Maus**. Tradução: Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- STORTO, Juliana. **O dia se desdobra**. São Paulo: Edições Barbatana, 2022.
- TAVANO, Silvana; FERNANDES, Adriana. **A poesia das coisas**. São Paulo: SESI-SP, 2017.
- TAVENGERWEI, Rutendo. **Esperança para voar**. Tradução: Carolina Kuhn Facchin. São Paulo: Kapulana, 2018.
- TOLSTÓI, Liev. **A morte de Ivan Ilitch**. Tradução: Robson Ortlibas. Pinhas: Jandira, 2003.
- TOLSTÓI, Liev. **Fábulas**. Tradução: Tatiana e Ana Sofia Mariz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.

TORTOSA, Ana. **A caminho de casa**. Tradução: Márcia Leite. São Paulo: Jogo de Amarelinha, 2012.

VENTURA, S. **Sete contos que nunca me contaram**. São Paulo: Biruta, 2022.

VILELA, Luiz. **Amor e outros contos**. Porto Alegre: Edelbra, 2009.

WHITMAN, Walt. **Folhas de relva**: poemas ilustrados. Tradução: Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: nVersinhos, 2021.

ZARCATE, Catherine. **Enigmas de vampiro**. Tradução: Luciano Machado. São Paulo: Comboio de cordas, 2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE LEITORES E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA⁶⁹

AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CARVALHO, Ana Carolina; BAROUKI, Josca Ailine. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. São Paulo: Panda, 2018.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paullus, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2012.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Vinhedo: Horizonte, 2012.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DORRICO, Julie; DANNER, Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler: propostas para ser uma nação de leitores**. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, 2010.

GOMES, Alexandre de Castro; BARRETO, Cintia. **Literatura infantil e juvenil: aprendizagem e criação**. São Paulo: Semente Editorial, 2021.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores)

KISSNER, Patrícia Regina Pawlak. **Proposta didática de leitura literária a favor de uma educação antirracista: quem conta um conto reconta o ponto**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em:

⁶⁹ Inserimos, nesta seção, as referências bibliográficas dos livros teóricos sobre a formação de leitores e de práticas de leitura literária em sala de aula que compõem os nove percursos literários elaborados para esta tese.

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/249917/PPL0058-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2024.

MACEDO, Maria Socorro Nunes (org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

MACHADO, Karina Torres. As microficcões no ensino de jovens e adultos: oficina de escrita literária, de Machado. **RIEJA**, v. 4, n. 8, 2018.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A – Quadro com o ano, a série, o bimestre, o conteúdo, os gêneros e o objetivo da aula presentes no material digital disponibilizado no repositório pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ano de 2024, para as quatro séries, que compõem os anos finais do ensino fundamental II

Ano	Bimestre	Aula	Título da aula	Conteúdo	Gênero	Objetivo
6º	1	1	Jornal é para ler ou ouvir?	-Leitura de podcast; -Análise textual.	-Podcast.	-Conhecer as características dos diferentes gêneros textuais do campo jornalístico (escritos, orais e multimodais); -Identificar a ideia central em textos do campo jornalístico.
6º	1	2	Desmentindo notícias falsas – Parte 1	-Fake News; -Veracidade da informação; -Retificação de informação falsa.	-Manchetes.	-Aprender a verificar a autenticidade das informações; -Produzir textos do gênero textual notícia, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação
6º	1	3	Desmentindo notícias falsas – Parte 2	-Idem.		-Idem.
6º	1	4	Jornalismo crítico	-Leitura de reportagem; -Compreensão textual.	-Lead.	-Identificar a ideia central do gênero textual campo jornalístico reportagem, fazendo relações entre o assunto e a sociedade; -Desenvolver atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
6º	1	5	Opinião do leitor	-Opinião do leitor.	-Trecho de reportagem. - Manchetes.	-Conhecer o espaço do leitor dentro do jornal como forma de expressar opinião.
6º	1	6	Entrevista	-Entrevista.	-Produção de uma entrevista.	-Produzir notícia com entrevistas, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação.
6º	1	7	Games na pandemia	-Tema de um texto; -Opinião.	-Notícia.	-Identificar a ideia central de uma notícia; - Expressar opiniões sobre a notícia lida.
6º	1	8	Manchete	-Manchete.	-Manchete.	-Identificar recursos linguísticos presentes em manchetes de gêneros textuais do campo jornalístico.
6º	1	9	Que título você daria?	-Leitura de notícias; -Escrita de manchetes.	-Notícia. -Manchete.	-Planejar e produzir manchetes para notícias a serem apresentadas por meio de um jornal escrito ou falado.
6º	1	10	A língua é nossa pátria	-Contexto informal.		-Refletir acerca da manifestação da língua portuguesa no contexto informal.
6º	1	11	África e Brasil	-Lendas; -Língua oficial do Brasil e de Moçambique; -Variação linguística.	-Lenda africana.	-Analisar a variação linguística de acordo com o contexto regional; -Refletir acerca dos elementos narrativos de uma lenda.
6º	1	12	Falamos todos iguais?	-Variação linguística; -Preconceito linguístico.		-Sistematizar ideias sobre o preconceito linguístico e formas de combate a esse tipo de preconceito;

						-Analisar a variação linguística regional, de acordo com o contexto interacional.
6º	1	13	Tipo assim	-Variação linguística.	-Tirinha – elaborada pela edição do material.	-Ler e analisar tirinha de humor, a fim de inferir sentidos a partir da linguagem utilizada pelos autores; -Desenvolver as habilidades de leitura e interpretação de texto não verbal.
6º	1	14	Contexto – Parte I	-Norma -padrão; -Contexto; -Linguagem formal; -Linguagem informal.	-Carta de reclamação.	-Compreender os contextos de uso da norma -padrão da língua e de suas variantes de acordo com cada situação de comunicação.
6º	1	15	Contexto – Parte II	- Idem.	-Notícia. -Mensagem.	-Idem.
6º	1	16	Mensagem encaminhada	-Produção textual.	-Mensagem de aplicativo.	-Produzir gêneros textuais, considerando os contextos de circulação e suas variações linguísticas.
6º	1	17	Carta formal – Parte I	-Carta formal.	-E-mail. -Carta.	-Produzir gêneros textuais, considerando os contextos de circulação e suas variações linguísticas; -Adequar um texto de acordo com a norma- -padrão da língua.
6º	1	18	Carta formal – Parte II	- Produção de texto; -Carta formal.	-E-mail. -Carta.	- Produzir gêneros textuais considerando os contextos de circulação e suas variações linguísticas; -Adequar um texto de acordo com a norma-padrão da língua.
6º	1	19	Pensamos por imagens?	-Mapa mental.	-Mapa mental.	-Fazer reflexões a partir da leitura de textos multimodais, como o mapa mental.
6º	1	20	Sobre o que as pessoas falam na internet?	-Leitura de infográfico; -Recursos visuais: infográfico.	-Infográfico - elaborado pela edição do material.	-Ler as informações contidas em infográfico.
6º	1	21	Vacine seu amigo	- Cartaz educativo.	-Cartaz educativo - edição do material.	-Identificar a estrutura de gêneros textuais do campo publicitário; - Reconhecer, por meio de múltiplas linguagens, o caráter persuasivo de textos do campo publicitário e outros textos multissemióticos.
6º	1	22	Compre já – Parte I	-Texto propagandístico; -Recursos audiovisuais.	-Propaganda.	-Planejar textos multissemióticos.
6º	1	23	Compre já – Parte II	-Idem.	- Anúncio.	-Elaborar textos multissemióticos.
6º	1	24	Há vida sem internet?	-Tirinha; -Efeitos de sentido.	-Tirinha.	-Analisar efeitos de humor e ironias em textos multissemióticos, como a tirinha.
6º	1	25	Pow, Bang, Boom! – Parte I	-Produção de texto: tirinha e efeitos de sentido		-Identificar e empregar, em textos multissemióticos, efeitos de sentido produzidos pelo emprego de palavras, como onomatopeias; -Planejar e produzir textos multissemióticos.

6º	1	26	Pow, bang, boom! – Parte 2	-Idem.		-Idem.
6º	1	27	Modos verbais – Parte 1	-Pesquisa: modos verbais.		-Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais.
6º	1	28	Modos verbais – Parte 2	-Modos verbais: retomada de conceitos básicos.	-Mapa visual.	-Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais; -Produzir um mapa visual.
6º	1	29	Certeza ou dúvida?	-Modos verbais.		-Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais.
6º	1	30	O vento e o Sol	-Formação do leitor literário.	-Fábula. (Esopo)	-Ler e compreender um texto do gênero textual fábula; -Refletir sobre os elementos narrativos da estrutura do gênero textual fábula, como cenário, personagens e enredo.
6º	1	31	Um poema para cada estação do ano	-Poema.	-Haikai. (Buson, Bashô e Ryúshi).	-Ler textos literários do gênero poema; -Identificar elementos constitutivos do gênero textual poema
6º	1	32	O que você vê?	-Formação do leitor literário.	-Idem.	-Produzir textos literários do gênero textual poema, considerando suas características.
6º	1	33	A história do céu	-Lenda; -Sinopse.	-Lenda indígena.	-Ler texto literário da tradição oral – gênero textual lenda; -Fazer reflexões acerca dos elementos textuais do gênero lenda indígena, bem como interpretar os sentidos do texto.
6º	1	34	A história do céu – Parte II	-Lendas.	-Lenda do livro Doze lendas brasileiras, de Clarice Lispector.	-Idem.
6º	1	35	Como o mundo surgiu? – Parte I	-Idem.		-Planejar um texto literário, tendo em vista as condições de produção e as características do gênero textual lenda; -Produzir textos literários do gênero textual lenda, seguindo as etapas de planejar, planificar e redigir.
6º	1	36	Como o mundo surgiu? – Parte 2	-Idem.		-Idem.
6º	1	37	A seca – Parte I	-Poema.	-Cordel, A Seca do Ceará, de Leandro Gomes de Barros.	-Ler e se sensibilizar com a leitura do gênero textual poema; -Reconhecer a dimensão lúdica do gênero textual em estudo.
6º	1	38	A seca – Parte II	-Poema de cordel.	-Idem.	-Idem.
6º	1	39	O casamento do bode e da raposa – Parte I	-Cordel.	-Cordel - O casamento do bode com a raposa José Bernardo da Silva	-Identificar elementos estruturais no gênero textual, como personagens e foco narrativo.
6º	1	40	O casamento	-Idem.		-Idem.

			do bode e da raposa II			
6º	1	41	Folclore brasileiro	-Folclore brasileiro		-Pesquisar histórias da tradição oral brasileira (folclore); -Interpretar o texto por meio da leitura ou fala expressiva e fluente; -Produzir audiobooks, podcasts ou textos escritos.
6º	1	42	Folclore brasileiro – Parte 2	-Idem.		- Idem.
6º	2	1	Construindo conceito: a entrevista Parte 1	-Entrevista.	-Notícia.	-Definir o contexto de produção do gênero textual entrevista oral. -Planejar um roteiro oral, tomando por base um conjunto de perguntas previamente elaboradas. -Identificar a temática, posicionamentos e a estrutura global de uma entrevista.
6º	2	2	Construindo conceito: a entrevista – Parte 2	-Idem.	-Trecho de uma entrevista.	-Idem.
6º	2	3	Conhecendo mais de perto o gênero textual entrevista Parte 1	-Entrevista – Características estruturais da entrevista.	-Trecho de uma entrevista.	-Reconhecer o gênero textual entrevista apresentado em diversos veículos comunicativos, bem como o uso da linguagem empregada e o contexto de produção; -Pesquisar elementos relativos ao gênero textual entrevista que apresentem argumentos e contra-argumentos coerentes a partir de temática controversa e/ou polêmica.
6º	2	4	Conhecendo mais de perto o gênero textual entrevista Parte 2	-Idem.	- Trecho de uma entrevista.	-Idem.
6º	2	5	Entrevistando: o conhecimento na prática- Parte 1	-Planejamento/roteiro de uma entrevista.		-Planejar o processo de textualização de uma entrevista, tendo por foco a seleção de entrevistados e de temas de interesse geral; -Elaborar roteiros concernentes ao contexto desde o início da produção textual até a sua finalização.
6º	2	6	Entrevistando: o conhecimento na prática Parte 2	-Idem.		-Idem.
6º	2	7	Caminhando pela entrevista: revisar o roteiro	-Transcrição da entrevista: revisão dos aspectos linguísticos e de gênero.	-Entrevista televisiva.	-Retomar mecanismos composicionais e linguísticos, observando a roteirização de etapas para a análise da organização textual da entrevista; -Revisar o gênero textual entrevista, considerando o contexto de produção e a divulgação por meio da escrita

						ou de recursos tecnológicos disponíveis.
6º	2	8	Discurso e atualidade no diálogo: o debate	-Elementos constitutivos de um debate.		-Identificar elementos argumentativos que determinam opiniões e posicionamentos em defesas de teses, pertinentes ao gênero textual debate, que pode ser oral ou escrito; -Compreender os elementos constitutivos e os propósitos comunicativos do gênero textual debate
6º	2	9	Conhecendo a estrutura do gênero oral debate	- Elementos constitutivos de um debate; -Debate regrado.		-Reconhecer a estrutura do debate, sua composição e sua funcionalidade; -Produzir quadro com as principais informações acerca da composição do gênero debate.
6º	2	10	Luz, câmera, ação: gravando Parte 1	-Idem.	-Trecho de um artigo.	-Idem.
6º	2	11	Luz, câmera, ação: gravando	-Debate regrado: produção de perguntas; -Debate regrado: organização para aplicação		-Produzir perguntas para um debate a partir de tema pesquisado pelos estudantes; -Revisar os argumentos planejados para o debate; -Planejar o debate, definindo os debatedores, os mediadores e os estudantes responsáveis pela leitura das regras e pela marcação do tempo do turno de fala.
6º	2	12	Debatendo e avaliando	-Debate regrado: desenvolvimento e avaliação.		-Debater temas selecionados pelos estudantes, de maneira a apresentar pontos de vistas fundamentados em conhecimentos prévios e em pesquisas realizadas em grupo; -Avaliar a progressão do debate, além da participação da turma, de forma coletiva ou individual.
6º	2	13	Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de reclamação – Parte 1	- Leitura de cartas de solicitação/reclamação e pessoal.	-Carta de solicitação.	-Ler e interpretar cartas de reclamação e de solicitação, a fim de reconhecer o contexto de produção e a finalidade dos gêneros textuais; -Reconhecer a estrutura e as características das cartas de reclamação e de solicitação, identificando os interlocutores e as marcas linguísticas que permitem essa identificação.
6º	2	14	Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de reclamação Parte 2	-Idem.	-Idem.	-Idem.
6º	2	15	Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de	-Idem.	-Carta de reclamação.	-Idem.

			reclamação – Parte 3			
6º	2	16	Ler cartas e diferenciar as de solicitação e de reclamação Parte 4	-Idem.	-Carta de reclamação.	-Idem.
6º	2	17	Analisando as cartas Parte 1	-Cartas de solicitação e de reclamação.	-Carta de reclamação.	-Analisar a estrutura de cartas de solicitação e de reclamação, além dos recursos linguísticos e textuais que produzem os efeitos esperados.
6º	2	18	Analisando as cartas Parte 2	-Carta de reclamação.		-Idem.
6º	2	19	A argumentação nas cartas de reclamação	-Recursos argumentativos em cartas de reclamação.	-Carta de reclamação	-Analisar a argumentação em cartas de reclamação.
6º	2	20	Revisar e reescrever cartas de reclamação – Parte 1	-Produção textual: carta (aula de produção textual na plataforma Redação Paulista).		-Revisar e reescrever cartas de reclamação considerando os processos de escrita: planificação, textualização e revisão.
6º	2	21	Revisar e reescrever cartas de reclamação – Parte 2	-Idem.		-Idem.
6º	2	22	Editando e socializando cartas de reclamação	-Leitura das produções textuais: cartas de reclamação; -Análise das cartas lidas por meio de critérios de avaliação.		-Editar e revisar a carta de reclamação.
6º	2	23	Artigo de divulgação científica... que texto é esse? – Parte 1	-Características do gênero artigo de divulgação científica.	-Artigo de divulgação científica.	-Ler, em voz alta, o texto “Dados comprovam aumento de eventos climáticos extremos em São Paulo”; -Reconhecer as características formais e linguísticas do gênero artigo de divulgação científica; -Aprender os principais recursos argumentativos empregados em artigos de divulgação científica.
6º	2	24	Artigo de divulgação científica... Que texto é esse? – Parte 2	-Leitura: texto de divulgação científica; -Estratégias de estudo: localização das ideias centrais, pausas para discussão		-Identificar a ideia central do texto; -Localizar informações explícitas no texto.
6º	2	25	Artigo de divulgação científica... que texto é esse? – Parte 3	-Leitura: texto de divulgação científica –ênfase em infográficos.	-Infográficos.	-Conhecer as características do gênero infográfico; -Identificar o objetivo comunicativo de infográficos; -Relacionar infográficos a partir de textos de divulgação científica que abordam o mesmo assunto.
6º	2	26	Tomando nota...	-Estratégias de estudo: localização das ideias centrais, pausas para discussão; - Resumo.		--Explorar estratégias de anotações extraídas de um texto científico;

						- Produzir resumo a partir de paráfrases de ideias centrais de um artigo científico.
6º	2	27	Ler para aprender a estudar – Parte 1	-Leitura: texto de divulgação científica: ênfase em infográficos; -- Estratégias de estudo: localização das ideias centrais, pausas para discussão.	-Infográficos.	-Localizar informações explícitas em gráficos ou infográficos.
6º	2	28	Ler para aprender a estudar – Parte 2	-Leitura e análise: texto de divulgação científica; - Sistematização das anotações.		-Localizar informações explícitas na leitura de artigo de divulgação científica.
6	2	29	As palavras escolhidas pelo autor	-Sentido das palavras e/ou expressões. -Sinônimos e pronomes como recursos coesivos. - Seleção lexical.	-Tirinhas. -Meme.	-Ler e compreender o texto globalmente, inferindo o sentido de palavras ou expressões desconhecidas na leitura de textos do gênero artigo de divulgação científica. - Reconhecer sinônimos e pronomes como marcadores coesivos.
6	2	30	Leptospiros e e precipitação , o que uma coisa tem a ver com a outra? – Parte 1	-Comparar informações de um artigo de divulgação científica e um cartaz.	-Cartaz.	-Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas na leitura de artigo de divulgação científica e cartaz; -Comparar informações de um artigo de divulgação científica e um cartaz.
6	2	31	Leptospiros e e precipitação , o que uma coisa tem a ver com a outra? – Parte 2	-Comparar informações de um artigo de divulgação científica com as de um cartaz.	-Cartaz.	-Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas na leitura de artigo de divulgação científica e de um cartaz; - Comparar informações de um artigo de divulgação científica com as de um cartaz.
6	2	32	Leptospiros e e precipitação , o que uma coisa tem a ver com a outra? – Parte 3	-Análise comparada de informações de um artigo de divulgação científica e de um cartaz.	-Cartazes.	-Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas na leitura de artigo de divulgação científica e cartaz; -Comparar informações de um artigo de divulgação científica e de um cartaz.
6	2	33	Artigo de divulgação científica, continuando a leitura... – Parte 1	-Leitura de artigo de divulgação científica; -Estudo do significado das palavras; -Efeitos de sentido estabelecidos pela escolha de palavra e/ou expressões.	-Artigo de divulgação científica.	-Pesquisar termos desconhecidos presentes em artigo científico para a construção de um glossário, a partir dos elementos linguísticos do texto; -Analisar elemento multissemiótico para a construção de sentidos entre a imagem e o texto.
6	2	34	Artigo de divulgação científica: continuando a leitura – Parte 2	-Uso do dicionário: pesquisa de palavras e de seus significados, de acordo com o contexto.		-Pesquisar termos desconhecidos, presentes em um artigo científico, para a construção de um glossário, a partir dos elementos linguísticos do texto; -Analisar elementos multissemióticos da construção

						de sentidos entre a imagem e o texto
6	2	35	Artigo de divulgação científica, continuando a leitura – Parte 3	-Elaboração de parágrafos; - Elaboração de cartaz. - Elaboração de mapas conceituais para a produção de um resumo de texto de divulgação científica.	-Artigo de divulgação científica.	-Pesquisar termos desconhecidos presentes em artigo científico para a construção de um glossário, a partir dos elementos linguísticos do texto; -Analisar elementos multissemióticos para a construção de sentidos entre a imagem e o texto.
6	2	36	Resumir para estudar! – Parte 1	-Resumo; - Roteiro para elaboração de resumo	-Verbete.	-Produzir resumos empregando adequadamente os recursos textuais e linguísticos conforme o contexto de produção de cada um e os meios de circulação.
6	2	37	Resumir para estudar! – Parte 2	-Resumo: revisão.		-Produzir resumos, empregando adequadamente os recursos textuais e linguísticos conforme o contexto de produção de cada um e os meios de circulação.
6	2	38	Revisar para estudar! Parte 3	-Revisão e reescrita do resumo (Aula de Produção Textual na Plataforma Redação Paulista).		-Revisar os resumos produzidos pelos estudantes, conforme as condições de produção e os meios de circulação.
6	2	39	Planejando a produção do pôster – Parte 1	-Roteiro para planejamento de pôster.	-Pôster.	-Planejar e elaborar textos multissemióticos – produção de pôster; -Organizar o seminário a ser apresentado na última aula, tendo por base algumas orientações.
6	2	40	Planejando a produção do pôster – Parte 2	-Planejamento para a apresentação do pôster; - Seminário.	-Pôster.	-Planejar e elaborar textos multissemióticos – produção de pôster; -Organizar o seminário a ser apresentado na última aula, tendo por base algumas orientações.
6	2	41	Apresentação do seminário – Parte 1	-Seminário: apresentação dos pôsteres.		-Apresentar o seminário "Mudança climática".
6	2	42	Apresentação do seminário – Parte 2	-Seminário: apresentação dos pôsteres.		-Apresentar o seminário Mudança climática.
6	3	1	Conhecendo o texto: relato pessoal	-Leitura e interpretação de relato pessoal.		- Indicar a ideia central do relato pessoal lido, demonstrando compreensão global; - Reconhecer as características de um relato pessoal em um texto do gênero; - Relatar as experiências vividas na infância.
6	3	2	Conhecendo o texto: poema	-Leitura e interpretação de poema.	-Poema: Quando as crianças brincam, Fernando Pessoa. -Poema: Infância, Olavo Bilac.	- Ler e interpretar poemas; - Indicar a ideia central do poema lido, demonstrando compreensão global; -Reconhecer as principais características do gênero poema.

