

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS
APLICADAS À EDUCAÇÃO – GESTEC**

ENIA DOS SANTOS COSTA

**ENSINO DA LITERATURA NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM:
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO
MÉDIO**

**Salvador, BA
2021**

ENIA DOS SANTOS COSTA

**ENSINO DA LITERATURA NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM:
políticas públicas para a formação do currículo no ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Gestec (Mestrado Profissional), da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Tanajura Machado.

**Salvador, BA
2021**

ENIA DOS SANTOS COSTA

**ENSINO DA LITERATURA NA BASE NACIONAL CURRICULAR
COMUM:
políticas públicas para a formação do currículo no ensino médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – Gestec (Mestrado Profissional), da Universidade do Estado da Bahia – Uneb, como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Aprovado em: 08/10/2021 pela
seguinte Banca Examinadora:

Profa. Dra. CÉLIA TANAJURA MACHADO
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Orientadora – Presidente da Banca



Profa. Dra. ROSÂNGELA DA LUZ MATOS
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Membro Interno



Prof. Dr. AVELAR LUIZ BASTOS MUTIM
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Membro Interno – Suplente



Profa. Dra. GISELLY LIMA DE MORAES
Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Membro Externo



Profa. Dra. MARIA RAIDALVA NERY BARRETO
Instituto Federal da Bahia (IFBA)
Membro Externo

O coração inteligente adquire o saber, e o ouvido dos sábios procura o conhecimento.

(Provérbios 18,15)

AGRADECIMENTOS

A minha alma engrandece o Senhor,
e o meu espírito se alegra em Deus,
meu Salvador, porque olhou para a
humildade de sua serva.
(Maria Santíssima, em Lc 1, 46-48)

À Deus Pai, o início e fim de tudo, que por intermédio de seu filho Jesus nos deu a existência, e o sopro de vida no seu Espírito Santo. Deus, presente em tudo em minha vida! Quando busco a verdade e a beleza, O encontro.

À Maria Santíssima, minha mãe e senhora, a quem consagrei minha vida, e que me acompanha em todos os meus momentos, fáceis e difíceis.

À minha mãe Margarida (*in memoriam*), a minha florinha, minha pérola preciosíssima. A pessoa mais linda, bondosa e pura que meus olhos puderam repousar, e nos braços da qual estive. A ela, que me acolheu e cuidou com amor verdadeiro e incondicional, me dando força e incentivo em tudo o que eu fazia. Foi a minha grande educadora, e dela aprendi o que é amar, a ser honesta, a perdoar, a lutar.

*Agradeço-te, florinha Margarida!
A conquista que por tua força alcancei.
Agradeço ter tido você na minha vida, e poder fixar
seus olhos cor da noite, mas vivos e puros,
e claros de bondade!
Seu sorriso radiante a contagiar quem o recebia.
Minha florinha, simples e bela, Margarida!
Sei agora que a saudade é um tornado, que trava a garganta
e movimenta o peito.
Todos os dias meu coração chora, minha mamãe.
Meu prazer era cuidar de você!
Ver-te entrar na luz branca me consola,
mas o tornado não me deixa!
Te agradeço o amor, teu amor
que plantou amor em mim.
Aguardo daqui, nos dias que passam e passarão,
o dia santo de revê-la.
Meu profundo e terno agradecimento, florinha,
minha mãe Margarida!*

À meu pai Augusto, meu suporte amoroso, pelos seus ensinamentos e cuidados.

Aos meus irmãos Luciana, Lázaro, Fábio e Jorge pelas fraternas lições de vida que me deram.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Célia Tanajura Machado, pelos ensinamentos, pela paciência, pela atenção, orientação e disponibilidade. Reconheço que só consegui chegar aqui devido à sábia e atenciosa condução da professora Célia.

À Profa. Me. Thayse Lacerda Assis pela contribuição com a leitura e valiosas sugestões.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Rosângela da Luz Matos, Prof. Dr. Avelar Luiz Bastos Mutim, Profa. Dra. Giselly Lima de Moraes, pela disponibilidade e sábias colaborações para este trabalho durante o Exame de Qualificação.

A todos, que de alguma forma contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

RESUMO

Este estudo visa analisar o ensino da literatura na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como as novas diretrizes curriculares, e sua incidência na oferta de forma integrada pelo CEEP Formação e Eventos Isaías Alves, a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-Ensino Médio. É um estudo curricular e do ensino da literatura nas políticas públicas educacionais relativas à Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e a BNCC-Ensino Médio. A metodologia aplicada a esta pesquisa é qualitativa, utilizando o método indutivo para análise e comparação dos textos e documentação. A natureza deste estudo é explicativo-exploratória, quando se utilizará fontes bibliográficas e documentais, a saber, textos e legislação educacional. As categorias teóricas neste estudo são Ensino Médio Profissionalizante, Educação Profissional, Currículo, Ensino da Literatura e Políticas Públicas Educacionais. Utilizamos as teorias e pensamento de Antônio Cândido para a análise da importância e direito à literatura, e Chechinel. Dermeval Saviani contribuiu para uma análise da educação sob o aspecto da Pedagogia Histórico-crítica e da relação com o trabalho. Com Michael Young e Tyler estudamos o currículo. Como proposta de intervenção, sugere-se um modelo de componente curricular para o ensino da literatura, para os cursos de Técnico em Manutenção e Suporte de Informática, Computação Gráfica, Processo Fotográfico, Teatro, Artes Visuais, Cenografia, Produção de Áudio e Vídeo, Conservação e Restauro do CEEP Formação e Eventos Isaías Alves.