6	3	3	Entre textos	- Estrutura dos gêneros textuais relato pessoal e poema.	-Poema: Meus oito anos, Casimiro de Abreu.	-Idem.
6	3	4	Figuras de linguagem... O que são?	-Figuras de linguagem.	- Poema: O relógio, Vinícius de Moraes. -Poema: A onda, Manuel Bandeira. -Poema: Pontinho de vista, Manuel Bandeira.	-Compreender o que são figuras de linguagem; - Identificar figuras de linguagem nos textos lidos (relato pessoal e poema); - Construir um mapa mental sobre figuras de linguagem.
6	3	5	Quem recita poemas, seus males espanta! Parte 1	- Efeitos de sentido em textos subjetivos/poéticos.	-Poema: A boneca, Olavo Bilac. - A língua do Nhem, de Cecília Meireles.	- Identificar a ideia principal/central nos textos lidos; - Reconhecer recursos de efeito de sentido no gênero textual poema.
6	3	6	Quem recita poemas, seus males espanta! – Parte 2	-Leitura e recitação compartilhada de textos subjetivos / poéticos.		-Recitar poemas, observando as particularidades quanto à apropriação da expressão oral – gestos, entonação, dicção.
6	3	7	Para além da imagem! Parte 1	Efeitos de sentido e linguagem verbal e não verbal em textos multissemióticos e modais.	-Placas.	-Reconhecer os efeitos de sentido produzidos por meio do emprego da linguagem verbal e não verbal no gênero textual sinais de trânsito; - Compreender o uso da linguagem empregada no texto, conforme o propósito comunicativo – relações dos gêneros textuais – intergenericidade.
6	3	8	Para além da imagem - Parte 2	-Idem.	-Poemas visuais.	-Ler e interpretar poemas visuais; - Analisar as relações interdiscursivas em representações gráficas; - Reconhecer, em texto multimodal, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais.
6	3	9	Imagem em movimento I – Parte 1	-Intertextualidade em manifestações artísticas.	-Quadros.	-Identificar a intertextualidade em manifestações artísticas, por meio de elementos semióticos.
6	3	10	Imagem em movimento I - Parte 2	-Efeitos de sentido em textos literários (humor, ironia e crítica).	-Quadros. -Poema: Canção do exílio, Gonçalves Dias. -Poema: Nova Canção do Exílio, Luís Fernando Veríssimo.	-Analisar o efeito de sentido em textos literários (humor, ironia ou crítica), produzido pelo uso de palavras e expressões.
6	3	11	Da imagem ao texto	-Produção de textos poéticos.	-Música: Criança não trabalha.	- Ler e interpretar um texto multimodal; - Produzir poema; - Revisar o poema.

6	3	12	Iniciando os trabalhos – Parte 1	-Elementos composicionais do gênero textual conto de fadas.	- Trecho de Branca de Neve, Irmãos Grimm.	-Rever os elementos do gênero textual conto de fadas.
6	3	13	O efeito de sentido dos adjetivos em contos de fadas	-Identificação e análise de efeito de sentido de adjetivos (e dos substantivos modificados).		-Compreender a função de adjetivos; - Identificar adjetivos no texto e analisar os efeitos de sentido gerados.
6	3	14	Sequência de Atividades 2 Aula 1 – Iniciando os trabalhos – Parte 2	-Elementos composicionais do gênero textual peça teatral.	Trecho: A pequena vendedora de fósforo, Han Cristian Andersen	-Indicar os elementos composicionais do gênero textual peça teatral, a partir do texto multissemiótico.
6	3	15	Sequência de Atividades 2 Aula 2 - Da realidade à encenação	-Leitura e análise do gênero textual teatral.	- Trecho do teatro: O príncipe atrasado.	-Analisar os elementos identificadores do texto teatral e comparar aos elementos identificadores do texto dramático.
6	3	16	Ampliando os conhecimentos – Gênero textual: peça de teatro – Parte 1	-Organização discursiva e recursos linguísticos presentes na estrutura do texto teatral.	- Cena 1, ato 1 – O príncipe atrasado.	-Identificar a organização discursiva presente no gênero textual peça de teatro; - Reconhecer os recursos lingüístico-discursivos utilizados para estruturar o texto teatral – a marcação das personagens, a divisão em cenas com atos etc.
6	3	17	Sequência de Atividades 2 Aulas 3 e 4 – Ampliando os conhecimentos – Gênero textual: Peça de teatro – Parte 2	-Leitura e relação dos elementos relativos ao conteúdo de um texto teatral.	-Resumo: Chapeuzinho vermelho - Cena 1 – O príncipe atrasado.	-Localizar, em uma peça de teatro, os elementos relativos ao plano do conteúdo (história, ideias e visões de mundo e os conflitos gerados).
6	3	18	Uso dos verbos em textos teatrais	-Regras de concordância verbal - sujeito simples e composto.	-Trecho: peça teatral – O porquinho e o lobo mau	-Identificar, na peça de teatro, a relação entre o sujeito (simples ou composto) e a conjugação verbal.
6	3	19	Sequência de Atividades 2 Aulas 5 e 6 – Outros caminhos – Parte 1	-Relação do texto teatral com outras manifestações artístico-literárias.	-Cena musical “A Bela e a Fera”, contada por Jeanne-Marie Leprince.	-Relacionar o gênero textual peça teatral a outra forma de manifestação artístico-literária.
6	3	20	Outros caminhos – Parte 2	- Efeitos de sentido em textos teatrais.	- Trechos do filme A bela e a fera.	- Inferir os efeitos de sentido produzidos a partir de diferentes recursos linguístico-discursivos presentes nas peças teatrais.
6	3	21	Do planejamento à produção do texto teatral - Parte 1	-Planejamento da Produção Textual: roteiro de adaptação de narrativa em texto teatral.	-Trecho teatral de Dom Quixote.	- Planejar o roteiro de adaptação do fragmento da obra "Dom Quixote de La Mancha" para o formato de texto teatral.

6	3	22	Do planejamento o à produção do texto teatral - Parte 2	- Produção textual: roteiro de adaptação de narrativa em texto teatral.	-Trecho do capítulo VIII, de Dom Quixote.	-Empregar, adequadamente, recursos linguísticos e multissemióticos em textos com estrutura de peça teatral; - Estruturar o roteiro de produção da adaptação do fragmento da obra Dom Quixote de La Mancha para o formato de texto teatral.
6	3	23	A reescrita colaborativa	- Revisão e edição da produção textual: roteiro de adaptação de narrativa em texto teatral.		-Avaliar a produção do texto teatral, observando as características e o objeto desse gênero textual; - Reescrever partes do texto com base na avaliação realizada, considerando os aspectos relacionados na aula anterior; - Adequar as escolhas e os registros ortográficos/gramaticais de acordo com a norma-padrão.
6	3	24	O que o texto nos diz? Parte 1	-Intencionalidade: leitura e interpretação de textos.		-Ler e compreender o texto; - Identificar o tema e a ideia central do texto; --Grifar as partes essenciais.
6	3	25	Aulas 1 e 2 – O que o texto nos diz? – Parte 2	-Intencionalidade: posicionamento diante de ideias defendidas.	-Fragmento de uma entrevista.	-Posicionar-se diante de uma ideia defendida em textos; - Discorrer sobre a importância da intencionalidade dos textos
6	3	26	Conhecendo o gênero textual: artigo de opinião Parte 1	-Características e elementos do gênero textual artigo de opinião.	-Artigo de opinião;	-Ler um texto do gênero textual artigo de opinião; - Conhecer características desse gênero textual e os elementos que compõem a sua estrutura.
6	3	27	Conhecendo o gênero textual: artigo de opinião Parte 2	-Características e elementos do gênero textual artigo de opinião; - Leitura e análise linguística de textos do gênero artigo de opinião.	-Artigo de opinião: Games atrapalham os estudos?	-Diferenciar gêneros textuais de tipos textuais; - Realizar análise linguística em textos do gênero artigo de opinião.
6	3	28	Hora da pesquisa Parte 1	-Produção de textos do campo das práticas de estudo e pesquisa (resumo).		-Elaborar textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero resumo.
6	3	29	Hora da pesquisa Parte 2	-Pesquisa e apresentação de textos do gênero artigo de opinião e de textos do campo das práticas de estudo e pesquisa.		-Pesquisar, em jornais, textos do gênero textual artigo de opinião; - Realizar apresentação a respeito dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero artigo de opinião.
6	3	30	Produção de verbete	-Produção de verbete.		- Elaborar textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero verbete.
6	3	31	Planejamento e produção do	-Planejamento de resumos referentes à leitura de textos do	-Charge.	-Ler textos do campo das práticas de estudo e pesquisa, considerando a situação

			gênero textual resumo – Parte 1 (Aula de Produção Textual na Plataforma Redação Paulista)	campo de estudo e pesquisa.		comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do gênero; - Realizar anotações no texto lido destacando as principais informações.
6	3	32	Planejamento e produção do gênero textual resumo Parte 2 (Aula de Produção Textual na Plataforma Redação Paulista)	- Produção de resumos referentes à leitura de textos do campo de estudo e pesquisa.		-Planejar e produzir resumos com autonomia.
6	3	33	Planejamento e produção do gênero textual resumo – Parte 3 (Aula de Produção Textual na Plataforma Redação Paulista)	-Revisão e edição de resumos referentes à leitura de textos do campo de estudo e de pesquisa.		-Revisar e editar o resumo produzido.
6	3	34	Leitura e fruição com as histórias contadas – gênero textual conto de fadas – Parte 1	-Leitura e compreensão do enredo e do gênero Contos de Fadas.	Conto: Príncipe Rã	- Ler um conto de fadas, identificando o contexto de produção e circulação desse gênero textual.
6	3	35	Leitura e fruição com as histórias contadas – gênero textual conto de fadas – Parte 2	-Leitura e compreensão do enredo e do gênero conto de fadas.	-Idem.	-Compreender a ordem de acontecimento das ações dentro da narrativa de um conto de fadas.
6	3	36	Lendo e compreendendo o gênero textual apólogo – Parte 1	-Leitura e elementos composicionais do gênero textual apólogo.	-Apólogo, Machado de Assis.	-Diagnosticar o que os estudantes conhecem sobre o gênero textual apólogo; - Ler um texto do gênero textual apólogo; - Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais do apólogo; -Analisar o emprego e os efeitos de sentido dos modos verbais
6	3	37	Lendo e compreendendo o	-Finalidade e contextos do gênero textual apólogo.		- Identificar a finalidade do gênero textual apólogo;

			gênero textual apólogo - Parte 2			- Conhecer as práticas sociais de produção e de circulação do apólogo
6	3	38	Elementos lexicais e coesivos presentes no texto – Parte 1	-Coesão lexical.		-Compreender a coesão lexical e como ela pode ocorrer nos textos.
6	3	39	Elementos lexicais e coesivos presentes no texto – Parte 2	-Idem.	-Fábula: A formiga e o grão de arroz. -Trechos do Apólogo, Machado de Assis.	-Identificar a coesão lexical nos textos estudados (conto de fadas e apólogo).
6	3	40	Sino... O quê?	-Sinonímia.	-Meme. -Reportagem. -Trecho do livro: A revolta das palavras, de José Paulo Paes.	-Identificar, em textos, recursos de substituição de palavras, como a sinonímia, e seus efeitos de sentido.
6	3	41	Uma proposta de releitura textual – Parte 1	-Produção de releitura de um apólogo.		-Produzir a releitura do texto Um apólogo, de Machado de Assis, considerando a estrutura e os elementos desse gênero textual.
6	3	42	Uma proposta de releitura textual – Parte 2	- Revisão e edição de releitura de texto no formato do gênero textual apólogo.		-Revisar e reescrever o texto que foi produzido.
6	4	1	A narrativa na história	-Leitura e interpretação de conto; -Pontuação	-Conto, produzido para o material.	-Ler e compreender um conto; -Diferenciar narrativas em primeira e em terceira pessoas e seus efeitos de sentido; -Estudar a pontuação e as características de gêneros textuais narrativos.
6	4	2	Diferentes tipos de narrador	-Características e elementos do conto; - Tipos de narrador; - Pontuação.	-Conto Leão Praxedes, Lago.	-Identificar elementos da narrativa já estudados; - Analisar, em trechos de contos, diferentes tipos de narrador; - Estudar pontuação
6	4	3	Quem conta essa história? Parte 1	-Leitura de trechos de conto; - Concordância verbal; -Coesão e coerência.	-Trecho do conto A incapacidade de ser verdadeiro, Carlos Drummond de Andrade.	-Ler e compreender conto ou trecho de conto -Identificar a concordância verbal entre substantivo ou pronome pessoal e verbo como elemento para a constituição da coesão e da coerência textual.
6	4	4	Quem conta essa história? – Parte 2	-Efeitos de sentido no texto narrativo; -Narrador.	-Conto A casa mal-assombrada, Figueiredo Pimentel.	-Diferenciar narrativas em primeira e terceira pessoas e seus efeitos de sentido; -Compreender os efeitos de sentido de uma narrativa contada por um personagem e por um narrador que não participe da história.
6	4	5	Concordância em textos	-Concordância nominal; -Coesão e coerência.	-Um apólogo, Machado de Assis.	-Ler e compreender trechos de textos;

			narrativos – Parte 1			-Identificar a concordância nominal entre artigo, substantivo e adjetivo – no masculino e feminino, singular e plural – para a constituição da coesão e da coerência textual.
6	4	6	Concordância em textos narrativos – Parte 2	-Concordância verbal; -Coesão e coerência.	-Conto A onça e a raposa, Figueiredo Pimentel.	-Ler e compreender trechos de textos; -Identificar a concordância verbal com o substantivo ou o pronome pessoal como elemento para a constituição da coesão e da coerência textual.
6	4	7	Pontuar para quê? – Parte 1	-Efeitos de sentido da pontuação.	-História Pontos de vista, Carrascoza	-Identificar diferentes sinais de pontuação, reconhecer suas funções e maneiras de usá-los na produção de textos para garantir legibilidade e os efeitos de sentido desejados.
6	4	8	Pontuar para quê? – Parte 2	-Efeitos de sentido da pontuação.	-Tirinha.	-Identificar diferentes sinais de pontuação, e reconhecer suas funções e maneiras de usá-los na produção de textos, para garantir a legibilidade e os efeitos de sentido desejados.
6	4	9	Planejando a escrita	-Planejamento da produção escrita de conto.		-Planejar a escrita de um conto, atentando -se aos elementos estruturais da narrativa
6	4	10	Vamos escrever	-Produção escrita de conto.		-Produzir conto, empregando diferentes conhecimentos linguísticos e gramaticais (tempos verbais, concordância nominal e verbal), regras ortográficas, pontuação etc.
6	4	11	Revisar o quê?	-Revisão e edição do conto escrito		-Empregar diferentes conhecimentos linguísticos e gramaticais (tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.) na revisão de textos produzidos.
6	4	12	Criando histórias	-Interações verbais, intervenção oral e contação de histórias.		-Participar de interações verbais em sala de aula; -Planejar intervenção oral em situação pública: contação de histórias.
6	4	13	Contar e ouvir histórias	-Produção de texto oral: contação de história e conversação.	-Tirinhas.	-Produzir textos orais (contação de histórias, conversação); -Participar de interações verbais, contando e ouvindo histórias em sala de aula.
6	4	14	Roda de conversa	-Produção de texto oral: contação de história e conversação.		-Participar de interações verbais, como contação de histórias e roda de conversas.
6	4	15	Entrevista – Parte 1	-Escuta de entrevistas; -Características e elementos composicionais do gênero textual entrevista.	-Trechos de entrevista.	-Ouvir programas de rádio com entrevista, identificando os papéis do entrevistador e do entrevistado; -Transcrever parte da entrevista, mantendo as falas do entrevistador e do entrevistado (discurso direto).
6	4	16	Entrevista – Parte 2	-Discurso direto e indireto.	-Tirinha.	-Identificar e empregar discurso direto e indireto no gênero textual entrevista.

6	4	17	E o tema continua... – Parte 1	-Coesão lexical e progressão temática.	-Reportagem.	-Reconhecer elementos de coesão lexical e de progressão temática no gênero textual reportagem.
6	4	18	E o tema continua... - Parte 2	-Coesão lexical e progressão temática.	-Reportagem.	-Reconhecer elementos de coesão lexical e de progressão temática no gênero textual reportagem.
6	4	19	Uso de pronomes em reportagens – Parte 1	-Coesão referencial; -Pronomes pessoais.	-Reportagem.	-Ler e compreender trecho(s) de reportagem; -Reconhecer os principais fatores de coesão referencial: uso de pronomes pessoais.
6	4	20	Uso de pronomes em reportagens – Parte 2	-Coesão referencial; -Pronomes demonstrativos.	-Reportagem.	-Ler e compreender trecho(s) de reportagem; -Reconhecer os principais fatores de coesão referencial: uso de pronomes demonstrativos.
6	4	21	Ligando os pontos - Parte 1	-Características estruturais e linguísticas do gênero textual reportagem; -Conjunções e coesão textual.	-Reportagem.	-Ler e compreender trechos de reportagem; -Identificar características do gênero textual reportagem; -Reconhecer elementos linguísticos utilizados para assegurar a coesão textual.
6	4	22	Ligando os pontos – Parte 2	-Conjunções; -Locuções conjuntivas; -Coesão textual.	-Meme; -Reportagem.	-Ler e compreender trechos de reportagem; -Identificar características do gênero textual reportagem; -Reconhecer elementos linguísticos utilizados para assegurar a coesão textual.
6	4	23	Estabelecem do relações	-Coesão sequencial.		-Ler e compreender trechos de textos jornalísticos; -Identificar marcas linguísticas de coesão sequencial; -Observar efeitos de sentido gerados por advérbios.
6	4	24	Articulando ideias	-Coesão e coerência textual no gênero textual reportagem	-Tirinha. -Meme.	-Reconhecer diferentes tipos de articuladores e empregá-los na construção da coesão e coerência textual no gênero reportagem.
6	4	25	Histórias em tiras – Parte 1	-Leitura e compreensão de tirinhas.	-Tirinha.	-Ler e compreender tirinhas; -Analisar a relação de complementaridade entre texto verbal e não verbal; -Analisar recursos linguísticos responsáveis por gerar humor.
6	4	26	Histórias em tiras – Parte 2	-Leitura e compreensão de tirinhas e/ou HQs.	-Tirinha.	-Ler e compreender tirinhas; - Relembrar características de tirinhas e HQs; -Analisar a relação de complementaridade entre textos verbal e não verbal; -Analisar recursos linguísticos responsáveis por gerar humor.
6	4	27	Coesão textual – Parte 1	-Elipse e repetição.	-Tirinha.	-Ler e compreender trechos de textos variados; -Observar recursos que usamos na linguagem; -Reconhecer alguns fatores de coesão lexical: elipse e repetição.

6	4	28	Coesão textual – Parte 2	-Uso de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos.	-Meme; -Tirinha; -Reportagem.	-Ler e compreender trechos de textos variados; -Observar recursos que usamos na linguagem; -Reconhecer mais fatores de coesão lexical.
6	4	29	Hora da produção – Parte 1	-Planejamento da produção de uma reportagem, utilizando recursos de coesão, coerência e de progressão textuais.		-Planejar uma reportagem, empregando diferentes tipos de articuladores, a fim de que o texto seja coerente e coeso.
6	4	30	Hora da produção – Parte 2	-Produção de reportagem, utilizando recursos de coesão, coerência e progressão textuais.		-Produzir uma reportagem, empregando diferentes tipos de articuladores, a fim de que o texto seja coerente e coeso.
6	4	31	Hora da produção - Parte 3	-Revisão e edição de reportagem, utilizando recursos de coesão, coerência e progressão textuais.		-Revisar textos produzidos, analisando adequadamente a coesão e a progressão temática.
6	4	32	Refinando a escrita	-Ortografia.	-Meme.	-Ler e compreender trechos de textos diversos; -Refletir sobre efeitos de sentido; -Analisar grafias que geram dúvidas.
6	4	33	Revisão 1 – Tirinhas	-Leitura e compreensão de tirinhas.	-Tirinhas.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	34	Revisão 2 - Textos jornalísticos	-Textos jornalísticos.	-Tirinha. -Reportagem. -Gráfico.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	35	Revisão 3 – Diferenças entre sinônimos	-Diferenças entre sinônimos.	-Tirinha.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	36	Revisão 4 – Flexão de substantivos e adjetivos	-Flexão de substantivos e adjetivos	-Tirinha.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	37	Revisão 5 – Modos verbais	-Modos verbais.	-Campanha publicitária. -Trecho da Crônica de Ano-Novo, Veríssimo. -Tirinha.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	38	Revisão 6 Concordâncias nominal e verbal	-Concordância nominal e verbal.	- Placa. -Trecho da música do Emicida. -Trecho da notícia.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	39	Revisão 7 – Tempos verbais	-Tempos verbais.		-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	40	Revisão 8 – Pontuação	-Pontuação.	-Trecho de uma carta. -Tirinha.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.
6	4	41	Revisão 9 – Ortografia	-Ortografia.	-Tirinha. -Cordel, Sorriso, Abreu. - Cartaz.	-Revisar conteúdos e habilidades do 6º ano.

6	4	42	Revisão 10 – Ortografia II	-Idem.	-Tirinha.	-Idem.
7	1	1	Hoje é Dia D Ler Cartaz!	-Cartaz.	-Cartaz.	-Identificar cartaz e as suas características; -Identificar elementos da linguagem verbal, não verbal e mista; -Reconhecer recursos linguísticos utilizados na linguagem verbal do gênero textual cartaz.
7	1	2	Vacinar e Doar, é só Começar! Parte 1	-Modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo).	-Cartaz.	-Identificar os modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo); -Ler cartazes, identificando os efeitos de sentido produzidos pelo emprego dos modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo).
7	1	3	Vacinar e doar, é só começar! Parte 2	-Modos verbais (indicativo, subjuntivo e imperativo).	-Cartaz.	-Idem.
7	1	4	Gramática nossa de cada dia... – Parte 1	-Classes gramaticais.		-Compreender de que forma as classes gramaticais atuam nos textos, de gêneros textuais diversos, criando diferentes efeitos de sentido.
7	1	5	Gramática nossa de cada dia... Parte 2	-Pesquisa; -Classes gramaticais.		-Compreender o que é pesquisa e suas etapas; -Compreender de que forma as classes gramaticais atuam nos textos de gêneros textuais diversos, criando diferentes efeitos de sentido.
7	1	6	Gramática nossa de cada dia... Parte 3	-Cartaz e apresentação; -Classes gramaticais.		-Compreender como organizar um cartaz para uma apresentação; -Comparar hipóteses levantadas em aulas anteriores com as definições; -Compreender de que forma as classes gramaticais atuam em textos de gêneros textuais diversos, criando diferentes efeitos de sentido.
7	1	7	Ler e compreender!	-Leitura de boletim informativo; -Verbo, substantivo e conjunção.	- Artigo de opinião.	-Ler e identificar, na organização de texto do gênero textual boletim, os sentidos que as escolhas de palavras de diferentes classes gramaticais produzem ao que se quer comunicar por meio desses textos; -Grifar as partes do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto e a sistematização de conteúdos e de informações
7	1	8	Planejar é preciso! Escrever e revisar cartaz – Parte 1	-Cartaz.		-Planejar e produzir cartaz, empregando, adequadamente, recursos linguísticos próprios desse gênero textual; -Compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de

						recursos expressivos gráfico - visuais
7	1	9	Planejar é preciso! Escrever e revisar cartaz – Parte 2	-Cartaz.		-Revisar e produzir cartaz, empregando, adequadamente, recursos linguísticos próprios desse gênero textual ; -Compreender na leitura de textos multissemióticos o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico - visuais.
7	1	10	Textos narrativos na cultura brasileira – Parte 1	-Conto popular; -Estratégias de leitura	-Conto popular: A onça e o bode.	-Ler um exemplar do gênero textual conto popular para ampliação do repertório; -Trocar impressões sobre o conto popular, um gênero textual do campo narrativo.
7	1	10	Textos narrativos na cultura brasileira – Parte 1	-Conto popular; -Estratégias de leitura	-Conto popular: A onça e o bode.	-Ler um exemplar do gênero textual conto popular para ampliação do repertório; -Trocar impressões sobre o conto popular, um gênero textual do campo narrativo.
7	1	11	Textos narrativos na cultura brasileira – Parte 2	-Conto popular: “A onça e o bode”.	-Conto popular: “A onça e o bode”.	-Grifar/circular palavras de significado desconhecido e identificar seus sentidos para alcançar maior compreensão do texto -Ler textos do gênero conto popular para ampliação do repertório cultural.
7	1	12	Um texto, um contexto	-Conto popular: “A onça e o bode”.	-Conto popular: “A onça e o bode”.	-Ler gêneros textuais do campo narrativo para ampliação do repertório; -Trocar impressões sobre gêneros textuais do campo narrativo, compreendendo a mensagem, em rodas de leitura; Reconhecer elementos do texto narrativo “A onça e o bode” que favoreçam à interpretação dele.
7	1	13	E como são mesmo os textos narrativos?	-Conto popular: “A onça e o bode”; -Elementos da narrativa.		-Ampliar a compreensão acerca do texto narrativo “A onça e o bode”; -Sistematizar conceitos acerca dos elementos da narrativa.
7	1	14	Brasil, um país de histórias mil!	-Conto popular; -Estratégias de leitura; -Discurso direto.	-Conto: Melancia e coco mole, Sergipe.	-Identificar recursos linguísticos responsáveis pelos efeitos de sentido no conto popular; - Desenvolver estratégias de leitura autônoma e compreensão de texto; -Reconhecer as vozes do texto, o conflito, o tempo e o espaço; -Reconhecer os marcadores linguísticos do discurso direto.
7	1	15	Planejando a minha escrita – Parte 1	-Planejamento de uma adaptação escrita de um conto popular.		-Planejar a adaptação da história tradicional brasileira por meio da elaboração de um roteiro.
7	1	16	A narrativa entra em cena: Parte 2	-Produção de uma adaptação escrita de um conto popular.		-Produzir, revisar e editar uma história tradicional (adaptada), considerando as características do gênero textual e o contexto de produção. -Utilizar discurso direto no texto produzido, considerando a

						possibilidade de se produzir em mídias alternativas – vídeos e podcasts.
7	1	17	A narrativa entra em cena – Parte 3	-Revisão da produção de uma adaptação escrita de um conto popular.		-Revisar e editar um conto tradicional (adaptado), considerando as características do gênero textual e o contexto de produção; -Utilizar discurso direto no texto produzido, considerando a possibilidade de se produzir em mídias alternativas – vídeos e podcasts.
7	1	18	Manchete!	-Manchete de jornal; -Estratégias de modalização.		-Ler e analisar manchete de jornal, identificando efeitos de sentido, a partir do uso de estratégias de modalização.
7	1	19	Notícia de jornal Parte 1	-Leitura de notícia; -O uso do discurso direto e indireto na notícia.	-Notícia.	
7	1	20	Notícia de jornal Parte 2	-Leitura de notícia; -Uso dos discursos direto e indireto na notícia.		-Comparar trechos de notícias sobre um mesmo fato, analisando as especificidades de cada um e os processos de (re)elaboração dos textos; -Exercitar a capacidade de síntese e de apresentação coesa, coerente e justificada de ideias formuladas a partir de fatos noticiados.
7	1	21	As notícias e seus contextos!	-Notícia; -Estratégia de leitura; -Reconstrução do contexto de produção.		-Reconstruir contextos de produção, circulação e de recepção de gêneros textuais do campo jornalístico.
7	1	22	Planejar a produção de notícia on-line ou impressa – Parte 1	-Projeto de produção textual de uma notícia.		-Planejar a produção do gênero textual notícia.
7	1	23	Planejar a produção de notícia on-line ou impressa – Parte 2	-Produção de uma notícia.		-Produzir uma notícia a partir do planejamento do texto.
7	1	24	Planejar a produção de notícia on-line ou impressa – Parte 3	-Revisar e finalizar a produção textual da notícia.		-Retomar o esboço da notícia, revisar e finalizar o texto.
7	1	25	Vou te contar uma memória	-Leitura; -Gênero: memórias literárias; -Levantamento de conhecimentos prévios.	- Trecho: As coisas mais belas do mundo, Valter Hugo Mãe.	-Valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da memória literária; -Participar de práticas de leituras de memórias literárias.
7	1	26	Memória em foco – Parte 1	-Leitura e análise de um texto; -Gênero: memórias literárias.	-Idem.	-Analisar o texto literário, do gênero textual memória, como manifestação artística e cultural, de modo a valorizar essa produção.
7	1	27	Memória em foco - Parte 2	-Gênero: memórias literárias.		-Analisar o texto literário do gênero textual memória como manifestação artística e cultural,

						de modo a valorizar essa produção.
7	1	28	Memórias e os verbos do passado	-Memórias literárias; -Tempo verbal pretérito perfeito.		-Analisar os efeitos de sentido, decorrentes dos tempos e modos verbais, no gênero textual “memórias”; -Apreciar aspectos do gênero textual “memórias” como obra literária.
7	1	29	De olho nos mecanismos da narrativa – Parte 1	-Conto regional; -Leitura	Conto Popular, conto Trezentas onças.	-Reconhecer, no conto regional, valores sociais e visões de mundo característicos de uma determinada cultura.
7	1	30	De olho nos mecanismos da narrativa – Parte 2	-Conto regional; -Variação linguística.		-Reconhecer, no conto regional, valores sociais e visões de mundo características de uma determinada cultura.
7	1	31	De olho nos mecanismos da narrativa – Parte 3	-Conto; -Elementos da narrativa; -Discurso indireto.		-Idem.
7	1	32	Agora é com você! – Parte 1	-Definição de memória; -Gênero: memórias literárias		-Planejar um texto do gênero memória literária, considerando o contexto de produção e de circulação desse gênero textual.
7	1	33	Agora é com você! – Parte 2	-Gênero: Memórias literárias.		-Produzir texto do gênero textual memória literária, considerando o contexto de produção e de circulação desse gênero textual.
7	1	34	Agora é com você! - Parte 3	-Gênero: Memórias literárias.		-Reescrita do texto do gênero textual memória literária, produzido em aula anterior, considerando o contexto de produção e de circulação desse gênero textual
7	1	35	Conversand o sobre outro elemento da obra literária	-Ler e analisar o gênero textual quarta capa.		-Valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes; -Ler e analisar a quarta capa de obras literárias, a fim de desenvolver a análise crítica e a capacidade argumentativa, com foco na exposição de apreciações e posicionamentos diante dos textos.
7	1	36	De olho no contexto	-Contexto de produção da quarta capa.		-Reconstruir os contextos de produção, recepção e circulação de textos.
7	1	37	Construindo uma quarta capa – Parte 1: Planejamento o da produção textual	-Planejar e elaborar o esboço de uma quarta capa.		-Planejar e elaborar um esboço da quarta capa, focando nos elementos composicionais do gênero, estabelecidos previamente com a intenção de iniciar uma produção coerente com o gênero.
7	1	38	Construindo uma quarta capa – Parte 2 – Revisão e produção final	-Revisar e finalizar a produção da quarta capa.		-Revisar e finalizar a produção da quarta capa, focando os elementos composicionais preestabelecidos e coerentes com o gênero textual.
7	1	39	Revisão SA 4 – Aulas 1 a 3	-Revisão – Gênero: cartaz.	-Cartaz.	-Identificar características de um cartaz. -Identificar elementos da linguagem verbal, não verbal e

						mista. -Reconhecer recursos linguísticos utilizados na linguagem verbal do gênero textual cartaz.
7	1	40	Revisão SA 2 – Aulas 1 a 6	-Revisão - gênero: conto		-Reconhecer elementos do texto narrativo; -Sistematizar conceitos acerca dos elementos da narrativa.
7	1	41	Revisão SA 3 – Aulas 18 a 24	-Revisão do gênero textual notícia.		-Revisão do conceito, contexto de produção, circulação e produção textual.
7	1	42	Revisão SA 4 – Aulas 25-28 e 32-34	-Revisão: gênero “memórias literárias”.		-Revisão das características do gênero “memórias literárias”.
7	2	1	As redes sociais devem ser proibidas?	-Gênero textual: notícia.	-Trecho de notícia.	-Identificar o tema central em notícias; -Fazer inferências sobre o fato e as suas circunstâncias.
7	2	2	Adote um pet!	-Notícia; -Gráfico.	-Gráficos. -Notícia.	-Identificar o contexto de circulação da notícia; -Ler e interpretar informações em gráficos.
7	2	3	Mesmo fato, jornais diferentes	-Notícia; -Fato.	-Trechos de notícia.	-Comparar a forma como o mesmo fato é retratado em diferentes veículos de comunicação; -Analisar diferentes formas de retratar o mesmo fato.
7	2	4	No mundo das séries	-Reportagem; -Entrevista.	-Trecho de uma entrevista.	-Reconhecer a estrutura e finalidade de uma reportagem; -Refletir sobre o uso de entrevistas em reportagens
7	2	5	Entrevistando o colega – Parte 1	-Entrevista; -Roteiro.		-Planejar uma entrevista por meio de um roteiro; -Selecionar informações relevantes.
7	2	6	Entrevistando o colega – Parte 2	-Entrevista.		-Produzir uma entrevista.
7	2	7	Entrevistando o colega – Parte 3	-Entrevista.		-Revisar e/ou reescrever a entrevista.
7	2	8	Comer inseto?!	-Ferramentas digitais; -Gênero textual documentário.		-Identificar as principais informações e como elas são abordadas em diferentes ferramentas digitais; -Refletir sobre o uso das ferramentas digitais como veículos de informação.
7	2	9	Projeto Jornal – Parte 1	-Características do gênero notícia; -Ferramentas de edição.		-Produzir textos do campo jornalístico, considerando as características do gênero; -Usar as ferramentas digitais na veiculação de informação.
7	2	10	Projeto Jornal - Parte 2	-Características do gênero notícia; -Ferramentas de edição; -Tipos de Linguagem.		-Produzir textos do campo jornalístico, considerando as características do gênero; -Usar as ferramentas digitais na veiculação de informação.
7	2	11	Projeto Jornal – Parte 3	-Planificação e revisão de textos jornalísticos, considerando suas características		-Produzir textos do campo jornalístico, considerando as características do gênero; -Planificar, textualizar e revisar os textos produzidos, tendo em

				estruturais e linguísticas.		vista os recursos textuais e linguísticos.
7	2	12	O que fazer num dia quente?	-Discurso direto e indireto.	Trecho do capítulo 1- Alice no país das maravilhas, Carroll.	-Compreender o recurso de transição de vozes no desencadeamento do texto literário; -Analisar as diferenças entre discurso direto e indireto
7	2	13	Devo estar muito atrasado!	-Coesão referencial e sequencial.	-Idem. -Tirinha.	-Reconhecer e avaliar recursos de coesão referencial e sequencial, a partir de pronomes em textos literários.
7	2	14	Além disso... a situação não está tão boa	-Coesão referencial; -Discurso direto e indireto; -Marcadores temporais.	-Tirinhas.	-Utilizar, ao produzir texto de gênero literário, recursos de coesão referencial (nomes e pronomes), mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) e marcadores textuais.
7	2	15	Toca do coelho	-Coesão referencial; -Discurso direto e indireto; -Marcadores temporais.	-Idem.	-Utilizar, ao produzir texto de gênero literário, recursos de coesão referencial (nomes e pronomes), mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto) e marcadores textuais.
7	2	16	Pandemia dos games – Parte 1	-Recursos semânticos: sinônimo e antônimo.	-Notícia – produzida para o material.	-Refletir sobre as funções dos recursos semânticos de sinonímia e antonímia na coerência de textos argumentativos; -Pesquisar e formular os conceitos de sinônimo e antônimo; -Produzir parágrafo argumentativo, utilizando os recursos semânticos de sinonímia e antonímia, evitando a repetição indesejada de palavras.
7	2	17	Pandemia dos games – Parte 2	-Recursos semânticos: sinônimo e antônimo.		-Refletir sobre as funções dos recursos semânticos de sinonímia e antonímia na coerência de textos argumentativos; -Pesquisar e formular os conceitos de sinônimo e antônimo; -Produzir um parágrafo argumentativo utilizando os recursos semânticos de sinonímia e antonímia, evitando a repetição indesejada de palavras.
7	2	18	Opinião de especialista	-Coesão e coerência textual.	-Trecho adaptado de um diálogo.	-Refletir sobre as formas com que as ideias são organizadas no texto; -Analisar a construção do texto na resposta da especialista.
7	2	19	Ponta do iceberg	-Progressão textual: causa e consequência.	Trecho da transcrição de um podcast.	-Reconhecer, em textos de diferentes gêneros textuais, sobretudo nos argumentativos, a relação de causa e consequência.
7	2	20	Campanha – Parte 1	-Texto argumentativo.	-Cartaz de campanhas.	-Produzir textos de campanha comunitária, utilizando recursos multissemióticos e linguísticos com foco na argumentação, e

						adequados à situação comunicativa e ao público-alvo.
7	2	21	Campanha – Parte 2	-Texto argumentativo.	- Cartaz campanha comunitária.	-Produzir textos de campanha comunitária utilizando recursos multissemióticos e linguísticos, com foco na argumentação e adequados à situação comunicativa e ao público-alvo.
7	2	22	Campanha – Parte 3	-Texto argumentativo.	-Tirinha.	-Produzir textos de campanha comunitária utilizando recursos multissemióticos e linguísticos, com foco na argumentação e adequados à situação comunicativa e ao público-alvo.
7	2	23	Você come bem?	-Artigo de divulgação científica.	-Meme. -Trecho de uma notícia.	-Identificar os elementos composicionais de um artigo de divulgação do conhecimento, grifando as ideias centrais de parágrafos, de maneira a organizar informações para a construção de sentidos.
7	2	24	Resultado do estudo	-Esquema; -Resumo; -Mapa conceitual.	-Idem.	-Apropriar -se de modos de divulgação de pesquisas realizadas; -Produzir esquema, resumo ou mapa conceitual a partir das informações lidas.
7	2	25	Infográfico	-Infográfico; -Cartaz; -Painel de divulgação.	-Gráficos.	-Ler e analisar formas de produção em gênero infográfico, cartaz ou painel para divulgar os resultados.
7	2	26	Como pesquisar e planejar um relatório de pesquisa – Parte 1	-Pesquisa; -Relatório.		-Realizar pesquisa a partir de recortes e questões definidas previamente, usando fontes indicadas e abertas; -Planejar um relatório de pesquisa, tendo por base pesquisas em fontes seguras e confiáveis.
7	2	27	Como pesquisar e planejar um relatório de pesquisa – Parte 2	-Pesquisa; -Relatório.	-Tirinha.	-Realizar pesquisa a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas; -Planejar um relatório de pesquisa, tendo por base pesquisas em fontes seguras e confiáveis.
7	2	28	Mãos à obra – Parte 1	-Relatório de pesquisa; -Norma-padrão da língua.	-Anúncio.	-Utilizar estratégias de elaboração de relatório de pesquisa; -Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão, conforme situação comunicativa predominante.
7	2	29	Mãos à obra - Parte 2	-Relatório de pesquisa; -Norma-padrão da língua.		-Utilizar estratégias de elaboração de relatório de pesquisa; -Fazer uso consciente e reflexivo da norma-padrão, conforme situação comunicativa predominante.
7	2	30	Revisão	-Revisão de texto.	-Trecho de um depoimento.	-Utilizar estratégias de revisão processual e/ou final, edição e reescrita do texto.
7	2	31	Transformar palavra em imagem	-Painel; -Cartaz; -Infográfico.	-Infográfico.	-Realizar as operações de apresentação do texto em

						painel/cartaz/infográfico para divulgar resultados de pesquisa.
7	2	32	Apresentação	-Exposição oral.		-Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, com apoio de painel, cartaz ou infográfico.
7	2	33	Um país de pequenos habitantes	-Texto narrativo; -Elementos da narrativa.	-Trecho As viagens de Gulliver, Swift.	-Compreender os recursos de construção das personagens e do narrador, e analisar a importância deles em textos narrativos ficcionais; -Exercitar a leitura em voz alta de textos narrativos, ampliando a diversidade lexical.
7	2	34	O que é Hekinah Degul?!	-Texto narrativo; marcadores temporais.	-Idem. -Tirinha.	-Analisar os recursos linguísticos usados na construção dos sentidos do texto narrativo ficcional; -Identificar a função dos marcadores temporais para a construção narrativa.
7	2	35	Continua nos próximos episódios...	-Texto narrativo.	-Idem.	-Produzir texto narrativo dando continuidade a um trecho de obra literária, utilizando inclusive recursos semióticos para ilustrar a narrativa.
7	2	36	Narciso	-Coesão e coerência textual; -Texto narrativo; -Elementos da narrativa.	-Trecho do mito de Narciso.	-Reconhecer e analisar recursos coesivos que articulam as partes do texto. -Identificar os termos empregados para caracterização do espaço e das personagens.
7	2	37	Selfie: construção do perfil	-Texto não verbal	-Selfie.	-Analisar recursos linguísticos e multissemióticos usados na construção dos sentidos do texto não verbal.
7	2	38	Seria o mosquito o rei dos animais?	-Fábula; -Momentos da narrativa.	-Fábula O Leão e o mosquito.	-Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de fábulas, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva
7	2	39	Mãos à obra! - Parte 1	-Produção textual; -Fábula.	-Trecho da fábula O galo e a joia, Figueiredo.	-Planejar e produzir o gênero literário fábula, tendo em vista o leitor pretendido, o suporte e o contexto de circulação do texto.
7	2	40	Mãos à obra! – Parte 2	-Produção textual: fábula.		-Planejar e produzir o gênero literário fábula, tendo em vista o leitor pretendido, o suporte e o contexto de circulação do texto.
7	2	41	Contando uma história – Parte 1	-Leitura compartilhada de texto narrativo; -Interpretação de texto.		-Ler, em voz alta, textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto para análise posterior.
7	2	42	Contando uma história – Parte 2	-Leitura compartilhada de texto narrativo; -Interpretação de texto.		-Ler, em voz alta, textos literários diversos, bem como leituras orais capituladas de livros, contar/recontar histórias tanto da tradição oral, quanto da

						tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, gravando essa leitura ou esse conto/reconto para análise posterior.
7	3	1	Internet na velocidade da luz – Parte 1	-Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; -Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	-Gráfico.	-Compreender efeitos de sentido em notícias veiculadas em meios digitais; -Analisar manchetes de meios digitais sobre o mesmo acontecimento, para verificar as diferenças de intencionalidade dos enunciadores; -Verificar a diferença entre meios digitais e meios impressos.
7	3	2	Internet na velocidade da luz – Parte 2	-Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; -Caracterização do campo jornalístico e relações entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	-Mapa. -Trecho da notícia “Coreia do Sul já tem quase 10 milhões de usuários de 5G”.	-Compreender como o design da informação contribui para divulgar informações de forma mais didática e democrática; - Analisar o uso de recursos gráficos em textos jornalísticos.
7	3	3	Fazendo planos – Parte 1	-Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; -Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	-Carta do leitor.	-Analisar aspectos do gênero textual carta ao leitor, tendo em vista as condições de produção do texto, como objetivo, linguagem e público-alvo; -Diferenciar a carta ao leitor do editorial (ou carta do editor) e da carta de leitor.
7	3	4	Fazendo planos – Parte 2	-Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.	- Carta do leitor. -Verbete.	-Aprender a definição e as principais características do gênero textual lista; -Conhecer alguns tipos de listas e suas finalidades; -Produzir textos do gênero lista, levando em conta seus aspectos composicionais e estruturais.
7	3	5	Vamos mudar o mundo? - Parte 1	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; -Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.		-Compreender o papel de elementos que integram o texto do gênero textual notícia.
7	3	6	Vamos mudar o mundo? – Parte 2	-Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.	-Card. -Notícia “Resultado da pesquisa ‘ três coisas que eu quero melhorar no	-Compreender a importância dos elementos visuais na produção de conteúdo, especialmente no contexto das redes sociais; -Utilizar ferramentas de edição de texto e imagem para produzir e publicar textos em redes sociais.