Palavras-chave: Ensino da literatura, Currículo, BNCC, Políticas Públicas, Educação Profissional.

ABSTRACT

This study aims to analyze the teaching of literature in Secondary Level Technical Professional Education, as well as the new curricular guidelines, and their impact on the offer in an integrated manner by CEEP Training and Events Isaías Alves, from the implementation of the Secondary Education Reform and the BNCC-High School. It is a study of the curriculum and the teaching of literature in educational public policies related to Law n. 13,415, of February 16, 2017 and BNCC-High School. The methodology applied to this research is qualitative, using the inductive method for analysis and comparison of texts and documentation. The nature of this study is explanatory-exploratory, when bibliographic and documental sources will be used, namely, texts and educational legislation. The theoretical categories in this study are Vocational High School, Professional Education, Curriculum, Literature Teaching and Educational Public Policies. We use the theories and thought of Antônio Cândido to analyze the importance and right to literature, and Chechinel. Dermeval Saviani contributed to an analysis of education from the perspective of Historical-Critical Pedagogy and the relationship with work. With Michael Young and Tyler we studied the curriculum. As an intervention proposal, we suggest a model of a curricular component for the teaching of literature, for courses in Maintenance and Computer Support Technician, Computer Graphics, Photographic Process, Theater, Visual Arts, Scenography, Audio and Video Production, Conservation and Restoration of CEEP Formation and Events Isaías Alves.

Keywords: Literature teaching, Curriculum, BNCC, Public Policy, Professional Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACARA –	<i>Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority</i>
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CEEP –	Centro Estadual de Educação Profissional
CF-	Constituição Federal
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
GESTEC -	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF -	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases
MEC -	Ministério da Educação
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE -	Planos Nacionais de Educação
PROJOVEM -	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PROUNI -	Programa Universidade para Todos
REUNI -	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB -	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UNEB -	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA BRASIL – 2007-2018, COM INDICADOR DE TENDÊNCIA LINEAR PARA O PERÍODO.....	73
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO NA BNCC – LÍNGUA PORTUGUESA	62
QUADRO 2 – CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM) OFERTADOS PELO CEEP FORMAÇÃO E EVENTOS ISAÍAS ALVES – ICEIA.....	86

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – NÍVEIS DA AGENDA DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	76
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	METODOLOGIA.....	23
3	A LITERATURA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	29
3.1	ENSINO DA LITERATURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DIFERENÇAS E INTERCESSÕES	35
3.2	O ENSINO DE LITERATURA E O DIREITO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR	39
4	A LITERATURA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	43
4.1	A BNCC E A LITERATURA	51
4.2	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TAMBÉM NA LITERATURA?	55
4.3	LITERATURA NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	58
4.4	LITERATURA COMO PARTE DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO.....	63
5	O ENSINO DA LITERATURA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO.....	69
5.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO	74
5.2	REFORMA DO ENSINO MÉDIO	77
5.3.	O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO	81
6	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	86
6.1	PLANO DE CURSO PARA O ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – CEEP FORMAÇÃO E EVENTOS ISAÍAS ALVES	86
	CONCLUSÃO	93
	REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Em momentos de transições sociais, culturais e políticas céleres e significativas, pensar a educação se torna um imperativo. Momentos de insegurança e violência invadem o cotidiano das pessoas e compreender todo o contexto e ambiente em que se vive requer dos sujeitos sociais capacidade de se fazer leitura. A boa leitura dos acontecimentos e situações requer um preparo, uma formação específica e direcionada, com metodologias e didáticas próprias. A escola pode dar sua contribuição na formação do leitor, que irá interagir e se relacionar socialmente, o que se converte em um bem social, coletivo, refletindo sobre o meio em que se vive, e fomentando o sentimento de solidariedade e paz social.

Os processos e metodologias educacionais sofreram significativas mudanças devido à própria dinâmica social, exigindo que a escola acompanhasse este desenvolvimento, a fim de poder atender, de forma eficiente e eficaz, aos anseios de preparação e formação dos discentes que vivem e convivem em uma sociedade extremamente complexa no que tange às inter-relações, aos comportamentos e aos processos de trabalho e convivência social. Daí a crescente mudança das escolas, tentando acompanhar as diretrizes educacionais disponibilizadas em documentos como o da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi reformulada em 2017, a partir de uma consulta às escolas para sua implementação em 2018, alinhada com a Reforma do Ensino Médio aprovada também no ano de 2017. Desde esse contexto, propõe-se esta análise da legislação que institui a reforma do ensino médio, por meio de substanciais modificações no currículo escolar.

As reformulações propostas fazem com que o ensino da literatura sofra significativas rupturas e passe a ocupar espaços distintos dentro do currículo, respondendo ao itinerário formativo na área de linguagens, em que a literatura está inserida de forma contextualizada. A BNCC-Ensino Médio não apresenta a literatura como um componente curricular, mas como conteúdo que se dispõe transversalmente na área de linguagens.