					“mundo’ é divulgado”.	
7	3	7	Qual é o seu estilo musical favorito? Parte 1	-Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; -Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	-Podcast.	- Compreender as características do gênero textual entrevista, como citação direta e inserção de outras vozes no texto; -Identificar a mídia podcast.
7	3	8	Qual o seu estilo musical favorito? Parte 2	-Podcast e entrevista, além do tema do episódio.		-Planejar e realizar entrevista, levando em conta as condições de produção como objetivo, leitor e veículo de circulação.
7	3	9	Revisão e edição	-Revisão e edição do texto/roteiro de entrevista.		-Revisar/editar o texto produzido, tendo em vista a adequação ao contexto de produção, à mídia em questão e às características do gênero.
7	3	10	Casa na árvore	-Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de texto; -Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	-Trecho da resenha “A casa na árvore”.	-Analisar aspectos de textualidade no gênero textual resenha; -Apreciar produção cultural juvenil
7	3	11	Dê sua dica Parte 1	-Planejamento da produção de resenhas.		-Planejar uma resenha, levando em conta as características desse gênero textual.
7	3	12	Dê sua dica Parte 2	-Produção e escrita de resenhas.		-Produzir uma resenha, levando em conta as características desse gênero textual.
7	3	13	Dê sua dica Parte 3	-Revisão e edição de resenhas.		-Revisar e editar a resenha produzida, levando em conta as características desse gênero textual; -Revisar e editar o texto produzido, observando sua adequação ao contexto de produção, à norma culta da língua, à mídia escolhida para veiculação (rádio, TV, jornal, revista, blog); -Utilizar ferramentas de edição de texto e imagem para produzir e publicar textos; -Fazer circular os textos produzidos (na sala, na escola ou na comunidade)
7	3	14	Sua personagem	-Descrição de personagem.	-Trecho do texto “História dentro da história”, de Gonçalves.	-Utilizar recursos de coesão referencial (pronomes, sinônimos) na produção escrita de texto descritivo.
7	3	15	Quem foi Júlio Verne? Parte 1	-Gênero textual biografia; -Conjunções.	-Biografias.	-Compreender os efeitos de sentido de uma biografia; - Observar o uso de conjunções aditivas no texto.

7	3	16	Quem foi Júlio Verne? Parte 2	-Leitura de texto biográfico; -Usos e sentidos das conjunções		-Compreender, na leitura do gênero textual biografia, o sentido do uso de diferentes conjunções e a relação que estabelecem na articulação das partes do texto.
7	3	17	Biografia Parte 1	-Pesquisa de informações para compor texto biográfico.		-Pesquisar informações relevantes sobre a vida de uma pessoa.
7	3	18	Biografia – Parte 2	-Produção de biografia.	-Biografia de Taís Araújo.	-Utilizar recursos de coesão referencial na produção escrita de texto biográfico, considerando a situação comunicativa e a estrutura composicional desse gênero textual.
7	3	19	Não somos sempre iguais – Parte 1	-Leitura e interpretação de textos poéticos.	- Operários, de Tarsila do Amaral. -Poema “A bailarina”, de Cecília Meireles. -Poema “Oração do milho”, de Cora Coralina. -Poema de Alberto Caeiro.	-Interpretar textos poéticos. -Compreender o conceito de eu lírico.
7	3	20	Não somos sempre iguais – Parte 2	-Usos e sentidos das conjunções em textos poéticos.	-Poema “Poesia”, de Carlos Drummond de Andrade. -Poema “A língua do Nhem”, de Cecília Meireles. -Poema “Ciranda ao redor do mundo”, de Paul Fort.	-Compreender, na leitura do gênero textual poema, o sentido do uso de diferentes conjunções e a relação que estabelecem na articulação das partes do texto.
7	3	21	Quem sou eu?	-Produção de poema.		-Produzir texto do gênero poema, levando em conta suas próprias características; -Criar, na produção escrita de poema, relações de sentido (adição, oposição, alternância, conclusão e/ou explicação).
7	3	22	Perfil - Parte 1	-Gênero textual - Perfil.		-Compreender os efeitos de sentido e estrutura do gênero textual perfil.
7	3	23	Perfil – parte 2	-Produção de texto do gênero perfil.		-Elaborar texto do gênero textual perfil. -Utilizar, na produção escrita de diferentes textos, articuladores de relações de sentido, com nível adequado de informatividade, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo do texto.

7	3	24	Perfil - Parte 3	-Revisão e edição do perfil produzido.		-Revisar texto do gênero textual perfil.
7	3	25	Promessa de casamento	-Variações linguísticas e canções populares.	-Canção “Punhadim”.	-Identificar e compreender as variedades da língua falada a partir de canções populares.
7	3	26	É formal ou informal?	-Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido, provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.	-Mensagem de whatsapp.	-Compreender a adequação linguística à situação de comunicação.
7	3	27	Os vizinhos	-Leitura de conto.	-Trecho do conto “Os vizinhos”, de Coelho Neto.	-Analisar o uso de diálogos em contos, observando os efeitos de sentido de variedades linguísticas no discurso direto (fala das personagens); -Esboçar reflexão (escrita ou oral) sobre as variedades da língua a partir de pesquisa, leituras e análises.
7	3	28	Palavras envelhecem ?	-Produção de verbete de dicionário.	-Verbetes.	-Pesquisar palavras ou expressões antigas da língua portuguesa; -Produzir dicionário com verbetes escritos pela turma.
7	3	29	Tirinha Parte 1	-Leitura de tirinha.	-Tirinha.	-Compreender, por meio da leitura de tirinhas, variedades da língua falada, com foco em gírias e expressões; - Esboçar reflexão (escrita ou oral) sobre o uso da norma - padrão na língua
7	3	30	Tirinha Parte 2	-Efeitos de sentido em tirinhas	-Tirinha.	-Compreender, a partir da leitura de tirinha, o efeito de sentido produzido por elementos linguísticos.
7	3	31	Produção de tirinha Parte 1	-Produção de tirinha.		-Produzir tirinhas considerando o contexto, a situação de produção e as características do gênero textual; -Utilizar variações linguísticas.
7	3	32	Produção de tirinha Parte 2	-Revisão de tirinha.	-Charge.	-Revisar tirinhas.
7	3	33	Movimento Saúde Parte 1	-Leitura de mapa mental.	-Fragmento de uma notícia.	-Selecionar informações e dados mais importantes em mapas mentais ou conceituais.
7	3	34	Movimento Saúde Parte 2	-Produção de mapa mental.	-Infográfico. -Fragmento de uma notícia.	-Selecionar informações e dados mais importantes em notícias; -Organizar, em um esquema, as informações do texto, fazendo relação com a vida cotidiana.
7	3	35	Faça exercícios	-Efeitos de sentido a partir do uso de recursos expressivos e gráfico-visuais.		-Compreender, na leitura de cartaz, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais; -Refletir sobre as diferenças entre o gênero notícia e cartaz.
7	3	36	Você pratica exercícios físicos?	-Coleta e organização de informações em um gráfico.	-Gráficos.	-Coletar dados a partir de perguntas norteadoras; -Elaborar gráfico com as informações obtidas; -Refletir sobre as formas de comunicar informações e dados utilizando gráficos.

7	3	37	Alimentação e crescimento	-Leitura de notícia	-Fragmento da notícia. -Trecho de um artigo científico.	-Selecionar e resumir informações principais em cada parágrafo de uma notícia; -Compreender o objeto de estudo e os resultados de um estudo científico.
7	3	38	Sedentarismo	-Sinonímia; -Efeitos de sentidos em notícias.	-Trecho de notícia.	-Relacionar palavras e expressões pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e os efeitos de sentido provocados no gênero textual notícia.
7	3	39	Exercícios para crianças!	-Campo lexical e hierarquização de informações.	-Trecho de uma notícia.	-Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações.
7	3	40	Campanha Parte 1	-Planejamento de cartaz de campanha -Uso de recursos expressivos e gráfico - visuais.		-Planejar cartaz de campanha, levando em conta o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico - visuais; -Fazer escolhas considerando as condições de produção e recepção do cartaz, o suporte e o universo temático; - Utilizar recursos gráficos, imagens, dados, entre outros elementos gráfico -visuais
7	3	41	Campanha Parte 2	-Produção de cartaz de campanha; -Uso de recursos expressivos e gráfico-visuais.		- Elaborar cartaz de campanha, levando em conta o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais; -Fazer escolhas considerando as condições de produção e recepção do cartaz, o suporte e o universo temático; -Utilizar recursos gráficos, imagens, dados, entre outros elementos gráfico-visuais.
7	3	42	Campanha Parte 3	-Revisão e edição de cartaz de campanha; -Uso de recursos expressivos e gráfico - visuais.		-Revisar e editar cartaz de campanha, levando em conta o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico - visuais; -Fazer escolhas considerando as condições de produção e recepção do cartaz, o suporte e o universo temático; -Utilizar recursos gráficos, imagens, dados, entre outros elementos gráfico -visuais.
7	4	1	Virou notícia! Parte 1	-Leitura e interpretação de notícias.	-Manchete. -Notícia.	-Ler e compreender notícia(s); -Fazer inferências acerca da notícia a partir da leitura da manchete; -Identificar o contexto de produção da notícia.
7	4	2	Virou notícia! – Parte 2	-Efeitos de sentido em notícias.	-Trecho de uma notícia.	-Ler e compreender trechos de notícias; -Analisar os efeitos de sentido de verbos em notícias.
7	4	3	Lendo nas entrelinhas!	-Leitura e comparação de notícias.	-Manchetes. -Notícias.	-Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências;

						-Comparar notícias que abordem o mesmo fato.
7	4	4	Mesmo fato, diferentes recortes	-Leitura e comparação de notícias.	-Notícia. -Manchetes.	-Comparar notícia e entrevista em diferentes formatos; - Identificar o uso de recursos iconográficos e multimodais em um jornal online; - Identificar as diferenças entre as condições de recepção de uma notícia em texto e uma entrevista em áudio (rádio/podcast).
7	4	5	Infográfico – Parte 1	-Efeitos de sentido em infográficos.	-Infográficos.	-Inferir, em infográfico, o efeito de sentido produzido pelo uso de imagens e recursos iconográficos; -Refletir sobre função social de infográficos.
7	4	6	Infográfico – Parte 2 – Sequência de Atividades	-Efeitos de sentido em infográficos; -Recursos usados na construção de infográficos.	-Infográficos.	-Comparar diferentes infográficos, de temas distintos, a fim de analisar as escolhas de textos verbais e não verbais em cada um; -Compreender o efeito de sentido das escolhas feitas na construção de infográficos.
7	4	7	Colunistas em foco – Parte 1	-Diferença entre fato e opinião em coluna de jornal.	-Charge. -Coluna de jornal.	-Ler e compreender trechos de colunas; - Analisar o estilo e a linguagem utilizada pelo colunista; -Identificar e diferenciar um fato de uma opinião em coluna de jornal.
7	4	8	Colunistas em foco – Parte 2	-Análise de fato e opinião em coluna de jornal.	-Trecho da coluna de Isa Venturini.	-Ler e compreender trechos de colunas; -Reconhecer o público-alvo e a intenção do autor; -Avaliar os argumentos e evidências apresentados na coluna; -Refletir sobre o impacto social das opiniões expressas nas colunas; -Desenvolver atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
7	4	9	Planejamento e elaboração de notícia Parte 1	-Planejamento da produção de uma notícia.		-Planejar uma notícia, a partir da escolha do fato a ser noticiado, e do levantamento de dados e de informações
7	4	10	Planejamento e elaboração de notícia Parte 2	-Produção de notícias.	-Trecho de uma notícia.	-Produzir notícia, levando em conta o contexto de produção, circulação e recepção do texto
7	4	11	Planejamento e elaboração de notícia Parte 3	-Revisão e edição de notícias produzidas.		-Revisar e editar notícia, levando em conta o contexto de produção, circulação e recepção do texto.
7	4	12	Publicação de notícias	-Formas de publicação de notícias.	-Notícia.	-Escolher a forma de publicação da notícia, levando em conta as condições de circulação e recepção do texto.
7	4	13	Letras são imagens?	-Linguagem verbal e não verbal.	-Cartaz.	-Refletir sobre a composição das letras e palavras como imagens.

7	4	14	Poema concreto	-Efeitos de sentido em textos poéticos visuais.	-Poemas concretos.	-Inferir, em poemas, o efeito de sentido (humor, ironia ou crítica) produzido pelo uso de palavras, expressões, imagens, clichês, recursos iconográficos, pontuação, entre outros.
7	4	15	Caligramas	-Produção de textos poéticos visuais.	-Poemas.	-Produzir poemas, considerando os efeitos de sentido, a partir da relação entre palavra e imagem.
7	4	16	Tirinhas	-Leitura e análise de textos multissemióticos/multimodais (tirinha).	-Tirinhas.	-Leitura e compreensão de tirinhas; -Identificar e analisar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequencição ou sobreposição de imagens.
7	4	17	O que as personagens estão dizendo?	-Leitura e análise de textos multissemióticos / multimodais (tirinha).	-Tirinhas. -Charge.	-Refletir sobre a relação entre o efeito de sentido de humor e o uso dos elementos gráficos, como a expressão das personagens.
7	4	18	Família vende tudo!	-Características multissemióticas do gênero textual cartaz; -Recursos persuasivos no gênero textual propaganda.	-Cartazes.	-Relacionar características multissemióticas do gênero textual cartaz com o uso de recursos persuasivos em textos publicitários.
7	4	19	Você compraria? Parte 1	-Planejamento da produção de uma peça publicitária.	-Cartazes.	-Planejar peça publicitária para anunciar a venda de um produto, utilizando recursos multissemióticos para persuadir o público.
7	4	20	Você compraria? – Parte 2	-Produção e revisão de uma peça publicitária.	-Cartazes.	-Criar uma peça publicitária para anunciar a venda de um produto, utilizando recursos multissemióticos para persuadir o público.
7	4	21	Entrelinhas em entrevistas Parte 1	-Usos e sentidos dos conectivos.	-Vídeo. -Trecho de uma entrevista com Ailton Krenak.	-Ler trechos de entrevista(s); -Compreender, na leitura de entrevista, o sentido do uso de diferentes conectivos e a relação que estabelecem na articulação das partes do texto; -Refletir sobre questões relacionadas com a diversidade indígena.
7	4	22	Entrelinhas em entrevistas Parte 2	-Usos e sentidos dos conectivos.	-Vídeo da entrevista com Daniel Munduruku. -Trechos da entrevista com Daniel Munduruku.	-Ler trechos de entrevista(s); -Compreender, na leitura de entrevistas, o sentido do uso de diferentes conectivos e a relação que estabelecem na articulação das partes do texto; -Refletir sobre questões relacionadas à diversidade indígena.
7	4	23	Textos que ensinam Parte 1	-Texto enciclopédico; -Efeitos de sentido do presente histórico.	-Biografia de Rebeca Andrade. -Verbete.	-Ler e compreender trecho(s) de texto(s) enciclopédico(s); -Interpretar trechos específicos; -Buscar sinônimos para palavras de uso pouco comum.
7	4	24	Textos que ensinam Parte 2	-Texto enciclopédico; -Uso de parênteses; -Uso de itálico/negrito.	-Verbete.	-Ler e compreender trecho(s) de texto(s) enciclopédico(s); -Identificar características e função social do texto enciclopédico; -Refletir sobre recursos gráficos nos textos (itálico e negrito);

						-Compreender função dos parênteses.
7	4	25	Textos narrativos	-Coesão referencial em textos narrativos.	-Lenda indígena Tukuna.	-Identificar e analisar recursos de coesão referencial (pronomes, sinônimos) em texto narrativo, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto, a estrutura composicional e o estilo de diferentes gêneros.
7	4	26	Céu	-Coesão em textos narrativos; -Lendas indígenas.	-Lenda do povo Xavante. -Lenda do guaraná.	-Ler lenda(s) indígena(s); -Analisar recursos de coesão que dão continuidade ao texto; -Ampliar o repertório sobre lendas indígenas.
7	4	27	Lendas	-Coesão em textos narrativos; -Lendas indígenas.	-Lenda da vitória-régia.	-Ler lenda(s) indígena(s); - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição e os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo; -Utilizar, na produção escrita, recursos coesivos, como articuladores das passagens de tempo.
7	4	28	Planejando uma lenda	-Seleção de informações para o planejamento e produção de uma lenda.		-Selecionar informações para subsidiar o planejamento de uma lenda.
7	4	29	Planejando uma lenda Parte 2	-Produção de uma adaptação do gênero lenda. - Coesão.		-Utilizar, ao produzir um texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial, além de outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto e a estrutura composicional. - Produzir uma adaptação do gênero lenda.
7	4	30	Planejando uma lenda – Parte 2	-Revisão e edição da adaptação do gênero lenda; - Coesão.		-Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual, considerando a situação comunicativa, o tema/assunto e a estrutura composicional. -Revisar e editar uma adaptação do gênero lenda.
7	4	31	Crônicas que fazem rir – Parte 1	-Interpretação de texto narrativo.	-Crônica A bola, Veríssimo.	-Ler crônica(s) literária(s). -Identificar efeitos de sentido em trechos específicos. -Observar recursos usados para gerar humor
7	4	32	Crônicas que fazem rir Parte 2	-Interpretação de texto narrativo; -Características de crônicas literárias; -Usos da vírgula.	-Crônica No restaurante, de Carlos Drummond de Andrade.	-Ler crônica(s) literária(s); -Comparar trechos de crônicas para identificar características recorrentes em textos desse gênero; - Observar usos da vírgula.
7	4	33	Revisão 1	-Leitura e análise de textos multissemióticos/multimodais (Tirinha).	-Tirinha.	-Revisar conteúdos e habilidades do 7o ano.

7	4	34	Revisão 2	-Análise crítica de manchetes e trechos de textos jornalísticos.	-Manchetes. -Notícia.	-Revisar conteúdos e habilidades do 7º ano.
7	4	35	Revisão 3	-Formação de palavras com sufixos e prefixos.	-Poema Ceninha caseira, Arnaldo Antunes.	-Revisar conteúdos e habilidades do 7º ano.
7	4	36	Revisão 4	-Verbos transitivos e intransitivos	-Fragmento do poema de Mário Quintana.	-Revisar conteúdos e habilidades do 7º ano.
7	4	37	Revisão 5	-Concordância verbal e nominal.	-Tirinha. -Trecho da crônica de Paulo Mendes Campos. -Trecho do conto de Moacyr Scliar.	-Idem.
7	4	38	Revisão 6	-Estrutura da oração.	-Charge. - Trecho da crônica de Paulo Mendes Campos.	-Idem.
7	4	39	Revisão 7	- Efeitos de sentido de adjetivos	-Trecho do poema A casa, de Vinicius de Moraes. -Tirinha.	-Idem.
7	4	40	Revisão 8	-Efeitos de sentido das conjunções.	-Poema O mundo é grande, Carlos Drummond de Andrade.	-Idem.
7	4	41	Revisão 9	- Sinonímia; -Pronomes anafóricos.	-Tirinha.	-Idem.
7	4	42	Revisão 10	-Efeitos de sentido de modos e tempos verbais.	-Tirinha.	-Idem.
8	1	1	Conhecendo o gênero entrevista	-Entrevista.	-Trecho de uma entrevista.	-Conhecer o gênero textual entrevista e sua funcionalidade nos contextos de publicação; -Reconhecer o gênero textual entrevista nos vários suportes textuais e suas implicações de sentidos.
8	1	2	A entrevista mais perto de você... Parte 1	-Idem.		-Identificar as principais características do gênero textual entrevista; -Reconhecer os elementos que organizam, textualmente, o gênero textual entrevista e compreender o tipo de linguagem empregada na entrevista, conforme o meio de circulação, revista ou jornal e o público leitor.
8	1	3	A entrevista mais perto de você... Parte 2	-Idem.	-Entrevista.	-Idem.
8	1	4	Tomando notas...	-Idem.		-Organizar a estrutura lógico - textual do gênero textual entrevista;

						-Diferenciar as marcas linguísticas presentes no gênero textual entrevista.
8	1	5	Entrevista: Partes e organização	-Idem.		-Analisar a estrutura composicional do gênero textual entrevista; -Compreender como a entrevista é organizada antes, durante e depois de sua produção e, no final, produzir um roteiro de entrevista.
8	1	6	É hora de entrevistar!	-Idem.		-Estruturar um roteiro para produção do gênero textual Entrevista (escrita e gravada). - Produzir o gênero textual Entrevista (escrita e gravada).
8	1	7	Agora é hora de revisar... Está pronta?	-Idem.		-Revisar e reescrever o gênero textual entrevista; -Auxiliar na consolidação das produções em formato de e - book .
8	1	8	Socializand o minha produção. O que aprendi? – Parte 1	-Idem.		-Compartilhar aprendizagens com toda a turma; - Avaliar as produções textuais dos estudantes de forma participativa e colaborativa.
8	1	9	Socializand o minha produção. O que aprendi? – Parte 2	-Idem.		-Compartilhar aprendizagens com toda a turma. -Avaliar as produções textuais dos estudantes de forma participativa e colaborativa.
8	1	10	Socializand o minha produção O que aprendi? – Parte 1	- Entrevista; -Podcast .		-Compartilhar aprendizagens com toda a turma; -Avaliar produções textuais dos estudantes de forma participativa e colaborativa; -Retomar os conhecimentos relacionados às configurações de produção – elementos estruturantes do gênero textual entrevista.
8	1	11	Socializand o minha produção. O que aprendi? – Parte 2	-Idem.		-Compartilhar aprendizagens com toda a turma; -Avaliar as produções textuais dos estudantes, de forma participativa e colaborativa; - Retomar os conhecimentos relacionados à configuração de produção – elementos estruturantes do gênero textual entrevista.
8	1	12	Anotação em foco	- Tomada de notas.		- Conhecer a “tomada de notas”, sua funcionalidade e os contextos de circulação; -Identificar as principais características da “tomada de notas”; -Compreender a estrutura desse gênero textual.
8	1	13	Anotação em foco	-Idem.		-Conhecer a tomada de notas, sua funcionalidade e os contextos de circulação; -Identificar as principais características da tomada de notas.