Para melhor estar envolvida nestes processos de renovação curricular, a escola precisa constantemente se reinventar, visto que o currículo sofreu significativas mudanças, e tanto o conteúdo quanto a estrutura das disciplinas precisam ser retomadas e reaprendidas pelos docentes, a fim de possibilitar ações

que poderão ser desenvolvidas, propiciando o aprendizado dos alunos em pontos essenciais, bem como sua participação no processo de construção da sociedade e desenvolvimento pessoal.

A execução de ações que tenham em sua base o ensino da literatura visa a uma harmonização pessoal e social, com exploração de conteúdos de arte, ciências e cultura, com suporte na linguagem, o que fomenta a consciência crítica dos discursos e narrativas e consequente aprendizagem para uma convivência consigo e com o outro de forma pacífica, respeitosa e construtiva, bem como o despertar de um senso crítico capaz de fazer leituras e produzir discursos e narrativas que reflitam o entendimento da realidade social hodierna. Tais conhecimentos e saberes podem fazer cumprir o ensino da literatura no Ensino Médio a partir dos novos regramentos legais. Estes saberes juntamente com o letramento literário possibilitará a captura, a apreensão do sentido da realidade no texto.

O letramento literário é diferente do letramento de língua, e dados do primeiro não são encontrados, haja vista a peculiaridade da habilidade leitora da literatura que envolve uma gama expressiva de subjetividade interpretativa e expressiva. O letramento literário compreende a apropriação das práticas de leitura/escrita, segundo Paulino (1998, p. 16), o que não implica estar circunscrita apenas à escola, mas a todo espaço de experiência comunicativa do sujeito. Quanto ao segundo, que irá contextualizar os signos e códigos, envolvendo conhecimentos gramaticais, há um acompanhamento de sua evolução, pois há políticas públicas que são criadas para sanar o problema do analfabetismo, no sentido linguístico do termo.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) contínua revela grandes disparidades regionais em matrículas na educação básica. O relatório aponta dados informativos quanto ao analfabetismo, em 2018, quanto à idade dos 15 anos ou mais (6,8%), dos 25 anos ou mais (7,2%), dos 40 anos ou mais (11,5%), dos 60 anos ou mais (18,6%), perfazendo um total de 11,3 milhões de analfabetos no Brasil. É necessária uma atenção para o fato de que se considera alfabetizado o sujeito que sabe ler e escrever um bilhete simples. A Bahia, segundo dados do IBGE (2019), neste ano de 2018, estava com 12,7% de analfabetismo, o que coloca o Estado como o que possui o maior número de analfabetos do país. Além disso, não concluíram o Ensino Médio, no Brasil, 52,6% dos jovens com até 25 anos de idade, o que representa 70,3 milhões de pessoas, ou seja, quase um terço

da população do Brasil, que, em 2018, foi estimada em 208,5 milhões de habitantes (IBGE, 2018).

Os dados estatísticos demonstram que há uma enorme parcela da população brasileira que não teve acesso aos conhecimentos básicos necessários à cidadania. Se muitos são os significados desses números, para a escola, claramente, significam que o ensino médio precisa melhorar no seu currículo e na sua estrutura. Vive-se em uma sociedade mais complexa hoje do que há 10 anos, com novos desafios, novas necessidades, novos entraves, e por um momento de transição bastante peculiar, em que se percebe muita confusão, incertezas e inseguranças, principalmente na esfera legal-institucional, o que afeta sobremaneira a educação. Pode-se confirmar isto com a nova proposta da BNCC-Ensino Médio, que traz como elemento fundante a mudança no currículo do Ensino Médio, direcionando-o para o desenvolvimento de habilidades e competências, numa perspectiva instrumental e distante dos problemas sociais em que vive a população a que ele se destina.

As políticas públicas que condicionaram a reforma curricular partiram de problemas detectados por seus formuladores, que constataram uma sociedade extremamente confusa, dividida ideologicamente de forma bastante acentuada e conflituosa. Este estado de coisas é a consequência de uma educação que não teve sucesso, não formou para o sentimento de coletividade, solidariedade e crítica, pautada na divisão de classes, onde os processos democráticos e de justiça são distorcidos e fazem parte de um jogo de interesses políticos.

Uma reforma educacional deve tanto contemplar o que se refere à universalização e acesso ao ensino, como o ensino em si, que abarca a formação para a cidadania e para o sentido da dignidade humana. Com a reforma da BNCC, o currículo passa a ser remodelado na própria escola, de acordo com os interesses de identidade de cada um ou de cada grupo ou comunidade, segundo dispõe o novo documento da BNCC-Ensino Médio (BRASIL, 2018c; BRASIL, 2018d) em seus itinerários formativos. No entanto, as diretrizes curriculares delineadas pela BNCC e as normas e regras definidas pela Secretaria de Educação devem ser seguidas, o que se infere que há limites na execução das atividades e processos educacionais. A liberdade de ação é limitada, controlada pelo Estado.

Esta pesquisa surge do anseio de se entender os processos curriculares que são propostos através de políticas públicas educacionais que ensejaram a Reforma

do Ensino Médio, a partir de 2017, e suas repercussões no ensino da literatura. A atenção voltada ao ensino da literatura na educação básica, na fase do ensino médio, se justifica pela premente necessidade de se compreender a que direção seguem as políticas públicas com esta reforma.

Os prejuízos educacionais pela falta de uma orientação legal que enseje uma estruturação do ensino da literatura ofertada na rede estadual de ensino da Bahia na modalidade de Educação Profissional assume aqui um viés de importância fundamental, visto que minha atuação estar inserida em uma escola de Educação Profissional que engloba os eixos tecnológicos: “Produção Cultural e Design”, “Informação e Comunicação” e “Gestão e Negócios” (BRASIL, 2016). Desta forma, este estudo abarcará a Educação Profissional.

Sou licenciada em Letras, e tenho predileção pela literatura por identificação pessoal com esta arte e por reconhecer sua importância para a formação cognitiva, intelectual, emocional e cívica dos educandos, bem como seu valor quanto ao aspecto estético da leitura. Entrei para o serviço público no ano de 2000, através de concurso público, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, exercendo o cargo de professora. Participei de vários projetos e programas relacionados à educação. Em 2019, tornei-me mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Até este momento, ensinava em uma escola de ensino fundamental, Colégio Estadual Brigadeiro Gomes, e no Centro Educacional de Educação Profissional Formação e Eventos Isaías Alves (CEEP Formação e Eventos Isaías Alves), em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na forma integrada e subsequente (Técnico em Manutenção e Suporte de Informática, Computação Gráfica, Processo Fotográfico, Teatro, Artes Visuais, Cenografia, Produção de Áudio e Vídeo, Conservação e Restauro). Toda esta experiência me fez perceber o quanto é importante a literatura para os alunos, tanto para sua constituição pessoal quanto para a sua preparação para uma profissão, que na maioria, exige grande capacidade de leitura e senso crítico, pois envolve sobremaneira a comunicação e a cultura.

O ensino médio, etapa final da educação básica, passou por profundas modificações nos últimos anos, e está sendo reconfigurado pela reforma implementada pela Lei Federal nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017, que “altera

as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-lei n 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei de 5 de agosto de 2005; e institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral” (Brasil, 2017), e pela reforma curricular trazida pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Com a Reforma, revisada em 2018, o formato de oferta dos conteúdos curriculares do Ensino Médio será profundamente modificado. A partir da sua implementação, o ensino da literatura, nos anos finais desta etapa de ensino (2º e 3º anos), passa a compor a opção que se configura em torno da Área de Linguagens e suas Tecnologias, um dos cinco itinerários formativos que pode ser cumprido pelos estudantes ao longo do seu curso.

O ensino da literatura, após a aprovação da BNCC – Ensino Médio de 16 de fevereiro de 2017, trouxe novas perspectivas para este ensino que faz face a uma situação extremamente complexa. Não se pode pensar o ensino da literatura isoladamente. Para estudá-la, tem-se que compreender o que é hoje o ensino médio, quais as políticas públicas educacionais que o atinge, qual o lugar da literatura no currículo escolar, e qual a sua importância para a formação dos educandos.

A educação é um direito de todos e está garantida pela carta magna nacional, a Constituição Federal (CF) de 1988, se elevando a direito fundamental que confere ao cidadão dignidade e capacidade de desenvolvimento pessoal e coletivo. No Brasil, a oferta de educação básica de forma universal é obrigatória para crianças e adolescentes de 4 e 17 anos de idade. O cumprimento do ordenamento jurídico na esfera da educação, no entanto, somente se torna possível mediante a implementação de políticas públicas que possibilitem que a educação seja oferecida aos sujeitos sociais, favorecendo seu desenvolvimento integral e sua inserção no mundo em que vivem.

A linguagem é uma das faculdades humanas que possibilita a inter-relação social entre diferentes sujeitos por meio da comunicação. Caracterizada como um campo complexo e extenso, na escola, a linguagem está presente nos conteúdos

das diferentes disciplinas, dentre elas o ensino de literatura, que proporciona ao sujeito social o acesso ao pensamento crítico, o domínio de suas emoções e afetividades e o leva a ter experiências dos acontecimentos da vida real pela verossimilhança. O ensino da literatura, portanto, possui grande importância na formação dos estudantes do ensino médio, devendo a sua inserção no currículo das escolas, a partir da reforma do ensino médio e da implantação da BNCC-Ensino Médio, ser analisada de forma mais apurada, tendo em vista o potencial que ele envolve, seja na formação humana, seja no desenvolvimento da linguagem e da consciência de adolescentes e jovens escolares.

As políticas públicas para a educação da etapa de ensino médio, como a Reforma do Ensino Médio, aprovada a partir de 2017, levam à reflexão do atual contexto social, político e educacional e convida a pensar sobre a relação que a escola tem com a sociedade no que diz respeito à formação de sujeitos com habilidades e competências leitoras. A escola pública, em decorrência das políticas educacionais adotadas, não consegue criar mecanismos satisfatórios para o ensino da leitura literária, tendo como consequência cidadãos com formação deficitária nesta área, como podemos inferir dos dados do PNAD quanto ao número de analfabetos no país, que tem a taxa percentual de 6,8% para pessoas de 15 anos de idade ou mais, e de 18,6% para pessoas com 60 anos de idade ou mais (IBGE, 2018).