8	1	14	Anotação: resumo de obra infantojuvenil	- Resumo/síntese.		- Ler a história do livro O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry; - Identificar as ideias centrais da obra O Pequeno Príncipe; -Organizar, textualmente, o resumo da obra O Pequeno Príncipe.
8	1	15	Gênero textual exposição oral. Vamos conhecer?	-Exposição oral.		- Conhecer o gênero textual exposição oral e o seu papel no contexto das práticas sociais; -Identificar as principais características do gênero textual exposição oral em seus vários contextos de circulação.
8	1	16	Planejando um roteiro de exposição oral – Parte 1	- Roteiro.		- Planejar um roteiro de uma exposição oral de acordo com a estrutura composicional do gênero textual; -Estruturar um roteiro para uma exposição oral em sala de aula.
8	1	17	Planejando um Roteiro de Exposição Oral – Parte 2	- Roteiro de exposição oral: seminário e mesa-redonda.		- Planejar um roteiro de uma exposição oral, de acordo com a estrutura composicional do gênero textual; - Estruturar um roteiro para uma exposição oral em sala de aula.
8	1	18	Realizando uma exposição oral – Parte 1	-Exposição oral.		- Conhecer o seminário e a mesa-redonda como gêneros textuais orais; -Desenvolver a oralidade por meio de exposição e justificativa de pontos de vista a respeito de questões relacionadas a assuntos atuais da sociedade; -Participar de um seminário como meio de apropriar-se desse gênero textual; -Levar os estudantes a preparar e apresentar um seminário em sala de aula; -Organizar uma mesa-redonda.
8	1	19	Realizando uma exposição oral – Parte 2	- Exposição oral: seminário e mesa-redonda.		-Idem.
8	1	20	Ampliando os conhecimentos – Parte 1	-Resumo/síntese.	- Artigo de opinião A cultura da paz.	-Compreender o conceito de resumo, a sua finalidade, as suas características básicas, as estratégias de composição e os objetivos comunicativos.
8	1	21	Ampliando os conhecimentos – Parte 2	-Resumo/síntese.		-Compreender o conceito de resumo, sua finalidade, características básicas, estratégias de composição e os objetivos comunicativos.
8	1	22	Avaliando minha aprendizagem – Parte 1	- Resumo/síntese.		- Aplicar uma sequência corrente de enunciados que estejam interligados na ordem direta; - Avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes de forma participativa e colaborativa.

8	1	23	Avaliando minha aprendizagem – Parte 2	- Resumo/síntese.		- Autoavaliar o processo de aprendizagem do gênero textual resumo.
8	1	24	Desvelando o gênero Reportagem	-Reportagem	-Reportagem.	-Identificar o gênero textual Reportagem em diversas mídias, o tipo de linguagem empregada e seus efeitos de sentido; -Caracterizar o gênero textual Reportagem e sua função social em diferentes contextos de produção, circulação e recepção.
8	1	25	Notícia: refletindo sobre o gênero textual	- Notícia.	-Notícia.	-Reconhecer os elementos constitutivos de uma notícia; -Identificar as principais características do gênero textual notícia.
8	1	26	Causando Impacto	-Reportagem.		-Analisar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor. - Identificar, no gênero textual reportagem, os efeitos de sentido provocados pelo uso de estratégias de modalização e argumentatividade
8	1	27	Saia de cima do muro!	-Argumentação		-Posicionar -se de forma consistente e sustentada em uma discussão respeitando as opiniões contrárias; -Fundamentar seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo -se de sínteses e de propostas claras e justificadas.
8	1	28	Mesmo assunto, gênero textual diferente	-Reescrita.	-Fragmento de carta de reclamação. -Fragmento de um artigo de opinião.	-Apreender os sentidos globais dos textos em estudo; -Reconstruir contextos de produção, circulação e recepção de textos; -Produzir textos de diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação .
8	1	29	Uma costura textual, é possível?	-Coesão; -Coerência.	-Carta.	-Compreender a importância da coerência e da coesão para os textos de um modo geral; -Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (lexical e pronominal) e sequencial, além de outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
8	1	30	Chegou a vez de produzir!	-Idem.		-Planejar a produção de uma reportagem atendendo aos aspectos do gênero textual; -Empregar, nos textos produzidos, recursos linguísticos de ordem referencial e sequencial, de modo a produzir efeitos de sentido próprios do gênero textual trabalhado.
8	1	31	Nossa reportagem em primeira versão	-Argumentação.		-Posicionar-se de forma consistente e sustentada na apresentação da proposta de reportagem; - Utilizar estratégias de revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos.

8	1	32	Uma entrada triunfante	-Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.	-Trecho de uma reportagem.	-Reconhecer e apreciar a produção cultural, a partir de gêneros textuais utilizados sobretudo pelas culturas juvenis, e difundidas em mídias diversas. -Planejar a criação e manutenção de um blog para a turma.
8	1	33	Sessão de planejamento – Parte 1	-Relação de um texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais.		-Adotar uma posição consistente em uma discussão, tendo respeito pela opinião do outro (mesmo que contrária), além de sustentar sua posição a partir de justificativas pertinentes; -Demonstrar acuidade na seleção e organização de ideias, exercitando a criatividade e a habilidade de reflexão.
8	1	34	Sessão de planejamento – Parte 2	-Relação do texto com o contexto de produção e a experimentação de papéis sociais.		-Adotar uma posição consistente em uma discussão, tendo respeito pela opinião do outro (mesmo que contrária), além de sustentar sua posição, a partir de justificativas pertinentes; -Demonstrar acuidade na seleção e organização de ideias, exercitando a criatividade e a habilidade de reflexão.
8	1	35	Produção e seleção de textos	-Edição e divulgação de textos; -Utilização de tecnologia digital.		-Avaliar a qualidade e a veracidade do que circula nas mídias, a partir de uma seleção mais criteriosa do que é relevante e contribui para a construção social; -Fazer uso adequado de ferramentas de produção, edição e divulgação de vídeos entre outras mídias.
8	1	36	Como será a apresentação? – Parte 1	-Revisão de textos; -Utilização de tecnologia digital.		-Proceder à revisão coletiva do texto de apresentação do blog.
8	1	37	Como será a apresentação? – Parte 2	-Revisão de textos; -Utilização de tecnologia digital; -Planejamento de evento.		-Proceder à revisão coletiva do texto de apresentação do blog; -Preparar o evento de lançamento do blog; -Planejar a cobertura do evento (registro em fotos e vídeo e coleta de depoimentos).
8	1	38	Um Texto, Um Autor - Parte 1	-Elaboração de roteiro para produzir vídeo.		-Criar roteiros e materiais em vídeo, tendo sempre clara a necessidade de planejamento, pesquisa e produção numa perspectiva de manter elementos composicionais essenciais neste processo; -Utilizar plano de redação como algo imprescindível à produção textual.
8	1	39	Um texto, um autor – Parte 2	-Avaliação da produção do vídeo.		-Criar roteiros e materiais em vídeo, tendo sempre clara a necessidade de planejamento, pesquisa e produção, numa perspectiva de manter elementos composicionais essenciais neste processo; - Utilizar plano de redação como algo imprescindível à produção textual.

8	1	40	Um texto, um autor – Parte 3	-Avaliação da produção do vídeo.		-Criar roteiros e materiais em vídeo, tendo sempre clara a necessidade de planejamento, de pesquisa e de produção, mantendo os elementos composicionais essenciais para esse processo; -Entender o uso de um plano de redação como algo imprescindível para a produção textual.
8	1	41	A minha opinião tem valor! Parte 1	-Produção de artigo de opinião.		-Produzir um artigo de opinião atendendo aos aspectos estruturais e linguísticos característicos do gênero; -Perceber a importância das anotações durante atividades expositivas, enquanto prática da escrita que articula, entre outras questões, a capacidade de síntese.
8	1	42	A minha opinião tem valor! Parte 2	-Revisão e reescrita do artigo de opinião produzido.		-Produzir um artigo de opinião, atendendo aos aspectos estruturais e linguísticos característicos do gênero; -Perceber a importância das anotações durante as atividades expositivas, enquanto prática da escrita que articula, entre outras questões, a capacidade de síntese.
8	1	43	Diferenciar do fatos de opiniões	-Fatos e opiniões.		-Diferenciar fatos de opiniões.
8	1	44	Fórum sobre aves	-Fórum online.		-Interpretar texto do gênero “fórum online”; -Produzir texto do gênero “fórum online”.
8	1	45	Interpretando as anotações alheias	-Interpretação de anotações.	-Diagrama	-Interpretar anotações de outras pessoas; - Converter anotações em informações.
8	2	1	Modalidade argumentativa: a necessidade de um plano - Parte 1	-Texto argumentativo.		-Rever a modalidade argumentativa, as suas características e estrutura textual; -Identificar as principais características da modalidade argumentativa e sua finalidade.
8	2	2	Modalidade argumentativa: a necessidade de um plano - Parte 2	-Idem.	-Artigo de opinião.	-Idem.
8	2	3	Pesquisar para argumentar – Parte 1	-Pesquisa para coletar argumentos.	-Reportagem de divulgação científica.	-Compreender a importância da pesquisa para coletar argumentos que fundamentem textos de opinião, tendo por base uma divulgação científica oral transposta para o jornal escrito; -Organizar e coletar argumentos que fundamentem temas relativos ao desenvolvimento humano e sustentável, para a produção de relatório de pesquisa.

8	2	4	Pesquisar para argumentar – Parte 2	-Pesquisa para coletar argumentos.		-Idem.
8	2	5	Produzindo sentidos no texto: coesão e coerência	-Coesão e coerência.	-Pesquisa.	-Perceber os efeitos de sentidos decorrentes do uso da coesão e da coerência na produção textual; -Empregar elementos de articulação na organização de textos argumentativos.
8	2	6	O que há em cada parágrafo	-Tópico frasal.	-Vídeo: Você sabia quando foi criada a internet.	-Conhecer parágrafos dissertativo -argumentativos; Identificar o tópico frasal (ideia central) para um desenvolvimento significativo do parágrafo; -Produzir parágrafos dissertativo -argumentativos, conforme a estrutura composicional de textos de opinião.
8	2	7	A escrita no texto argumentativo: os usos da linguagem	-Uso da vírgula.		-Analisar, segundo o que recomenda a linguagem formal, em textos argumentativos, os efeitos de sentidos produzidos pela pontuação; -Adequar a escrita ao contexto de produção e circulação da produção textual.
8	2	8	Fato ou opinião? Eis a questão - Parte 1	-Fato e opinião.	-Charge.	-Compreender a diferença entre fato e opinião; -Reconhecer fatos e opiniões e organizá-los coerentemente na produção de textos argumentativos; -Identificar as estratégias de persuasão utilizadas na construção dos textos a partir de fatos e opiniões.
8	2	9	Fato ou opinião? Eis a questão – Parte 2	-Idem.	-Manchete. -Notícia.	-Idem.
8	2	10	Planejando e escrevendo um artigo de opinião – Parte 1	-Artigo de opinião.		-Planejar e escrever um artigo de opinião, tendo como base a coleta de dados e de informações sobre o tema, presente no relatório de pesquisas elaborado anteriormente.
8	2	11	Planejando e escrevendo um artigo de opinião – Parte 2	-Artigo de Opinião.		-Idem.
8	2	12	É hora de revisar e socializar o artigo de opinião	-Idem.		-Revisar artigo de opinião observando a estrutura composicional, os elementos morfossintáticos e coesivos.
8	2	13	Construindo o parágrafo de introdução: assunto,	-Artigo de opinião: assunto/ tema/tese/posicionamentos explícitos e argumentos.	-Trechos de notícias.	-Identificar assunto/tema/tese/ posicionamentos explícitos e argumentos em gênero textual de opinião; -Escrever parágrafo de introdução com tema, tese e

			tema e tese – Parte 1			posicionamento crítico a partir de uma seleção entre assuntos propostos, de acordo com o contexto de produção.
8	2	14	Construindo o parágrafo de introdução: assunto, tema e tese – Parte 2	-Produção de parágrafo.		-Idem.
8	2	15	Construindo o parágrafo de introdução: assunto, tema e tese – Parte 3	Revisão da produção de parágrafo.		-Idem.
8	2	16	Escrevendo conforme a adequação da situação comunicativa	-Coesão textual; -Textualização e progressão temática.		-Tomar consciência da existência de diferentes tipos de inadequações textuais presentes num texto dissertativo-argumentativo; -Reconhecer essas inadequações textuais e o que elas causam de estranhamento no texto; - Compreender a gravidade desses defeitos para o processo de coesão e coerência textual.
8	2	17	Carta do leitor: análise e produção – Parte 1	-Gênero textual carta do leitor.	-Carta do leitor.	-Conhecer a função comunicativa da carta do leitor e os diferentes contextos de produção; -Reconhecer o gênero carta do leitor como um meio de interação entre leitor, mídia e sociedade.
8	2	18	Carta do leitor: análise e produção – Parte 2	-Produção textual de carta do leitor.	-Carta do leitor	-Produzir uma carta do leitor, observando sua estrutura composicional e o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante.
8	2	19	Carta do leitor: análise e produção Parte 3	-Carta do leitor – revisão e reescrita.		-Produzir uma carta do leitor, observando sua estrutura composicional, e desenvolvendo o pensamento crítico do estudante.
8	2	20	Debatendo pontos de um artigo de opinião – Parte 1	-Argumentos e contra-argumentos.	-Artigo de opinião.	-Desenvolver a capacidade leitora com criticidade, respeitando outras formas de manifestar pontos de vista.
8	2	21	Debatendo pontos de um artigo de opinião Parte 2	-Argumentos e contra-argumentos; -Debate.		-Organizar um debate para expor posicionamentos contrários ou favoráveis aos conteúdos do texto lido. -Levantar argumentos e contra-argumentos que sustentem ou refutem o ponto de vista do texto.
8	2	22	O gênero textual meme	-Leitura, interpretação e produção de textos do gênero meme.	-Memes.	-Compreender a definição, o propósito comunicativo e a estrutura composicional do gênero textual meme; -Produzir e revisar o gênero textual meme, tendo em vista os

						recursos multissemióticos, se houver.
8	2	23	Ensaio e divulgação de memes	-Meme – ensaio e divulgação.		-Ensaiar produções do gênero textual meme, tendo como recursos gravações para vídeo, podcast, entre outros, observando-se o uso da linguagem verbal e não verbal; -Selecionar formas de publicar e divulgar os gêneros textuais memes.
8	2	24	Modalizar é preciso	-Modalizadores discursivos; -Modalizadores no artigo de opinião.		-Conhecer os modalizadores discursivos, com foco no artigo de opinião; -Entender a articulação dos modalizadores discursivos na construção do ponto de vista do locutor/escritor.
8	2	25	Por que modalizar?	-Modalizadores discursivos; -Estratégias argumentativas por meio de modalizadores.	-Tirinha. -Cartaz. -Campanha.	-Utilizar os modalizadores de acordo com a intenção comunicativa; - Reconhecer as estratégias argumentativas por meio dos modalizadores.
8	2	26	Conheço você!	-Classificação dos modalizadores.	-Cartaz.	-Identificar como os modalizadores podem ser classificados; -Reconhecer os efeitos de sentido promovidos pelos modalizadores no texto/discurso defendido pelo locutor/escritor.
8	2	27	Recursos persuasivos: para que te quero?	-Recursos persuasivos.		-Identificar, em textos argumentativos, o uso de recursos persuasivos; -Refletir acerca da função de recursos persuasivos usados na construção do ponto de vista e do valor semântico-argumentativo de alguns elementos.
8	2	28	Analisando o discurso argumentativo	-Uso dos recursos persuasivos.	-Cartaz.	-Analisar, no discurso argumentativo, efeitos de sentido provocados pelo emprego de recursos linguísticos, morfossintáticos ou semânticos e como eles auxiliam no projeto de dizer do texto.
8	2	29	Que título posso dar? – Parte 1	-Efeitos de sentido dos recursos persuasivos.		-Identificar o uso de elementos modalizadores em gêneros variados, em especial os argumentativos, analisando os efeitos de sentido provocados pelo emprego de tais elementos; -Analisar as escolhas lexicais mobilizadas para a construção de sentido na escrita de situações polêmicas.
8	2	30	Que título posso dar? Parte 2	-Efeitos de sentido dos recursos persuasivos.		-Idem.
8	2	31	Avaliando as produções!	-Avaliação das produções		-Avaliar, de maneira reflexiva, as produções realizadas na sequência, a fim de consolidar os novos conhecimentos.
8	2	32	Diferentes modos de	-Modos de sustentar a ideia.	-Trecho de um artigo de opinião.	-Analisar os efeitos de sentido no uso de construções metafóricas e na explicitação ou

			sustentar a ideia			ocultação de fontes de informação como estratégias ou problemas no texto argumentativo.
8	2	33	Carta reivindicatória e propositiva de uma estudante	-Gênero textual: carta reivindicatória.	-Carta propositiva.	-Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização de uma carta reivindicatória e propositiva relacionada à argumentação e à proposição de uma solução para um problema; -Produzir, revisar e publicar em mídias jornalísticas uma carta reivindicatória e propositiva, a partir de determinada situação- - problema.
8	2	34	Informação e persuasão no cartaz	-Gênero textual cartaz: características e função social.	-Cartazes.	-Reconhecer o cartaz como um gênero textual que, além de informativo, pode ser persuasivo; -Identificar as principais características do gênero textual cartaz, bem como sua função social.
8	2	35	Outra forma legítima de reivindicar	-Gênero textual: abaixo-assinado.	-Manchete. -Abaixo-assinado.	-Refletir acerca da reivindicação como uma das finalidades do gênero textual abaixo-assinado; -Perceber que o gênero textual abaixo-assinado pode ser uma peça no planejamento de campanha social.
8	2	36	O gênero pôster	-Gênero textual: pôster	-Pôster.	-Compreender os usos sociais do pôster e seus diferentes contextos de circulação; -Identificar as principais características do gênero textual pôster como peça de campanha social.
8	2	37	Um direito que me assiste: a carta de reclamação	-Gênero carta de reclamação: produção textual.	-Carta de reclamação.	-Reconhecer o gênero textual carta de reclamação, sua finalidade e seu contexto de produção; -Planejar e produzir uma carta de reclamação, levando em conta os aspectos estruturais e linguísticos do gênero.
8	2	38	Revisar para aprimorar	-Gênero carta de reclamação: revisão textual.	-Carta de reclamação.	-Reconhecer o gênero textual carta de reclamação, finalidade e contexto de produção; -Planejar e produzir uma carta de reclamação, levando em conta os aspectos estruturais e linguísticos do gênero.
8	2	39	Nem tudo é permitido	-Gênero textual panfleto: características, meios de circulação e temas.		-Identificar e compreender o gênero textual panfleto como peça publicitária, e sua intenção comunicativa; -Produzir panfletos, observando suas características, meios de circulação e temas relevantes para a vida social e comunitária.
8	2	40	Vamos produzir uma campanha publicitária?	-Campanha publicitária.		-Sintetizar os conteúdos ministrados na sequência de atividades (Aulas 33 a 39); -Planejar e produzir uma campanha publicitária na escola.

8	2	41	Pichação – Parte 1	-Pontos de vista; - Intencionalidade.	-Cartas.	-Comparar pontos de vista distintos sobre um mesmo tema em cartas argumentativas, identificando e/ou analisando a intencionalidade do autor.
8	2	42	Pichação – Parte 2	-Ponto de vista; -Intencionalidade; - Avaliação e relação entre gêneros textuais	-Cartaz.	-Comparar pontos de vista distintos sobre um mesmo tema, em cartas argumentativas, identificando e/ou analisando a intencionalidade do autor.
8	3	1	Entre artes e artistas – Parte 1	-Estratégias de leitura de textos didáticos.	-Charge. -Obras de arte.	-Desenvolver estratégias de leitura de textos didáticos; -Estabelecer relação entre o texto verbal e outras semioses; -Compreender o conceito de arte a partir da leitura de um texto didático.
8	3	2	Entre artes e artistas – Parte 2	-Estratégias de leitura; - Pesquisa: coleta e organização de informações.		-Utilizar estratégias e procedimentos de leitura em pesquisas; -Estimular o processo de pesquisa e a autonomia na curadoria de informações.
8	3	3	A valorização do artista – Parte 1	-Sistematização de dados e informações.		-Sistematizar informações coletadas por meio de pesquisa; - Apresentar oralmente os dados coletados.
8	3	4	A valorização do artista – Parte 2	-Manifestações da linguagem artística.	-Artigo de opinião.	-Compreender as possibilidades de manifestações da linguagem artística.
8	3	5	O grafite e o meio – Parte 1	-Análise composicional de obras de artes e de textos multissemióticos.		-Analisar as construções estruturais da arte; - Interpretar textos multissemióticos.
8	3	6	O grafite e o meio – Parte 2	-Movimentos argumentativos; - Leitura e análise de artigo de opinião.	-Artigo de opinião.	-Compreender os movimentos argumentativos; -Analisar o artigo de opinião, evidenciando o ponto de vista e os argumentos para defendê-lo.
8	3	7	A mensagem e a intenção – Parte 1	-Leitura e análise de textos argumentativos; - Intencionalidade em textos multissemióticos.	-Reportagem.	-Analisar, em textos argumentativos, os movimentos argumentativos utilizados; -Compreender a intencionalidade dos artistas em produções artísticas (leitura multissemiótica).
8	3	8	A mensagem e a intenção Parte 2	-Elaboração (escrita e oral) de proposições e soluções.		-Elaborar proposições para a solução de problemas que afetem a vida escolar ou a comunidade.
8	3	9	Pesquisar é preciso – Parte 1	-Leitura de textos multissemióticos.	-Imagens de grafites.	-Ler e interpretar textos multissemióticos; -Estimular a autonomia de pesquisa em diferentes mídias; -Traçar planos e estratégias na elaboração de pesquisas.
8	3	10	Pesquisar é preciso – Parte 2	-Estratégias de pesquisa.		-Estimular a autonomia de pesquisa em diferentes mídias; - Traçar planos e estratégias na elaboração de pesquisas.
8	3	11	Debater sobre o tema grafite - Parte 1	-Debate e argumentação.		-Planejar debate sobre o grafite; - Utilizar-se de fatos para a construção dos argumentos.