A discussão em torno de currículo, ampla e imprescindível nesta pesquisa, implica no entendimento das políticas públicas e, conseqüentemente, das reformas educacionais, haja vista ser o currículo um dos veículos que desenha a formação dos sujeitos sociais. Relacionar questões de políticas públicas, reforma do ensino médio e implantação da BNCC-Ensino Médio ao ensino da literatura se torna imperioso, na medida em que não se pode falar de ensino sem compreender tudo que está em seu entorno e que irá incidir direta ou indiretamente na sua fluidez. É uma tarefa necessária, pois, como afirma Antônio Cândido, “a literatura é um direito” e é dever lutar por este direito enquanto docentes ou gestores e, principalmente, enquanto cidadãos. É um direito que supera o ato de contemplar a necessidade estética, porque envolve uma questão muito peculiar e incidente na justiça social ao oportunizar aos sujeitos a formação para a leitura de maneira ampla, possibilitar que aprendam a ler, imbuídos de senso crítico e capacidade interpretativa, e possam,

dessa forma, compreender a si mesmos e contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Como resultado principal da pesquisa, pretendeu-se construir uma proposta de trabalho para o ensino de literatura na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos cursos Educação Profissional do CEEP Formação e Eventos Isaías Alves, ofertados na forma integrada ao ensino médio, a partir da implementação da estrutura curricular prevista pelas diretrizes da BNCC-Ensino Médio e da Reforma do Ensino Médio (Lei Federal Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017), com vistas à formação das habilidades de leitura, com relevância ao desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica sobre temáticas sociais importantes, bem como o da leitura crítica de discursos.

Diante de tal prerrogativa de direito à educação e, mais especificamente, do direito à literatura, se propôs, neste estudo, a responder à seguinte questão de pesquisa: Que alternativas e possibilidades podem ser adotadas para o ensino da literatura na Educação Profissional Técnica e Nível Médio, ofertada na forma integrada, pelo CEEP Formação e Eventos Isaías Alves, a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-Ensino Médio?

E, dada a emergência de entendimento dos documentos e legislação educacional que predispõem a formação curricular para o Ensino Médio e sua estruturação, como objetivo geral, esta pesquisa pretendeu: analisar alternativas e possibilidades para o ensino da literatura na Educação Profissional Técnica e Nível Médio, ofertada na forma integrada, pelo CEEP Formação e Eventos Isaías Alves, a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-Ensino Médio.

Como objetivos específicos, buscou:

1. Analisar as mudanças previstas para a oferta do Ensino Médio a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017;
2. Analisar, na BNCC-Ensino Médio de Língua Portuguesa, as aprendizagens, habilidades e parâmetros recomendados para o ensino de literatura;
3. Discutir o lugar que o ensino de literatura ocupa no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada, a partir da reforma do ensino médio;

4. Elaborar uma proposta para o ensino da literatura na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada, para os cursos ofertados pelo CEEP Formação e Eventos Isaías Alves.

Realizou-se, assim, o estudo da legislação que deu corpo à reforma educacional e à nova política pública para o ensino da área da linguagem, na qual a língua portuguesa se insere e onde a literatura deverá ser contextualizada seguindo a proposta dos itinerários formativos.

Esta pesquisa está dentro do espectro das ciências sociais, especificamente na área de currículo e educação, o que a caracteriza como uma pesquisa social que realizou a análise da legislação educacional correlacionada às teorias e estudos de políticas públicas educacionais, voltadas para o ensino médio e para o ensino da literatura. Desta forma, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, exploratória aliada à explicativa, necessária a uma compreensão mais ampla e profunda das novas diretrizes, normas, leis e teorias.

Como suporte teórico aos estudos, utiliza-se as ideias de Antônio Cândido, que faz um profundo estudo da relação entre a literatura e a sociedade, relacionando-o ao direito à educação. Em seus estudos, Cândido (2011) desenvolve a ideia do direito à literatura como fator de satisfação jurídica dos preceitos legais de que a pessoa tem como direito fundamental o acesso à educação, e por corolário, o direito à formação integral e ao pensamento crítico, o que viria a contemplar a sua significação e preparação para o civismo.

Este trabalho segue, destarte, um percurso que vai da leitura de textos de estudiosos da educação, políticas públicas, linguagem, currículo, ensino da literatura, além da leitura e análise da legislação educacional, principalmente a que tange a última reforma do ensino médio. Nesse sentido, realiza-se um estudo da estrutura da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertada da forma integrada, e a análise dos textos e diretrizes educacionais atuais, utilizando os processos explicativos dos fenômenos estudados.

A primeira seção deste trabalho teve por objetivo estudar as políticas públicas educacionais, relacionando-as ao ensino da literatura na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ofertada da forma integrada. Nela também se discorre sobre a importância do ensino da literatura nesta fase da educação formal. E faz-se uma análise do currículo, sua importância e incidência nas políticas públicas

educacionais, com especial atenção às alterações advindas da Reforma do Ensino Médio, que implicará em profundas mudanças curriculares e, conseqüentemente, no ensino da literatura. A segunda seção apresenta os pressupostos metodológicos que nortearam este trabalho. A terceira seção aborda as categorias teóricas, que neste estudo se firma nas Políticas Públicas Educacionais, Currículo do Ensino Médio, oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Ensino da Literatura .