8	3	12	Debater o tema grafite – Parte 2	-Idem.		-Debater o tema grafite; - Respeitar os turnos de fala.
8	3	13	Analisando o fragmento do texto – parte 1	-Discursos em artigos de divulgação científica.	-Tirinha. -Trecho de reportagem. -Artigo de divulgação científica.	-Reconhecer a presença dos discursos de outros nos artigos de divulgação científica; - Utilizar-se do levantamento de hipóteses como ferramenta de reflexão sobre as funções da utilização das várias vozes no artigo de divulgação científica.
8	3	14	Analisando o fragmento do texto – parte 2	-Características do gênero textual artigo de divulgação científica.	-Mito da caverna.	-Compreender as características do gênero textual artigo de divulgação científica; -Analisar a função dos recursos linguísticos que introduzem outras vozes em um texto.
8	3	15	Analisando o fragmento do texto 3 – Parte 1	-Funções e modalidades da linguagem em artigos de divulgação científica.	-Trecho de um texto de divulgação científica. -Reportagem.	-Compreender a função da norma-padrão no gênero textual artigo de divulgação científica; -Refletir acerca da temática central do texto (artigo de divulgação científica) e dos elementos utilizados na validação de informações.
8	3	16	Analisando o fragmento do texto 3 – Parte 2	-Marcas de apropriação textual em textos de divulgação científica.		-Identificar, no texto de divulgação científica, marcas de apropriação textual (paráfrase, citação, discurso direto, discurso indireto e indireto livre); - Analisar efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de apropriação textual.
8	3	17	Analisando o fragmento do texto 4 – Parte 1	-Estrutura da referência bibliográfica em textos científicos e de divulgação científica.	-Reportagem.	-Compreender a função da bibliografia; -Verificar como se estrutura uma referência a um autor.
8	3	18	Analisando o fragmento do texto 4 – Parte 2	-Leitura e resumo de artigo de divulgação científica.		-Resumir a ideia central de um artigo de divulgação científica, utilizando - se dos elementos - chave apresentados no texto referencial.
8	3	19	A linguagem e as suas formas - Parte 1	-Citação direta, citação indireta e paráfrase; -Pesquisa.		-Verificar as informações internalizadas referentes à utilização de citações e paráfrases; - Coletar informações, por meio de pesquisas, para acrescentar outras vozes em futuras construções textuais próprias, possibilitando ao autor expor suas opiniões embasadas em fatos; - Planejar a estruturação da produção textual (artigo de divulgação científica).
8	3	20	A linguagem e as suas formas – Parte 2	-Planejamento da produção de artigo de divulgação científica.		-Planejar a estruturação da produção textual (artigo de divulgação científica).
8	3	21	Produzindo o texto	-Produção do artigo de divulgação científica		-Efetuar uma produção textual, atentando-se à estrutura composicional do gênero;

						<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir diversas vozes referenciais ao tema selecionado; - Validar o texto, utilizando-se de citações diretas, indiretas e paráfrases
8	3	22	Repensando ideias	-Revisão e edição do artigo de divulgação científica.		-Revisar as produções do gênero textual artigo de divulgação científica.
8	3	23	Externalizando o saber	-Apresentação, de forma autônoma e compartilhada, dos artigos de divulgação científica produzidos.		-Apresentar a produção do artigo de divulgação científica concluída para a turma; -Expor informações de modo sucinto.
8	3	24	Relembrando: o texto de divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> -Características do gênero textual artigo de divulgação científica; -Sistematização de informações. 	-Trecho de um artigo de divulgação científica.	<ul style="list-style-type: none"> -Relembrar as características de um texto de divulgação científica; - Sintetizar informações em formato de esquemas para facilitar a compreensão e desenvolver, de forma concreta, o domínio acerca do conteúdo selecionado; - Verificar a relação entre os contextos de produção dos gêneros textuais de artigos de divulgação científica e as características destes, mantendo-se atento às marcas linguísticas.
8	3	25	Pesquisador das linguagens 1	-Elementos essenciais e composicionais dos textos de divulgação científica.	- Trecho de um artigo de divulgação científica.	<ul style="list-style-type: none"> -Integrar e vivenciar um experimento social e científico de modo analítico; -Elencar os itens constituintes dos processos de estudos científicos; -Relembrar a importância do gênero textual artigo de divulgação científica; -Explorar os elementos essenciais para a composição do gênero textual artigo de divulgação científica.
8	3	26	Pesquisador das linguagens 2	- Coleta e seleção de informações para fundamentar o artigo de divulgação científica.		<ul style="list-style-type: none"> - Levantar informações para fundamentar o processo de construção de um artigo de divulgação científica; - Compreender a relação entre a história da arte e o desenvolvimento do homem.
8	3	27	Organizando o fluxo da História	- Organização de informações em um fluxograma.		<ul style="list-style-type: none"> -Estruturar um fluxograma para auxiliar na compreensão da linha do tempo histórica; -Organizar e compreender as informações coletadas na pesquisa, de modo reflexivo.
8	3	28	Planejando a escrita de um artigo de divulgação científica	- Planejamento da produção de artigo de divulgação científica.		- Planejar a escrita de um artigo de divulgação científica, a partir da construção de um esquema.
8	3	29	Produzindo um artigo de divulgação científica	-Produção de artigo de divulgação científica.		- Produzir um artigo de divulgação científica.

8	3	30	Reverendo ideias e organizando estruturas	- Revisão e edição de artigo de divulgação científica.		- Revisar textos voltados para a divulgação do conhecimento, de dados e resultados de pesquisas, considerando o contexto de produção e circulação do gênero textual em questão.
8	3	31	Espalhando o conhecimento	- Apresentação, de forma autônoma e compartilhada, dos artigos de divulgação científica produzidos.		- Expor o resultado da pesquisa científica elaborada pelos estudantes.
8	3	32	Compreendendo a linguagem 1	- Impessoalidade em textos de caráter científico.	-Trecho de um artigo de jornal.	-Relembrar as características estruturais do gênero textual artigo de divulgação científica.
8	3	33	Compreendendo a linguagem 2	- Efeitos de sentidos e vozes em textos científicos.		- Compreender os efeitos de sentido produzidos pela apresentação das diversas vozes no artigo de divulgação científica, evidenciando as diferenças entre o emprego de primeira e terceira pessoa.
8	3	34	É verdade! – Parte 1	- Modos verbais.		- Compreender os efeitos de sentido produzidos pelos modos e tempos verbais na construção de um artigo de divulgação científica.
8	3	35	É verdade! – Parte 2	- Tempos verbais.	-Manchetes.	- Compreender os efeitos de sentido produzidos pelos modos e tempos verbais na construção de um artigo de divulgação científica.
8	3	36	Ampliando conhecimentos – Parte 1	- Vozes verbais.		- Refletir sobre o processo de impessoalização por meio do emprego da voz passiva e da indeterminação do sujeito, visando à sistematização sobre aspectos relativos aos textos do gênero textual artigo de divulgação científica.
8	3	37	Ampliando os conhecimentos – parte 2	- Voz passiva e indeterminação do sujeito.		- Refletir sobre o processo de impessoalização, por meio do emprego da voz passiva e da indeterminação do sujeito, visando à sistematização dos aspectos relativos aos textos do gênero artigo de divulgação científica.
8	3	38	Reverendo as produções anteriores – Parte 1	- Relação entre textos: artigo de divulgação científica e artigo científico.	-Trechos de artigos de divulgação científica.	- Distinguir artigo científico de artigo de divulgação científica, identificando coincidências e complementaridades.
8	3	39	Reverendo as produções anteriores – Parte 2	- Revisão das produções e de conceitos abordados nas sequências anteriores.		- Revisar os artigos produzidos na Sequência de Atividades 2 (Aula 21) e na Sequência de Atividades 3 (Aula 29), visando à complementação das produções textuais com os novos conceitos linguísticos vistos, tendo como objetivo a impessoalidade; - Alterar elementos linguísticos em produções anteriores, visando ao aprimoramento da formalidade na construção textual.
8	3	40	O compartilhamento das	- Meio de publicação digital: blog.		- Explorar os novos meios de publicação de produções textuais;

			produções – Parte 1			- Compreender as estruturas da plataforma de mídia digital blog para a divulgação dos textos produzidos pelos estudantes; -Ler e planejar um texto para blog.
8	3	41	O compartilhamento das produções – Parte 2	- Meios de publicação digital: blog.		- Explorar os novos meios de publicação de produções textuais; - Escrever um texto para blog.
8	3	42	O compartilhamento das produções – Parte 3	-Idem.		- Explorar os novos meios de publicação de produções textuais; - Revisar um texto para blog.
8	4	1	Efeitos de sentido	- Leitura de textos com diversas formas de citação da fala de terceiros.	-Manchete. -Trecho de notícia.	- Identificar formas de apropriação textual, como paráfrases e citações, em diferentes textos; -Analisar o efeito de sentido provocado pelo uso de discurso direto e indireto; -Reconhecer o impacto do uso do discurso indireto livre; - Avaliar como as diferentes formas de apropriação textual enriquecem o conteúdo e a interpretação dos textos.
8	4	2	A tessitura textual	-Coesão e coerência em textos narrativos.	-Trecho da crônica A bola, de Luis Fernando Veríssimo.	- Ler textos narrativos; - Entender o processo de textualidade como algo necessário à produção dos textos; -Analisar recursos usados para deixar o texto fluido e claro; -Estudar regência verbal e nominal.
8	4	3	Por dentro da narrativa – Parte 1	- Efeitos de sentido em contos; - Seleção lexical.	-Trechos do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector.	- Ler e compreender conto; -Compreender a importância da seleção lexical; - Analisar efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos presentes na narrativa.
8	4	4	Por dentro da narrativa – Parte II	- Seleção lexical, marcadores temporais e figurativos e expressões conotativas em textos narrativos; - Efeitos de sentido em textos narrativos.	-Trechos do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. -Fanfic do conto de Lispector. -Tirinha.	- Ler e compreender trechos de contos; -Compreender a importância da seleção lexical; - Observar o uso de marcadores temporais, figurativos e expressões conotativas; - Analisar efeitos de sentido produzidos pelo uso de recursos linguísticos gramaticais presentes nas narrativas; - Estudar ortografia.
8	4	5	Explorando romances – Parte 1	-Leitura de trecho de romance; -Verbos de enunciação.	-Trecho de Dom Quixote, de Cervantes.	-Ler e compreender trechos de romance; -Analisar efeitos de sentido de recursos linguísticos; -Observar o uso de verbos de enunciação.
8	4	6	Explorando romances – Parte II	-Características dos romances; -Tempos verbais.	-Trecho do romance O meu pé de laranja lima, de José Mauro	-Ler e compreender trechos de romance; - Analisar efeitos de sentido de diferentes tempos verbais.

					de Vasconcelos. -Trecho do romance O pequeno príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry	
8	4	7	Também se argumenta na literatura!	-Leitura de trecho de texto narrativo; -Recursos argumentativos.	-Trecho do romance O menino no espelho, de Fernando Sabino. -Trecho do romance O meu pé de laranja lima, de José Mauro de Vasconcelos. -Trecho do texto Um homem de consciência, de Monteiro Lobato	-Ler e compreender trechos de romance; - Analisar recursos argumentativos presentes.
8	4	8	A pessoa que fala	-Recursos persuasivos e efeitos de sentido em textos argumentativos.	-Trechos de artigos de opinião.	-Ler artigo de opinião; - Conhecer as diferentes pessoas do discurso, percebendo em que situações/gêneros textuais determinados usos são mais comuns; -Identificar os recursos persuasivos mobilizados em artigos de opinião e os possíveis efeitos provocados.
8	4	9	Preparando a argumentação	-Recursos persuasivos e efeitos de sentido em textos argumentativos.	-Trechos de artigos de opinião.	-Ler artigo de opinião; - Conhecer os recursos persuasivos mobilizados na construção do texto argumentativo; - Articular estratégias de argumentação a fim de atender a variadas situações comunicativas.
8	4	10	Vamos modalizar?	-Modalização e argumentação em textos argumentativos.	-Trechos de artigos de opinião.	-Conhecer o termo “modalização do discurso”, aferindo sua importância durante o processo de produções textuais; -Entender como os modalizadores podem ser dispostos nos textos argumentativos como estratégia de seu produtor.
8	4	11	Da pesquisa à prática	-Modalização e argumentação em textos argumentativos.	-Fragmentos de matérias jornalísticas.	-Discutir os aspectos relacionados à modalização do discurso argumentativo; - Demonstrar habilidade no uso da modalização em situações de produção e análise da linguagem falada ou escrita.
8	4	12	Língua e gramática	-Norma -padrão; -Variação linguística;	-Trecho de um editorial.	-Compreender o conceito de norma - padrão;

				-Adequação linguística.		-Compreender o fenômeno da variação linguística; -Refletir sobre adequação de usos na fala e na escrita.
8	4	13	Discussão em grupo - Parte 1	-Ortografia (acentuação e hifenização).	-Artigo de opinião.	-Observar uso de hífen e acentuação em alguns vocábulos; - Ampliar a discussão acerca dos aspectos relacionados aos elementos linguísticos e gramaticais utilizados na produção de textos; -Aprofundar as oportunidades de aplicar conhecimentos quanto ao uso da norma -padrão em situações de produção e análise da linguagem escrita.
8	4	14	Facetas da língua	-Uso de registro formal e informal.	-Poema Chuva, de Guilherme de Almeida. -Música Cuitelinho.	-Ler e compreender trechos de textos; - Observar quais aspectos linguísticos tornam um texto mais formal ou informal; - Analisar possíveis intencionalidades do texto; - Analisar a adequação do registro linguístico.
8	4	15	Ajustes gramaticais	-Concordância verbal e nominal na escrita e na fala.	-Recorte da matéria jornalística.	-Revisar uso de concordância verbal e nominal; - Ler trechos de artigos de opinião; - Demonstrar habilidade em análise textual e organização de ideias
8	4	16	Revedo a pontuação	-Leitura; - Efeitos de sentido da pontuação.		-Revisar convenções para uso de pontuação; - Ler trechos de artigos de opinião; -Compreender os efeitos que o uso adequado da pontuação ajuda a gerar.
8	4	17	Plano de texto	-Produção escrita de artigo de opinião; - Norma-padrão; - Planejamento da produção de texto opinativo/argumentativo.		-Desenvolver a habilidade de produzir textos escritos; - Utilizar, de modo consciente e reflexivo, a norma-padrão; - Planejar o texto opinativo/argumentativo com base nas produções orais e escritas anteriores.
8	4	18	Produzindo o texto – Parte 1	-Produção escrita; -Norma-padrão; -Produção de texto opinativo/argumentativo.		-Utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do bloco de aulas para o aperfeiçoamento da argumentação; - Reconhecer o papel do interlocutor no processo de comunicação e enquanto critério condicionante para a seleção de argumentos e modos de articular as ideias; -Produzir o texto opinativo/argumentativo com base nas produções orais e escritas anteriores.
8	4	19	Produzindo o texto – Parte 2	-Produção escrita; - Norma-padrão; -Revisão e edição de texto		-Utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo do bloco de aulas para o aperfeiçoamento da argumentação;

				opinativo/argumentativo.		- Reconhecer o papel do interlocutor no processo de comunicação e enquanto critério condicionante para a seleção de argumentos e modos de articular as ideias; - Revisar e editar o texto opinativo/argumentativo com base nas produções orais e escritas anteriores.
8	4	20	Movimentando os argumentos – Parte 1	-Definição e classificação dos movimentos argumentativos.	-Trechos de artigos de opinião.	-Discutir as definições e a classificação de movimentos argumentativos, reconhecendo a relevância deles para o processo de produção de textos do campo argumentativo.
8	4	21	Movimentando os argumentos – Parte 2	-Uso dos tipos de argumentos.		-Entender como e quais argumentos empregar nos textos argumentativos, levando em consideração a intencionalidade do gênero textual na situação comunicativa.
8	4	22	Reivindicando	-Leitura de artigo de opinião; -Movimentos argumentativos em artigo de opinião; -Intencionalidade e efeitos de sentido em gênero textual artigo de opinião.	-Trechos de artigos de opinião.	- Identificar os movimentos argumentativos utilizados na produção de texto do gênero textual artigo de opinião; - Reconhecer elementos linguísticos que corroborem os efeitos de sentidos pretendidos pelo autor do texto.
8	4	23	Uma proposição	-Argumentação em textos propositivos.	-Fôlder.	-Ler texto propositivo; - Conhecer a argumentação e a finalidade explícita nos textos propositivos, por meio de sustentação, refutação e negociação; - Analisar aspectos linguísticos, gramaticais e efeitos de sentido provocados pelo uso em proposições escritas.
8	4	24	A força do argumento – Parte 1	-Argumentos e força/hierarquização na persuasão.	-Trecho de artigo de opinião.	-Entender como mobilizar argumentos que tenham maior força de persuasão nos textos argumentativos.
8	4	25	A força do argumento – Parte 2	-Argumentação em textos de temas de relevância social.	-Trechos de artigos de opinião. -Publicidade.	-Analisar a argumentação em textos cujo conteúdo aborde questões de relevância social.
8	4	26	Refutar é preciso I – Parte 1	-Leitura de carta de repúdio; - Argumentação em textos de temas de relevância social.	-Carta de repúdio.	-Ler carta de repúdio; - Analisar carta de repúdio, considerando efeitos de sentidos de recursos linguísticos e discursivos utilizados; - Entender a necessidade de interpretação das leis como conteúdo importante no amplo argumentativo de temáticas específicas.
8	4	27	Refutar é preciso 1 – Parte 2	-Refutação; - Argumentação em textos com temas de relevância social.	-Trechos de textos opinativos.	-Produzir parágrafos de refutação, a partir dos achados de busca, mostrando possíveis argumentos que justifiquem a repulsa.
8	4	28	Refutar é preciso II	-Argumentação em textos de temas de relevância social.		-Demonstrar capacidade argumentativa em exposições orais na defesa de uma tese;

						- Apresentar argumentação persuasiva e consistente, inclusive reconhecendo o caráter legislativo pertinente e as perspectivas de interpretação.
8	4	29	A fala do outro	-Leitura de textos com diversas formas de citação da fala de terceiros.	-Trechos de artigos de opinião.	-Identificar formas de apropriação textual, como paráfrases e citações, em diferentes textos; - Analisar o efeito de sentido provocado pelo uso de discurso direto e indireto; -Avaliar como as diferentes formas de apropriação textual enriquecem o conteúdo e a interpretação dos textos.
8	4	30	A importância da escrita! – Parte 1	-Planejamento da produção de textos argumentativos do gênero textual artigo de opinião.	-Manchete. -Charge.	-Revisitar os conceitos relacionados à produção textual de gêneros textuais aprendidos ao longo do bloco de aula; -Planejar a produção de textos argumentativos do gênero textual artigo de opinião, mobilizando saberes aprendidos.
8	4	31	A importância da escrita! – Parte 2	-Produção de textos argumentativos do gênero textual artigo de opinião.	-Tirinha.	-Produzir textos argumentativos do gênero textual artigo de opinião, mobilizando saberes aprendidos.
8	4	32	A importância da escrita! – Parte 3	-Revisão e edição de textos argumentativos do gênero textual artigo de opinião.		-Revisar e editar textos argumentativos do gênero textual artigo de opinião, mobilizando saberes aprendidos.
8	4	33	Revisão 1 (Ortografia)	-Ortografia.		-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	34	Revisão 2 (Formação de palavras)	-Formação de palavras.	-Poema Neologismo, Manuel Bandeira.	-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	35	Revisão 3	-Pontuação.		-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	36	Revisão 4 (Uso do hífen)	-Uso do hífen.		-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	37	Revisão 5 (Termos essenciais da oração)	-Termos essenciais da oração.	-Trecho de uma matéria jornalística.	-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	38	Revisão 6	-Transitividade e regência verbal	-Trecho de notícia.	-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	39	Revisão 7	-Efeitos de sentido de voz ativa e voz passiva.		-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	40	Revisão 8	-Figuras de linguagem – ironia.	-Charge. -Cartum.	-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	41	Revisão 9	- Figuras de linguagem – eufemismo.	-Manchetes.	-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.
8	4	42	Revisão 10	- Figuras de linguagem – antítese.	- Trecho da canção “Baader-Meinhof Blues”, “ composta e gravada pela	-Revisar conteúdos e habilidades do 8º ano.

					banda Legião Urbana. - Trecho da canção “Epitáfio”, gravada pela banda “ Titãs	
9	1	1	Descrição de si mesmo: produção inicial	-Descrição; -Emprego de adjetivos.	-Trecho do romance A pata da gazela, de José de Alencar.	-Compreender caracterização física e psicológica; -Empregar adjetivos para caracterizar.
9	1	2	Descrição: para que serve e como se organiza?	-Descrição de pessoas, lugares e objetos.	-Trecho do livro O homem que sabia javanês, de Lima Barreto.	-Compreender a função social e discursiva do gênero textual perfil; -Identificar marcas linguísticas dos textos descritivos.
9	1	3	Descrição de pessoas, objetos e ambientes – parte 1	-Aspecto durativo dos tempos verbais presente e pretérito imperfeito do indicativo em textos descritivos.		-Compreender o aspecto durativo do presente e do pretérito imperfeito do indicativo nos textos descritivos.
9	1	4	Descrição de pessoas, objetos e ambientes – parte 2	-Uso do presente do indicativo; -Uso do pretérito imperfeito do indicativo.	-Carta do leitor.	-Identificar o uso de formas verbais no presente e no pretérito imperfeito do indicativo em gêneros textuais que têm como finalidade descrever objetos/pessoas ou cenas; - Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais.
9	1	5	Descrição de experiências	-Relato pessoal; -Pretérito imperfeito do indicativo; -Concordância verbal.	-Relato.	-Definir o gênero relato pessoal; -Verificar como os verbos no pretérito imperfeito do modo indicativo constroem descrições em relatos em um texto; -Retomar noções de concordância verbal.
9	1	6	Descrição e marcas de expressividade de	-Texto literário; -Comparação; -Marcas de expressividade.	-Poema Morena, de Auta de Souza. -Trechos descritivos.	-Identificar e reconhecer marcas de expressividade nos gêneros que apresentam a predominância da descrição a partir do uso de recursos linguísticos.
9	1	7	Palavras que caracterizam os seres/objetos	-Adjetivo.	-Trechos descritivos. -Poema Noites Amadas, de Auta de Souza.	-Identificar e reconhecer a função dos adjetivos em gêneros textuais que apresentam predominância da descrição.
9	1	8	Gênero textual Perfil	-Gênero textual Perfil.		-Compreender as características do gênero textual Perfil; -Produzir um perfil da turma.
9	1	9	Autorretrato – Parte 1	-Autorretrato; - Produção de perfil do estudante.		-Realizar uma descrição, a partir do gênero textual perfil, de modo a refletir sobre as características físicas e psicológicas de si mesmo.
9	1	10	Autorretrato – parte 2	-Revisão textual; -Critérios de correção/autoavaliação.		-Realizar revisão textual com base em critérios de correção. -Proceder com a escrita da versão final do texto: perfil do estudante.