2 METODOLOGIA

O estudioso, o cientista precisa saber tomar decisões, o que se aplica na escolha do caminho a seguir. E este caminho poderá ajudá-lo ou não. Se bem escolhido e planejado, poderá auxiliar o pesquisador a ter êxito e chegar às conclusões e respostas de maneira mais certa e segura, fazendo com que tenha economia de tempo e de erros.

Escolher a abordagem metodológica de uma pesquisa é uma tarefa difícil e determinante. A metodologia adotada irá desenhar as respostas às questões suscitadas pela teoria e problematizadas, haja vista ser o caminho a ser seguido para investigar e embasar as proposições inicialmente formuladas. Configura-se como um processo a ser desenvolvido e deverá estar harmonizado com o tipo e área de pesquisa que se propõe fazer.

Enquanto a metodologia seja “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001), nesta pesquisa trilhou-se um percurso no campo das ciências sociais, especificamente, na área da ciência da educação e do ensino da literatura. Este caminho de conhecimento tem especificidades próprias, pois lida com um objeto muito complexo e de relações com outras ciências, que é a aprendizagem. A partir da aprendizagem, indubitavelmente, adentramos nas diversas dimensões humanas, pois infere-se que, ao ocupar-nos com a educação, estamos tocando na formação humana, na preparação do sujeito para lidar consigo e com a sociedade nas diversas dimensões do desenvolvimento social, a saber: artística, cultural, laboral, afetiva, emocional, econômica, dentre outras.

Este estudo, apesar de se pautar em leitura, não se configura como uma pesquisa pura, visto que as respostas encontradas, naquilo que se refere ao ensino da literatura, são derivadas de estudos anteriores e sua aplicação se estende a outras realidades similares àquela aqui estudada. Esta pesquisa compõe-se, desta forma, como um escopo da pesquisa social e versa sobre o conhecimento da realidade. A realidade social para se transformar precisa ser entendida e dita e isto envolve processos específicos hermenêuticos e interpretativos. A vida social, a educação só se transforma e desenvolve se for compreendida, conhecida.

A investigação social é complexa porque, entre outros motivos, a própria realidade social é complexa, particularizada pela onnipresença da subjetividade e do sentido e pelo conseqüente desafio da compreensão e da interpretação. As ciências sociais caracterizam-se por uma forte componente hermenêutica. (GONÇALVES, 2004, p. 28)

Estando em contexto social e histórico, a pesquisa social, que neste caso se propõe estudar a educação, possui desta forma uma “consciência histórica” (MINAYO, 2001). Nossa realidade tem um *lôcus* determinado, que se insere em um estado nordestino, a Bahia, na esfera de educação pública estadual, que atende a alunos de diversas culturas, respondendo a territorialidades distintas, em decorrência da grande extensão territorial e cultural do Estado.

Os alunos da Rede Estadual da Educação Profissional e Tecnológica da Bahia, nos diferentes Territórios de Identidade, são oriundos dos vários segmentos sociais e econômicos, implicando em um contexto bastante complexo e heterogêneo. Este aspecto nos faz ser mais cuidadosos em nossa análise e métodos, pois precisaremos considerar toda esta diversidade identitária, cultural, econômica e social. Alunos trabalhadores, em idade laboral, brancos, negros e indígenas, pessoas com ideologias diferentes, bem como com religiões e credos diversos, pessoas dentro e fora do fluxo regular de escolarização, com várias idades, dentre outros aspectos precisam ser pensadas, haja vista que, para elas, houve uma reforma de ensino médio e foi forjada uma nova BNCC. Ressalta-se que a pesquisa terá como foco privilegiado um Centro Estadual de Educação Profissional, especialmente, na etapa do ensino médio, ofertado de forma integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

Acrescente-se a tudo o que foi exposto até aqui, em termos de identidade, a relação entre o objeto de estudo, que é o ensino da literatura no Ensino Médio, a professora que decide entender melhor todo o processo educacional no qual está inserida, e propõe-se a enveredar pela pesquisa. A professora tem uma identidade formada e em formação constante, porque a vida é dinâmica, e tudo nela se desenvolve. E esta identidade da docente que se inicia na pesquisa irá servir de subsídio para a pesquisa, posto que estar-se discorrendo do humano através de uma pessoa, a bem saber: "Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação" (LÉVI-STRAUSS, 1975, p. 215)

Lidou-se com áreas de relevância educacional e política, visto que o seu desmembramento, na prática, irá ter incidência nas políticas públicas vigentes. Está se falando do domínio dos currículos, da prática de ensino e da leitura através da literatura. A formação do bom leitor é um diferencial na constituição dos cidadãos e dos sujeitos para o desenvolvimento e justiça social. Não é em vão que desde época imemoriais, como aponta Minayo (2001), o ser humano busca incansavelmente instrumentos que subsidiem o seu saber, o seu conhecimento da realidade, e isto é feito através da poesia, das filosofias, das artes, das ciências.