				-Reescrita de texto: perfil do estudante.		
9	1	11	O “eu” em diários pessoais e de viagem	-Gênero textual diário (pessoal e de viagem).	-Charge. -Trechos da carta de Pero Vaz de Caminha.	-Reconhecer a função social do gênero textual diário (pessoal e de viagem) e as marcas de subjetividade do autor a partir da primeira pessoa do discurso.
9	1	12	O que falar dos “sujeitos”? Parte 1A	-Oração; -Sujeito; -Predicado.	-Trecho do texto Diário Íntimo, de Lima Barreto.	-Analisar sujeito e predicado, reconhecendo -os como termos essenciais da oração.
9	1	13	O que falar dos “sujeitos”? Parte 1B	-Idem.	-Trecho da obra “Oiteiro: memórias de uma sinhá moça”, de Madalena Antunes Pereira	-Idem.
9	1	14	O que falar dos “sujeitos”? Parte 2A	-Verbos; -Transitividade verbal.		-Analisar e reconhecer as formas verbais que necessitam de complementação direta ou indireta para construir sentido.
9	1	15	O que falar dos “sujeitos”? – parte 2B	-Idem.		-Idem.
9	1	16	Textos biográficos: “eu” ou “ele”?	-Gêneros textuais: Biografia e Autobiografia.	-Trecho do texto Diário Íntimo, de Lima Barreto. -Trecho da obra “Oiteiro: memórias de uma sinhá moça”, de Madalena Antunes Pereira.	-Reconhecer a função social do gênero textual biográfico, identificando as pessoas do discurso em biografias e autobiografias.
9	1	17	O que são memórias?	-Gênero textual memórias.	-Trecho da obra “Oiteiro: memórias de uma sinhá moça”, de Madalena Antunes Pereira.	-Ler e interpretar texto memorialístico para apropriação e reconhecimento da função comunicativa e da organização linguístico-textual do gênero textual memorialístico; -Reconhecer situações de comunicação em que as pessoas escrevem suas memórias.
9	1	18	Memórias: momentos que marcam o passado	-Pretéritos do indicativo.	-Fragmento textual de Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.	-Identificar e reconhecer a função dos verbos no pretérito (perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito) como recursos linguísticos e gramaticais para leitura/produção de gênero textual memorialístico.
9	1	19	Minhas memórias: produção textual – Parte 1A – Planejamento	-Produção textual: gênero Memórias – Planejamento		-Planejamento de texto memorialístico.
9	1	20	Minhas memórias: Produção textual – Parte 1B	-Produção textual: gênero “memória” – planejamento.		-Produção de texto memorialístico.

9	1	21	Minhas memórias: Produção textual – Parte 2 Revisão	-Revisão, autoavaliação e reescrita textual: gênero memórias.		-Fazer a revisão, a autoavaliação e a reescrita de texto memorialístico.
9	1	22	Fake news: o que é isso?	- Fake News.	-Texto opinativo.	- Reconhecer as fake news e a forma como elas impactam a vida das pessoas.
9	1	23	Consequências das Fake News	- Leitura e compreensão de texto; - Fake News.	-Notícia.	- Analisar o contexto de produção e veiculação de Fake News.
9	1	24	Características das Fake News Parte I	- Fake News.	-Texto opinativo.	- Identificar e reconhecer tipos de notícias falsas.
9	1	25	Características das Fake News – Parte 2	-Idem.	-Texto opinativo.	-Idem.
9	1	26	A circulação de fake news	-Relação entre textos.	-Texto de divulgação científica.	-Ler e interpretar texto de divulgação de conhecimento, identificando informações falsas a respeito da temática abordada.
9	1	27	Detetive: buscando Fake News	-Fake News; -Checagem de informação.	-Cartaz. -Manchete. -Notícia.	-Analisar notícias, na internet ou em outras fontes, a fim de reconhecer a veracidade, ou não, das informações a partir de critérios avaliativos.
9	1	28	Não divulguem fake news	-Fake news; -Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.		-Refletir sobre formas de evitar a disseminação de fake news; -Elaborar dicas/sugestões para evitar a disseminação de fake news.
9	1	29	De olho nas fake news: Podcast – Parte 1A	-Gênero textual: podcast; -Gênero textual: roteiro de podcast.		-Conhecer as características do gênero textual podcast; -Compreender como se organiza um roteiro para a produção de um podcast; - Planejar a produção de um roteiro de podcast.
9	1	30	De olho nas fake news: Podcast – Parte 1B	-Gênero textual: roteiro de podcast.		-Produzir um roteiro de podcast.
9	1	31	De olho nas fake news: podcast – parte 2A	-Idem.		-Revisar e reescrever um roteiro de podcast.
9	1	32	De olho nas fake news: Podcast – parte 2B	-Idem.		-Gravar um episódio de podcast.
9	1	33	Reconhecendo os pontos de vista	-Textualização; -Progressão temática.	-Texto expositivo.	-Ler texto do gênero artigo de opinião; -Interpretar um artigo de opinião; -Reconhecer o ponto de vista do articulista; -Reconhecer a progressão temática do artigo de opinião.
9	1	34	Detetive: procurando os argumentos	-Efeitos de sentido.		-Entender o que são argumentos, identificando-os e reconhecendo-os no gênero textual artigo de opinião, bem como os recursos textuais

						utilizados para a progressão temática.
9	1	35	Artigo de opinião: estrutura composicional	-Textualização; -Progressão temática.		-Reconhecer a estrutura composicional do gênero textual artigo de opinião e recursos textuais utilizados para a progressão temática.
9	1	36	Progressão temática no artigo de opinião	-Idem.		-Identificar e reconhecer, a partir do gênero textual artigo de opinião, mecanismos que possibilitam a progressão temática do texto.
9	1	37	Cruzamento de vozes no artigo de opinião	-Idem.		-Reconhecer a mobilização e a materialização de "vozes" alheias no texto como argumento e recursos textuais que promovem a progressão temática do texto.
9	1	38	Recorrendo às vozes alheias para a produção textual	-Textualização de textos argumentativos e apreciativos.		-Fazer um levantamento de argumentos para a produção textual.
9	1	39	Produzindo o artigo de opinião – Introdução (Parte 1)	-Artigo de Opinião; -Produção Textual.		-Produzir artigo de opinião para ser compartilhado na escola; -Elaborar a introdução de um artigo de opinião.
9	1	40	Produzindo o artigo de opinião – Desenvolvimento (Parte 2)	-Idem.	-Trecho de um artigo de opinião.	-Idem.
9	1	41	Produzindo o artigo de opinião – conclusão (Parte 3)	-Idem.		-Idem.
9	1	42	Produzindo o artigo de opinião – Revisão	-Idem.		-Sistematizar e revisar o gênero textual artigo de opinião.
9	1	43	Intimidação não é brincadeira	-Tomada de notas; -Coesão.	-Artigo de opinião.	-Interpretar texto do gênero artigo; -Identificar elementos coesivos no texto; -Produzir texto sobre informações anotadas
9	1	44	DNA é caso de polícia	- Textos informativos e suas funções; -Informações explícitas e implícitas.	-Texto opinativo.	- Interpretar um texto informativo; -Identificar a função do texto; -Diferenciar informações explícitas e implícitas no texto.
9	2	1	Deixa que eu te conto!	- Identificação de informações explícitas em contos.	-Conto A carteira, de Machado de Assis.	- Identificar informações apresentadas explicitamente em contos, a fim de reconhecer elementos essenciais para o sentido global do texto.
9	2	2	Será que eu disse tudo?	- Inferência de informações implícitas em contos.	-Idem.	-Inferir informações apresentadas implicitamente em contos, a fim de construir sentidos que ampliem o que está manifestado no texto.
9	2	3	Versos contam	-Interpretação de recursos expressivos	-Poema "Anoitecer",	-Interpretar, em poemas narrativos ou dramáticos, os

			histórias? – Parte 1	em poemas narrativos ou dramáticos.	de Carlos Drummond de Andrade. -Trecho do texto Morte e Vida Severina", do autor brasileiro João Cabral de Melo Neto.	efeitos de sentido produzidos por recursos expressivos diversos, a fim de ampliar a compreensão de textos versificados
9	2	4	Versos contam histórias? – Parte 2	-Idem.		-Idem.
9	2	5	As histórias contadas nas narrativas jornalísticas	-Identificação de informações essenciais em narrativas jornalísticas.	-Notícias.	-Identificar, em textos narrativos jornalísticos, informações essenciais, como quem, quando, onde etc.
9	2	6	Informação e manipulaçã o em notícias	-Análise de indícios de manipulação em notícias.	-Cartaz. -Reportagem.	-Analisar, em notícias, indícios de manipulação da informação, posicionando-se contra o fenômeno das fake news
9	2	7	Agora é sua vez! Produzindo um conto – Parte 1	-Planejamento, produção e revisão de um conto.		-Planejar, produzir e revisar um conto, levando em consideração as características do gênero.
9	2	8	Agora é sua vez! Produzindo um conto – Parte 2	-Idem.		-Idem.
9	2	9	Diário: como e por que escrever um?	-Reconhecimento de características essenciais do gênero diário.	-Trecho do diário de Anne Frank.	-Reconhecer características essenciais do gênero diário, identificando suas sequências descritivas.
9	2	10	Cada diário é único!	-Inferência de múltiplas realidades refletidas em diários.	-Trecho do diário de Anne Frank. -Trecho do livro Diário de um banana.	-Inferir múltiplas realidades sociais, culturais e históricas refletidas em diários, recorrendo às sequências descritivas como forma de contextualização.
9	2	11	Viajar pelo mundo, registrar em palavras	-Reconhecimento de características essenciais do gênero relato de viagem.	-Trecho da carta de Pero Vaz de Caminha. -Manchete.	-Reconhecer características essenciais do gênero relato de viagem, identificando suas sequências descritivas.
9	2	12	Relatar é eternizar!	-Inferência da presença de valores sociais, culturais e humanos em relatos de viagem.	-Relato publicado em um blog.	-Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em sequências descritivas de relatos de viagem.
9	2	13	Descrevend o o território: o gênero textual mapa geográfico	-Articulação de recursos verbais e recursos visuais em mapas geográficos.	-Texto expositivo.	-Articular recursos verbais e recursos visuais, a fim de ampliar a compreensão de textos descritivos multissemióticos, como mapas geográficos.
9	2	14	Recursos verbais e recursos visuais: a	-Articulação de recursos verbais e recursos visuais em mapas geográficos.		-Articular recursos verbais e recursos visuais, a fim de ampliar a compreensão de textos descritivos multissemióticos, como mapas geográficos.

			combinação perfeita!			
9	2	15	Agora é a sua vez! Produzindo um relato de viagem – Parte 1	-Planejamento, produção e revisão de sequência descritiva de relato de viagem.	-Trecho "Cem dias entre céu e mar", de Amyr Klink	-Planejar, produzir e revisar uma sequência descritiva de relato de viagem, mobilizando conhecimentos sobre o gênero e o tipo textual.
9	2	16	Agora é sua vez! Produzindo um relato de viagem – Parte 2	-Planejamento, produção e revisão de sequência descritiva de relato de viagem.		-Planejar, produzir e revisar uma sequência descritiva de relato de viagem, mobilizando conhecimentos sobre o gênero e o tipo textual.
9	2	17	Planejar, produzir e revisar uma sequência descritiva de relato de viagem, mobilizando conhecimentos sobre o gênero e o tipo textual.	-Reconhecimento de características essenciais do gênero verbete de dicionário.	-Texto da revista Superinteressante.	-Reconhecer as características essenciais do gênero verbete de dicionário a fim de ampliar sua interação com textos de divulgação científica.
9	2	18	Verbetes de enciclopédia	-Reconhecimento de características essenciais do gênero verbete de enciclopédia.	-Trecho da matéria de Edilson Veiga. -Trecho do verbete da Enciclopédia Itaú Cultural.	-Reconhecer as características essenciais do gênero verbete de enciclopédia, a fim de ampliar sua interação com textos de divulgação científica.
9	2	19	A ciência é para todos? – Parte 1	-Avaliação da relevância de artigo de divulgação científica.	-Charge. -Artigo de opinião.	-Avaliar a relevância de artigo de divulgação científica, considerando as condições de produção do gênero.
9	2	20	A ciência é para todos? – Parte 2	-Compreensão da hierarquização de informações em artigos de divulgação científica.	-Artigo de divulgação científica.	-Compreender a hierarquização de informações em artigos de divulgação científica, a partir de pistas linguísticas.
9	2	21	O infográfico como fonte de informação	-Infográfico.	-Infográficos. -Notícia.	-Reconhecer características essenciais do gênero infográfico, valorizando -o como fonte de informação.
9	2	22	Recursos verbais e recursos visuais em infográficos	-Articulação de recursos verbais e recursos visuais em infográficos.	-Infográficos.	-Articular recursos verbais e recursos visuais, a fim de ampliar a compreensão de textos expositivos multissemióticos, como infográficos.
9	2	23	Agora é sua vez! Produzindo um infográfico - Parte 1	-Planejamento, produção e revisão de infográfico.		-Planejar, produzir e revisar um infográfico, mobilizando conhecimentos sobre o gênero e o tipo textual.
9	2	24	Agora é sua vez! Produzindo um infográfico – Parte 2	-Idem.		-Idem.

9	2	25	O que é texto publicitário?	-Análise de elementos básicos em textos publicitários.	-Cartaz.	-Analisar, em textos publicitários diversos, as formas de organização próprias do gênero.
9	2	26	Recursos persuasivos em textos publicitários	-Análise de recursos persuasivos em textos publicitários.	-Cartaz. -Campanhas.	-Analisar, em textos publicitários diversos, os recursos persuasivos variados, considerando sua adequação à finalidade e ao público-alvo do texto
9	2	27	Reivindicar é um direito: a carta de reclamação	-Análise da organização de cartas de reclamação.	-Carta de reclamação. -Trecho do Código de Defesa do Consumidor.	-Analisar, em cartas de reclamação, as formas de organização próprias do gênero.
9	2	28	Construindo a argumentação em uma carta de reclamação	-Idem.	-Tirinha. -Carta de reclamação.	-Idem.
9	2	29	Avaliando opiniões semelhantes	-Avaliação de elementos básicos em artigos de opinião.	-Artigo de opinião.	-Avaliar, em artigos de opinião, opiniões semelhantes sobre um mesmo tema.
9	2	30	Avaliando opiniões divergentes	-Idem.	-Trecho de um artigo de opinião.	-Idem.
9	2	31	Agora é sua vez! Produzindo um artigo de opinião – Parte 1	-Planejamento, produção e revisão de um artigo de opinião.	-Artigos de opinião.	-Planejar, produzir e revisar um artigo de opinião, considerando as características do gênero e as condições de produção adequadas ao contexto e à finalidade do texto.
9	2	32	Agora é sua vez! Produzindo um artigo de opinião - Parte 2	-Idem.		-Idem.
9	2	33	Textos que facilitam o cotidiano: receita culinária	-Reconhecimento da aplicação do gênero receita culinária no cotidiano.	-Receitas culinárias.	-Reconhecer a aplicação do gênero receita culinária no cotidiano, a fim de ampliar a compreensão do uso dos textos.
9	2	34	Receita culinária: a organização do texto instrucional	-Caracterização do gênero receita culinária.	-Receitas culinárias.	- Caracterizar o gênero receita culinária, reconhecendo o caráter instrucional do gênero.
9	2	35	Textos que facilitam o cotidiano: manual de instruções	-Reconhecimento da aplicação do gênero textual manual de instruções no cotidiano; -Orações subordinadas adjetivas.	-Textos instrucionais.	-Reconhecer a aplicação do gênero textual manual de instruções no cotidiano, a fim de ampliar a compreensão do uso dos textos instrucionais; -Reconhecer os efeitos de sentido das orações subordinadas adjetivas restritivas.
9	2	36	Manual de instruções: a organização do texto instrucional	-Idem.	-Textos instrucionais.	-Caracterizar o gênero textual manual de instruções; -Reconhecer os efeitos de sentido das orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas em manuais de instruções.

9	2	37	Jogar pode ser mais fácil: o gênero detonado – Parte 1	-Caracterização do gênero textual digital detonado.	-Dissertação. -Reportagem.	-Caracterizar o gênero detonado, reconhecendo o caráter instrucional do gênero digital.
9	2	38	Jogar pode ser mais fácil: o gênero detonado – Parte 2	-Idem.	-Reportagem.	-Idem.
9	2	39	Agora é a sua vez! Produzindo um detonado – Parte 1	-Planejamento, produção e revisão de um detonado escrito.	-Tutorial.	-Planejar, produzir e revisar um detonado escrito, considerando as características do gênero e as condições de produção adequadas ao contexto e à finalidade do texto.
9	2	40	Agora é a sua vez! Produzindo um detonado – Parte 2	-Idem.		-Idem.
9	2	41	Textos transacionais digitais: o que são e para que servem? – Parte 1	-Caracterização dos gêneros transacionais digitais.	-Mensagens.	-Caracterizar gêneros textuais transacionais, como e-mails e mensagens instantâneas, considerando sua finalidade.
9	2	42	Textos transacionais digitais: o que são e para que servem? – Parte 2	-Idem.	-E-mail.	-Idem.
9	3	1	A conotação em nosso cotidiano	-Conotação e denotação em letra de canção.	- Música “Pequenas alegrias da vida adulta”, do rapper Emicida	-Identificar a ideia central da letra de canção lida, demonstrando compreensão global; -Compreender conotação e denotação.
9	3	2	Haicai	-Identificação da ideia central, demonstrando compreensão global, a partir da leitura do haicai escolhido; -Inferência das ideias implícitas nos haicais selecionados; -Análise de efeitos de sentido nos haicais, a partir dos recursos expressivos utilizados.	-Haicais de Helena Kolody e Paulo Leminski.	-Identificar a ideia central do haicai lido, demonstrando compreensão global; -Perceber se há ideias implícitas nos haicais selecionados; -Compreender o uso e os efeitos de sentido de recursos expressivos nos haicais.
9	3	3	Haicai: planejamento para a produção de um	-Construção de um roteiro para o planejamento da produção de um haicai.	-Entrevista.	-Elaborar um roteiro para o planejamento da produção de um haicai.
9	3	4	Agora é sua vez de produzir um haicai	-Roteiro de produção de haicai; -Produção de haicai.	-Haicais de Bashô.	-Criar um roteiro de produção de um haicai; -Escrever um haicai, atentando -se às características

						composicionais e estruturais do gênero.
9	3	5	Haicai – hora de revisar e reescrever	-Revisão e edição de haicai; -Leitura compartilhada dos haicais; -Preparação da exposição dos haicais.		-Revisar e editar o haicai criado; -Ler os haicais com e/ou para os colegas; -Preparar a exposição dos haicais.
9	3	6	Todo texto é fruto de outro texto	-Identificação da ideia central do poema lido e da paródia construída a partir dele, demonstrando compreensão global; -Leitura de poemas e de letra de canção – versão original e paródias (intertextualidade), levando em consideração o contexto de produção ; -Estudo das normas que regem o uso da vírgula nos textos lidos (poema e paródia).	-Campanha.	-Identificar a ideia central do poema lido e da paródia construída a partir dele, demonstrando compreensão global; -Compreender a intertextualidade entre os textos lidos; -Atentar às normas que regem o uso da vírgula nos textos lidos (poema e paródia).
9	3	7	Vamos parodiar	-Roteiro de produção de uma paródia; -Produção de paródias; -Revisão e edição de paródias.		-Criar um roteiro de produção de uma paródia; -Escrever uma paródia, atentando - se às características composicionais e estruturais do gênero; -Revisar e editar a paródia.
9	3	8	É hora de visitar as figuras de linguagem: antítese e ironia (Aprender Sempre – Aula 02 – SA1)	-Identificação da ideia central da crônica escolhida; -Inferência das ideias implícitas na crônica selecionada; -Figuras de linguagem: antítese e ironia (reconhecimento e finalidade do emprego no gênero crônica).	-Crônica Empregos, de Luis Fernando Verissimo.	-Identificar a ideia central do texto lido; -Perceber ideias implícitas no texto; -Identificar e compreender as figuras de linguagem: antítese e ironia, na crônica escolhida.
9	3	9	É hora de visitar as figuras de linguagem: metáfora e metonímia (Aprender Sempre – Aula3 – SA1)	-Idem.	-Crônica “Sem aviso”, da autora Clarice Lispector.	-Idem.