Dentro de dimensões históricas imemoriais até nossos dias, as religiões e filosofias têm sido poderosos instrumentos explicativos dos significados da existência individual e coletiva. A poesia e a arte continuam a desvendar lógicas profundas e insuspeitadas do inconsciente coletivo, do cotidiano e do destino humano. A ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva. (MINAYO, 2001, p. 09)

Ademais toda esta pré-disposição do ser humano em desvendar os mistérios da vida e do mundo que o cerca e que está dentro dele mesmo, nosso fazer aqui está relacionado à ciência, e para tanto, há caminho específico, formal, sistemático para tal, o que não significa que prescindamos da criatividade, intrinsecamente arraigada no momento histórico, o que o subjaz ao momento histórico no qual está inserido.

A cientificidade, portanto, tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos. A história da ciência revela não um "a priori", mas o que foi produzido em determinado momento histórico com toda a relatividade do processo de conhecimento. Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (MINAYO, 2001, p.12)

Reconhece-se a relevância do trabalho que tenta destrinchar um aspecto da vida humana de relevo e importância para a vida dos sujeitos sociais, que implica na sua formação para o exercício da cidadania e para a sua felicidade e realização pessoal. Esta é a realidade na qual nosso trabalho se coloca, e com serenidade e discernimento, dosar o caminho de pesquisa, ou seja, a metodologia a ser adotada, de forma a seguir o que os princípios científicos ensejam, com todo rigor

metodológico, sem descuidar da liberdade e criatividade no labor de lidar com o conhecimento.

Como explicita Minayo (2001), toda pesquisa parte de um problema, que no nosso caso envolve a política educacional do Ensino Médio (Lei nº 13.415 de 2017, BNCC-Ensino Médio), incide no currículo e aborda o ensino de literatura, articulando-se com conhecimentos anteriores, objetivando a criação de outros novos. Os conhecimentos anteriores, ainda sob a perspectiva da autora, foram construídos por outros estudiosos, que desenvolve o que se pode chamar de teoria, cujo léxico significa, com origem no grego “theorein”, “ver”. Então, ver é o que pretendemos aqui neste trabalho de pesquisa.

As questões suscitadas pelas teorias levam aos caminhos para poder ver, enxergar, conhecer o objeto de estudo e ter a possibilidade de oferecer novas perspectivas e saberes. Saber o que as novas políticas públicas aportam para a educação e conseqüentemente, para os sujeitos desta educação. Lançar proposições sobre o processo de implantação curricular que torna o ensino da literatura uma itinerância formativa, que é a realidade atual do processo de ensino proposto pela Reforma do Ensino Médio e a BNCC-Ensino Médio, e que mantém relação direta entre o contexto em que serão aplicadas suas diretrizes, a escola. Ou seja, imergirá no estudo do currículo, legislação educacional, Ensino Médio, Educação Profissional, ensino da literatura, políticas públicas, e as inferências vestem-se de abstrações, subjetividades, comparações, análises e interpretações, o que torna esta pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa não visa quantificar, mas atribuir significados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis... (MINAYO, 2001, p. 21)

Isto ocorre por ser a pesquisa qualitativa não afeita a estatísticas, equações, quantificações. Este tipo de pesquisa vislumbra uma significação do objeto e seus processos. Estes, segundo Minayo (2001), segue fases, que começa com a exploratória, que no nosso caso se dá pela pesquisa bibliográfica e documental

(legislação, predominantemente), e seguir-se-á pela fase relacional, que visa compreender o como a execução das diretrizes lançadas na BNCC-Ensino Médio poderão ser implementadas e interpretadas educacional, social e politicamente.

Todas as fases e processos metodológicos implicam nas atividades a serem desenvolvidas na pesquisa, devem ser sistemáticas e seguir um processo lógico no âmbito da área na qual se inclui. Desta forma, busca-se alcançar os objetivos traçados, chegando ao conhecimento que nos determinamos apreender, conhecimentos estes fidedignos e válidos conforme proposição da qual se originou este estudo.

Este trabalho plasma sob a perspectiva da leitura e interpretação. Partindo das teorias, se adentra na leitura e análise de documentos (estes preponderantemente normativos e legais), com o fim de abstrair a intencionalidade e efeitos de suas disposições, o que condiz com a política pública adotada no momento. Seguindo este processo de leitura e interpretação, seguimos a lógica metodológica que melhor se adequou ao tipo de pesquisa que nos propusemos realizar. Assim, parte-se da análise dos documentos e das teorias e, depois, comparando-os, verificam-se as relações entre os textos. Pretende-se, assim, interpretar as mudanças na política pública educacional, especialmente, aquelas carreadas pela Reforma do Ensino Médio e pela implantação da BNCC-Ensino Médio e, desta interpretação foram feitas inferências e chega-se a algumas conclusões.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa que prescindiu de realização de trabalho de campo. Assim, nelas, repousou toda metodologia aplicada neste estudo e as conclusões a que chegamos delas partiram.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. (GIL, 2008, p. 50)

Nesse sentido, realizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, que permitiram a “cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que

aquela que poderia pesquisar diretamente.” (GIL, 2002, p.3) e, de fato, foram trilhados, de forma consciente, uma grande jornada de leitura. Isto não significou distanciamento ou aridez, ao contrário, este caminho na pesquisa se constituiu em uma *práxis* laboral, para a qual o intelecto foi requerido em sua maior potencialidade, visto não estar em contato direto com o objeto de estudo no sentido da observação ou experimentação, mas no uso maximizado de recursos lógicos, cognitivos e abstratos.