9	3	10	Isso é um conto ou um miniconto? – Parte 1	-Identificação da ideia central do conto e/ou miniconto escolhidos; -Inferência das ideias implícitas no conto e/ou miniconto escolhidos; -Diferença entre conto e miniconto; - Compreensão dos efeitos de sentido das conjunções nos contos e/ou minicontos.	-Conto “Eu te darei o Sol”, de João Anzanello Carrascoza. -Miniconto Mais uma segunda-feira de André Luís Viegas.	-Identificar a ideia central do texto lido; -Perceber ideias implícitas no texto; -Distinguir as diferentes características do conto e miniconto; -Compreender o efeito de sentido do uso das conjunções nos contos e/ou minicontos.
9	3	11	Isso é um conto ou um miniconto? Parte 2	-Construção de um roteiro para o planejamento da produção de um miniconto.	-Miniconto “O dinossauro”, de Augusto Monterroso. -Conto A carteira, do escritor Machado de Assis.	-Elaborar um roteiro para o planejamento da produção de um miniconto.
9	3	12	Vamos escrever um miniconto?	-Roteiro de produção de um miniconto; -Produção de um miniconto.	-Cartum. -Conto A carteira, do escritor Machado de Assis.	-Criar um roteiro de produção de um miniconto; -Escrever um miniconto, atentando - -se às características composicionais e estruturais do gênero.
9	3	13	Hora de reler o seu miniconto	-Construção de um roteiro de avaliação do miniconto produzido; -Revisão e edição do miniconto produzido; -Leitura compartilhada dos minicontos produzidos pelos estudantes.	-Tirinha.	-Construir um roteiro de avaliação; -Revisar e editar o miniconto produzido; -Ler os minicontos com e/ou para os colegas
9	3	14	A história que traz história - Parte 1 (Aprender Sempre - Aula 1 - SA2)	-Leitura de contos e/ou letras de músicas que narrem uma história; -Identificação da ideia central da letra de canção e/ou dos contos lidos, demonstrando compreensão global; -Identificação (sem nomear) das ideias conotativas.	-Canção “Como eu quero”, escrita por Paula Toller e Leoni. -Trecho de Dom Casmurro, de Machado de Assis.	-Ler contos e/ou letras de músicas que narrem uma história; -Identificar a ideia central da letra de canção e/ou dos contos lidos, demonstrando compreensão global; -Identificar (sem nomear) ideias conotativas.
9	3	15	A história que traz história – Parte 2 (Aprender Sempre – Aula 1 – SA2)	-Compreensão dos efeitos que os termos essenciais de uma oração, presente nos contos, podem suscitar pelo conveniente arranjo e consequente obtenção deles (mesmo que de início, inconscientemente, e sem as devidas nomeações) pelo leitor/aluno, a partir	-Narrativa “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector,	-1. Compreender os aspectos básicos de análise sintática (termos essenciais da oração), utilizando o gênero textual conto.

				da análise do conto escolhido.		
9	3	16	Uma obra de arte pode inspirar uma nova obra de arte (Aprender Sempre – Aula 3 – SA2)	-Intertextualidade entre uma obra de arte (pintura) e a letra de uma música acerca da mesma temática; -Intertextualidade e paráfrase.	-Meme. -Trecho de Dom Casmurro, de Machado de Assis. - Música Capitu, de Zélia Duncan.	-Observar a intertextualidade no texto lido, buscando compreender as referências ao texto de origem; -Compreender o conceito de paráfrase nos textos analisados.
9	3	17	As diferentes versões de uma mesma obra (Aprender Sempre – Aula 4 – SA2)	-Idem.	-Gráfico. -Trecho do romance O meu pé de laranja lima.	-Idem.
9	3	18	Poemas e a linguagem figurada	-Figuras de linguagem (assonância e aliteração), a partir da análise de poemas; -Funções da linguagem conotativa, emotiva, metalinguística e poética no gênero textual poema.	-Poema "Convite", de José Paulo Paes. -Poema Boi Morto, de Manuel Bandeira. -Poema Autopsicografia, de Fernando Pessoa.	-Reconhecer as figuras de linguagem (assonância e aliteração) nos poemas escolhidos; -Refletir sobre as funções da linguagem emotiva, metalinguística e poética no gênero textual poema.
9	3	19	Poemas e suas musicalidades e sonoridades	-Idem.	-Poema Das pedras, de Cora Coralina.	-Idem.
9	3	20	As tirinhas querem causar!	-Identificação da ideia central da tirinha lida, demonstrando compreensão global; -Efeito de humor presente, a partir da análise de tirinhas; -Ambiguidade como fator resultante do emprego inadequado dos pronomes possessivos.	-Tirinhas.	-Identificar a ideia central da tirinha lida, demonstrando compreensão global; -Analisar o efeito do humor presente nas tirinhas; -Empregar, adequadamente, os pronomes possessivos, para desfazer ambiguidades.
9	3	21	Vamos estudar os memes!!!	-Identificação da ideia central do meme analisado, demonstrando compreensão global; -Análise dos efeitos de sentido do uso de palavras homônimas em memes.	-Memes. -Trechos de notícia.	-Identificar a ideia central do meme analisado, demonstrando compreensão global; -Analisar os efeitos de sentido do uso de palavras homônimas em memes.
9	3	22	As charges e os seus ensinamentos (Aprender Sempre – Aula 1 – SA3)	-Identificação da ideia central da charge lida; -Reflexão sobre os efeitos de sentido dos elementos não verbais nas charges selecionadas;	-Charges. -Texto opinativo.	-Identificar a ideia central da charge analisada; -Refletir sobre os efeitos de sentido dos elementos não verbais nas charges selecionadas; -Reconhecer as características do gênero textual charge;

				-Reconhecimento das características do gênero textual charge; -Opinião em charges.		-Identificar a opinião presente nas charges selecionadas.
9	3	23	A diferença entre fato e opinião (Aprender Sempre – Aula 2 – SA3)	-Leitura de artigo de opinião; -Identificação da ideia central no artigo de opinião escolhido; -Inferência das ideias implícitas no artigo de opinião estudado; -Estudo dos elementos que distinguem um fato de uma opinião; -Função dos adjetivos e/ou locuções adjetivas como indicadores de opinião.	-Artigo de opinião. -Reportagem.	-Ler artigo de opinião; -Identificar a ideia central do texto lido; -Perceber ideias implícitas; -Diferenciar fato de opinião; -Observar o uso de adjetivos e/ou locuções adjetivas para indicar opiniões.
9	3	24	Afinal, o que é argumentar? (Aprender Sempre – Aula 4 – SA3)	-Leitura de carta do leitor para o estudo da construção de argumentos; -Reflexão sobre o emprego dos pronomes de tratamento no gênero carta.	-Gráfico. -Carta do leitor.	-Observar recursos de argumentação em cartas do leitor; -Refletir sobre o emprego dos pronomes de tratamento no gênero carta.
9	3	25	A carta do leitor e o poder da argumentação	-Leitura de carta do leitor para a identificação de argumentos e contra-argumentos; -Função do aposto e do vocativo na carta do leitor.	-Carta do leitor.	-Observar recursos de argumentação e contra-argumentação em cartas do leitor; -Refletir sobre o uso de aposto e vocativo no gênero carta.
9	3	26	Artigo de opinião em questão	-Construção de um roteiro para o planejamento de uma produção de um artigo de opinião; -Compreender o uso de vozes verbais: ativa e passiva na construção de um artigo de opinião.		-Elaborar um roteiro para o planejamento de uma produção de um artigo de opinião; -Observar o uso de vozes verbais: ativa e passiva na construção de um artigo de opinião.
9	3	27	Chegou a hora de produzir um artigo de opinião	-Roteiro de produção de um artigo de opinião; -Produção de um artigo de opinião.	-Tirinha.	-Criar um roteiro de produção de um artigo de opinião; -Escrever um artigo de opinião usando a norma-padrão, os recursos de argumentação e a estrutura própria do gênero.
9	3	28	Artigo de opinião em questão – Roteiro de revisão	-Construção de um roteiro de avaliação do artigo de opinião produzido; -Revisão e reescrita do artigo de opinião.	-Meme.	-Construir um roteiro de avaliação; -Revisar/editar artigo produzido.
9	3	29	A opinião no "textão" das redes sociais (Aprender Sempre –	-Leitura de um post opinativo de um blog; -Identificação e avaliação de teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, de	-Cartum. -Artigo de opinião.	-Ler um post opinativo de um blog; -Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-

			Aula 5 – SA3)	argumentos e de contra-argumentos em um post opinativo de um blog.		argumentos em um post opinativo de um blog.
9	3	30	Modalizadores	-O uso dos modalizadores: verbos de atitude proposicional e verbos auxiliares (poder, dever, ter que/de, haver de, precisar de...), a partir da análise de post em blog opinativo.		-Observar o uso dos modalizadores: verbos de atitude proposicional e verbos auxiliares (poder, dever, ter que/de, haver de, precisar de...) em post de blog opinativo.
9	3	31	Diante de fatos, há argumentos! (Aprender Sempre – Aula 6 – SA3)	-Reconhecimento de recursos argumentativos, a partir da leitura de um editorial; -Reflexão sobre fatos do cotidiano; - Posicionamento sobre editorial; -Compreensão do fenômeno de como se constrói a transitividade verbal nos editoriais.	-Gráfico. -Editorial.	-Reconhecer recursos argumentativos, a partir da leitura de um editorial; -Refletir sobre fatos do cotidiano; -Posicionar-se sobre editorial; -Compreender o fenômeno de como se constrói a transitividade verbal nos editoriais.
9	3	32	Como sustentar a argumentação?!	-Construção de um roteiro para o planejamento de uma produção de um editorial.		-Elaborar um roteiro para o planejamento de uma produção de um editorial.
9	3	33	A opinião fundamentada (Aprender Sempre – Aula 7 – SA3)	-Roteiro de produção de um editorial; -Produção de um editorial.	-Editorial.	-Criar um roteiro de produção de um editorial; -Escrever um editorial, atentando às características composicionais e estruturais do gênero.
9	3	34	Se eu fosse editor...	-Construção de um roteiro de avaliação do editorial produzido; -Revisão e edição do editorial produzido.		-Construir um roteiro de avaliação do editorial produzido; -Revisar e reescrever o editorial produzido
9	3	35	O gráfico - O que é e para que serve	-Definição e finalidade, a partir da leitura de gráfico; -Articulação verbal e não verbal na leitura de gráficos; -Análise dos diferentes tipos de gráficos e os elementos que os compõem.	-Gráficos.	-Definir o conceito de gráfico e para que serve; -Articular verbal e não verbal na leitura de gráficos; -Analisar os diferentes tipos de gráficos e os elementos que os compõem.
9	3	36	Como se lê um gráfico?	-Articulação verbal e não verbal na leitura de gráficos; -Análise e interpretação de gráficos; -Observação das legendas dos gráficos analisados e a finalidade delas.	-Gráficos.	-Articular verbal e não verbal na leitura de gráficos; -Analisar e interpretar os gráficos selecionados; -Observar as legendas dos gráficos analisados e suas respectivas finalidades.

9	3	37	Tabelas - O que são e para que servem?	-Definição e finalidade, a partir da leitura de tabelas; -Compreender a diferença entre tabela e quadro; -Relação entre linguagem verbal e não verbal na leitura de tabelas.	-Tabelas.	-Definir o que são tabelas e para que servem, a partir da leitura de tabelas; -Distinguir a diferença entre tabela e quadro; -Articular a linguagem verbal e não verbal, a partir da leitura de tabelas.
9	3	38	Como se lê uma tabela?	-Relação entre linguagem verbal e não verbal na leitura de tabelas; -Análise e interpretação de tabelas.	-Idem.	-Articular o verbal e o não verbal na leitura de tabelas; -Analisar e interpretar tabelas.
9	3	39	Vamos aprender o que é um mapa conceitual	-Definição e finalidade, a partir da leitura de um mapa conceitual; -Relação entre linguagem verbal e não verbal na leitura de mapas conceituais; -Reconhecimento dos efeitos de sentido gerados pelos elementos de um mapa conceitual.	-Mapa conceitual.	-Definir o que é um mapa conceitual e para que serve, a partir da leitura de um mapa conceitual; -Articular linguagem verbal e não verbal na leitura de mapas conceituais; -Reconhecer os efeitos de sentido gerados pelos elementos de um mapa conceitual.
9	3	40	Como devo ler um mapa conceitual?	-Construção de um roteiro para o planejamento de elaboração de um mapa conceitual.	-Idem.	-Elaborar um roteiro para o planejamento de uma produção de um mapa conceitual.
9	3	41	Mapa conceitual – Como criá-los?	-Roteiro de produção de um mapa conceitual; -Produção de um mapa conceitual.		-Elaborar um roteiro de produção de um mapa conceitual; -Produzir um mapa conceitual.
9	3	42	Mapa conceitual – Como fazer a revisão e a reescrita?	-Construção de um roteiro de avaliação do mapa conceitual produzido; -Revisão e reescrita do mapa conceitual.	-Mapa conceitual	-Construir um roteiro de avaliação de um mapa conceitual; -Revisar/editar mapa conceitual.
9	4	1	Estruturas versificadas – Parte 1	-Leitura de poema de formas fixas.	-"Soneto XII", de William Shakespeare.	-Ler e apreciar poema(s) de formas fixas. -Analisar efeitos de sentido. -Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos. -Estudar divisão silábica.
9	4	2	Estruturas versificadas – Parte 2	-Idem.	-Cordel.	-Idem.
9	4	3	Afinal, o que é paródia? – Parte 1	-Leitura de paródia.	-Poema de sete faces, de Carlos Drummond de Andrade. -Poema Com licença poética, de Adélia Prado.	-Ler e compreender paródia(s); -Analisar efeitos de sentido; -Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos; -Estudar a estrutura da oração.
9	4	4	Afinal, o que é	-Leitura de paródia;	-Poema Quadrilha, de	-Ler e compreender paródia(s); -Analisar efeitos de sentido;

			paródia? – Parte 2 (Aprender Sempre – SA 5 – Aula 3)	-A produção de paródias.	Carlos Drummond de Andrade. -Poema Quadrilha, de Zack Magiezi.	-Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos; -Planejar a criação de uma paródia.
9	4	5	A produção de paródias – Planejament o	-A produção de paródias.	-Charge.	-Escrever primeira versão do texto; -Revisar concordância verbal.
9	4	6	Revisão e reescrita de paródias	-Revisão e reescrita de paródias.	-Charge.	-Revisar texto; -Reescrever fazendo adequações necessárias para culminar na versão final.
9	4	7	Romances que nos retratam – Parte 1	-Leitura de trecho(s) de romance juvenil – Parte 1.	-Trecho da obra A culpa é das estrelas. -Resenha.	-Ler e compreender trecho(s) de romance juvenil; -Analisar efeitos de sentido; -Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos; -Estudar o uso dos porquês.
9	4	8	Romances que nos retratam – Parte 2	-Leitura de trecho(s) de romance juvenil – Parte 2.	-Trecho da obra A culpa é das estrelas.	-Ler e compreender trechos de romance juvenil; -Refletir sobre a estrutura composicional e linguagem do gênero; -Revisar uso dos porquês.
9	4	9	Grandes romances – Parte 1	-Leitura de romance.	-Trecho de Dom Casmurro, de Machado de Assis. -Trecho de Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.	-Ler e compreender trecho de romance; -Compreender aspectos da textualidade e dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; -Identificar o uso da crase.
9	4	10	Grandes romances - Parte 2	-Idem.	-Trecho do romance, "O Quinze", de Rachel de Queiroz.	-Ler e compreender trechos de romance; -Refletir sobre a estrutura composicional e linguagem do gênero; -Revisar crase.
9	4	11	Romances que marcam - Parte 1	-Idem.	-Trecho do romance Iracema, de José de Alencar.	-Ler e compreender trecho(s) de romance; -Analisar efeitos de sentido; -Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos; -Sinais de pontuação (uso da vírgula em vocativos e apostos).
9	4	12	Romances que marcam – Parte 2	-Idem.	-Trechos do romance Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes.	-Ler e compreender trechos de romance; -Refletir sobre a estrutura composicional e a linguagem do gênero; -Estudar vírgula (efeitos de sentido em orações adjetivas restritivas e explicativas).
9	4	13	Norma- padrão e variedades linguísticas (Aprender Sempre –	-Norma -padrão e variedades linguísticas.	-Mapa. -Texto opinativo.	-Refletir sobre o conceito de norma - padrão e seus usos; -Entender as variedades linguísticas e seus usos no Brasil.

			SA 6 – Aula 1)			
9	4	14	Variedades linguísticas em nosso cotidiano	-Idem.	-Propaganda.	-Idem.
9	4	15	Escrevendo ficções – Parte 1	-Produção de narrativa de ficção científica.	-Trecho do romance de ficção científica 1984, de George Orwell,	-Conhecer as características da narrativa de ficção científica; -Planejar a criação de uma narrativa de ficção científica.
9	4	16	Escrevendo ficções – Parte 2	-Produção de narrativa de ficção científica; -Revisão e reescrita de narrativa de ficção científica.		-Escrever a primeira versão do texto; -Revisar o texto; -Reescrever fazendo adequações necessárias para culminar na versão final.
9	4	17	Falas e fatos: as vozes na notícia - Parte 1	-Leitura de notícia (foco em citações).	-Notícia.	-Ler e compreender notícia(s); -Analisar o modo como a fala de terceiros é disponibilizada; -Revisar o conceito de discurso direto e indireto; -Refletir sobre efeitos de sentido das escolhas feitas pelo autor das notícias.
9	4	18	Falas e fatos: as vozes na notícia – Parte 2	-Idem.	-Notícias.	-Ler e compreender notícias; -Refletir sobre como o modo de disponibilizar a fala de terceiros interfere nos efeitos de sentido produzidos; -Observar o papel de textos jornalísticos na construção da opinião popular acerca de temas relevantes para a sociedade.
9	4	19	Há muitas entrevistas... – Parte 1 (Aprender Sempre – SA 6 – Aula 7)	-Leitura e compreensão de entrevistas; -Reflexão sobre os tipos de entrevistas e sua função social.	-Trecho de uma entrevista.	-Ler e compreender trechos de entrevistas; -Analisar efeitos de sentido; -Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos; -Identificar o sentido estabelecido por conjunções.
9	4	20	Há muitas entrevistas... - Parte 2 (Aprender Sempre - SA 6 – Aula 7)	-Articuladores textuais em entrevistas (Sequência de atividades 7, aula 3).	-Trecho de uma entrevista.	-Ler e compreender trecho(s) de entrevista; -Analisar efeitos de sentido; -Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos; -Analisar os recursos responsáveis pela coesão textual.
9	4	21	Papo com intenções – Parte 1	-Entrevista oral.		-Assistir/ouvir trecho de entrevistas orais; -Observar recursos usados em interações orais; -Planejar entrevista.
9	4	22	Papo com intenções – Parte 2	-Idem.		-Refletir sobre os diferentes tipos de entrevistas; -Fazer ajustes no planejamento de entrevista; -Entrevistar oralmente.
9	4	23	Criticar é uma arte – Parte 1	-Leitura de resenha.	-Resenha.	-Ler e compreender resenha(s); -Analisar efeitos de sentido;

						-Observar recursos linguísticos e estilísticos responsáveis por gerar efeitos específicos; -Analisar como são acentuadas as palavras paroxítonas e proparoxítonas presentes no texto.
9	4	24	Criticar é uma arte – Parte 2	-Idem.		-Idem.
9	4	25	Produção de resenha	-Idem.		-Planejar a criação de uma resenha; -Escrever a primeira versão do texto.
9	4	26	Revisão e reescrita de resenha	-Revisão e reescrita de resenha.		-Revisar texto; -Reescrever, fazendo adequações necessárias para culminar na versão final.
9	4	27	Direitos em ação - Parte 1	-Leitura do ECA.	-Trechos do ECA.	-Ler trechos do ECA; -Compreender direitos e deveres presentes no ECA; -Refletir sobre a importância do ECA na proteção dos direitos da criança e do adolescente; - Estudar critérios que regem o uso da vírgula.
9	4	28	Direitos em ação - Parte 2	-Idem.	-Idem.	-Idem.
9	4	29	Cidadania para todos – Parte 1	-Leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos.	-Trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos.	-Ler trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. -Compreender as ideias presentes no texto. -Refletir sobre a importância dessa Declaração. -Estudar critérios que regem o uso de ponto e vírgula.
9	4	30	Cidadania para todos – Parte 2	-Idem.	-Idem.	-Idem.
9	4	31	O respeito às normas – Parte 1	-Leitura de trecho de regimento escolar.	- Trecho de regimento escolar.	-Ler trechos de regimento(s) escolar(es); -Compreender as ideias presentes no texto; -Refletir sobre a importância dos regimentos; -Estudar regência verbal.
9	4	32	O respeito às normas – Parte 2	-Idem.	-Idem.	-Idem.
9	4	33	Trocas virtuais – Parte 1	-Leitura de fórum virtual.	-Trechos de um bate-papo em um fórum virtual	-Ler tópicos um de fórum virtual; -Compreender a dinâmica e a função dos fóruns virtuais; -Analisar as interações e argumentos apresentados nas discussões online; -Refletir sobre a importância das aspas na comunicação escrita.
9	4	34	Trocas virtuais – Parte 2	-Idem.	-Trechos de um fórum de discussão virtual.	-Compreender a estrutura e a dinâmica dos fóruns virtuais; -Identificar o uso de aspas para citações diretas e destaque de informações;

						-Praticar a leitura crítica de posts e de comentários em fóruns virtuais.
9	4	35	O poder dos argumentos – Parte 1	-Leitura de petição on-line.	-Trechos de petições e manifestos.	-Ler e compreender uma petição on - line; -Analisar a eficácia argumentativa das petições; -Analisar efeitos de sentido das escolhas linguísticas feitas; -Observar funções do uso dos dois pontos.
9	4	36	O poder dos argumentos – Parte 2	-Idem.	-Petição.	-Compreender a estrutura e finalidade de uma petição on - line; -Analisar a eficácia argumentativa das petições; -Refletir sobre o impacto social das petições on -line; -Identificar o uso dos dois pontos na introdução de listas e explicações.
9	4	37	Opiniões em jogo – Parte 1	-Leitura de artigo de opinião.	-Leitura de argumentos argumentativos.	-Ler e compreender artigo(s) de opinião; -Analisar a eficácia argumentativa das ideias apresentadas; -Analisar efeitos de sentido das escolhas linguísticas feitas; -Observar regularidades ortográficas
9	4	38	Opiniões em jogo – Parte 2	-Idem.	-Trechos de um artigo de opinião.	-Compreender a estrutura e a finalidade de artigos de opinião; -Refletir sobre o impacto social dos artigos de opinião; -Analisar regras de grafia da língua portuguesa.
9	4	39	Comunicação conectada – Parte 1	-Leitura de posts de redes sociais de veículos jornalísticos – Parte I.	-Posts.	-Ler e compreender posts jornalísticos em redes sociais; -Analisar a abordagem das ideias apresentadas; -Analisar efeitos de sentido das escolhas feitas em relação a estrutura, linguagem e público-alvo; -Observar regularidades ortográficas.
9	4	40	Comunicação conectada – Parte 2	-Leitura de posts de redes sociais de veículos jornalísticos – Parte II.	-Posts.	-Compreender a estrutura e finalidade de posts de redes sociais jornalísticas; -Comparar posts em páginas de veículos jornalísticos e as notícias correspondentes nos sites oficiais; -Refletir sobre o impacto do modo como as notícias são compartilhadas nas redes sociais.
9	4	41	Escrevendo meu artigo de opinião – Parte 1	-Produção de artigo de opinião.		-Planejar a criação de um artigo de opinião; -Escrever a primeira versão de um texto.
9	4	42	Escrevendo meu artigo de opinião – Parte 2	-Revisão e reescrita de artigo de opinião.		-Revisar texto; -Reescrever fazendo adequações necessárias para culminar na versão final.

Fonte: São Paulo (2024).