Para abordar os textos e documentos estudados, foi necessário explorar, com profundidade, as teorias, os conceitos, as políticas públicas, as diretrizes, a base curricular e todos os documentos pertinentes, perfazendo a pesquisa exploratória, o que nos fez ter uma visão geral de nosso objeto, sem, no entanto, pretender ser precisa e conclusiva. E, sendo exploratória, por corolário, buscou-se interpretar cada conclusão alcançada. Deste ponto procedimental, após ter uma visão do todo, adentrou-se na esfera da explicação, levando-se em conta, o que ensina Gil (2008), quando afirma que as

Pesquisas explicativas são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (GIL, 2008, p. 28)

De toda maneira, boa parte do desenho preliminar da metodologia traçada para esta pesquisa foi mantida e por meio dela foi possível conhecer, interpretar, analisar, tirar algumas conclusões, respondendo, da melhor maneira possível à nossa pergunta inicial de pesquisa, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos no campo estudado, especialmente, sobre as reformas educacionais que trazem mudanças para o currículo dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em destaque, para o ensino da literatura.

3 A LITERATURA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A literatura interroga o mundo de uma maneira diversa de outros modos de pensar. É a *práxis* filosófica que desvela o sentido da realidade. O contato com a literatura leva os sujeitos ao primeiro ato de questionar e tentar entender o mundo, já mesmo na infância, com as parlendas, contos de fadas, com os mitos e poesia, o universo da imaginação, e, portanto, das ideias se abrem e se impõem pensar o mundo, as coisas. E é por isso que se faz imprescindível uma educação literária posto que, como realçam Balça e Azevedo (2017, p. 140), “A promoção de uma educação literária visa sempre à formação de leitores e de leitores literários.”. E ser um bom leitor literário significa ser bom leitor simplesmente, significa saber pensar e capturar o sentido da realidade.

O sentido da realidade é trançado, tecido no texto literário, ou ainda, desenhado, projetado em uma arquitetura textual que vai comunicar e expressar em vias de significado o tanto de possibilidades interpretativas que o objeto da expressão permite. O texto é, desta forma, o suporte que viabiliza a existência da literatura, e pode ser escrito ou oral, no papel ou no virtual, posto que a materialidade do aporte textual é diversa.

A obra literária, como o próprio lexema “obra” denota, constitui o resultado de um fazer, de um produzir que, sendo embora também um processo de expressão, é necessária e primordialmente um processo de significação e de comunicação. A obra literária resultante deste processo constitui um texto – e por agora, definiremos texto, em sentido lato, como uma sequência de elementos materiais e discretos selecionados dentre as possibilidades oferecidas por um determinado sistema semiótico e ordenados em função de um determinado conjunto de regras, que designaremos por código. (AGUIAR e SILVA, 2018, p.75)

A obra literária só existe porque existe o texto, isto é, a obra literária é o texto, e por texto entende-se que seja o posto para leitura, uma composição de palavras expressa para ser lida. O entendimento da literatura e, portanto do texto literário, que tem peculiaridades que o diferencia de outros textos é necessário para o estudo de seu ensino. O texto literário deverá ser decodificado, e para tanto, a sua leitura precisa ser desenvolvida, aprendida, possibilitando ao leitor extrair os sentidos que se lhe apresentam.

O texto literário, em seu formato escrito, é disposto em livro. O texto deverá ser lido no livro. A relação entre a literatura e o livro transforma o ato de ler, “[...] com o manuseio e a leitura desses livros formam-se muitas expectativas acerca do que se pode esperar da literatura, aprende-se a inter-relacionar a experiência vital com a experiência cultural fixada pela palavra [...]”. (COLOMER, 2007, p. 73) Mudam-se os paradigmas da leitura. A literatura oral, ouvida segue outros parâmetros culturais e cognitivos. O livro exige processos de leitura específicos ao requerer da visão e da cinestesia pelo tato do manuseio do livro as condições orgânicas para leitura, e estas condições exigem processos cognitivos diferenciados daqueles que se utilizam da audição. A palavra escrita abarca experiências na relação com a palavra escrita.

A relação entre a palavra e o leitor literário envolve sentimento, e toda experiência cultural se constrói a partir deste. “Sentir significa estar implicado em algo.” (HELLER, 2004, p. 15, tradução nossa), ler, para além da razão, é sentir, pois, “o ‘algo’ em que estou implicado... é em qualquer caso algo presente” (HELLER, 2004, p.16, tradução nossa). O sentido do texto é algo presente no momento em que se lê, o leitor de literatura não escapa ao sentimento, e com ele constrói o sentido da narração.

A linguagem literária tem a figuração como sua especificidade. Não é uma linguagem direta, simples, mas sim de sentidos derivados, o que se pressupõe um grau de linguagem muito refinado, exigindo um nível de raciocínio elevado. Nesse sentido, o “texto literário, como qualquer outro acto significativo e comunicativo, só é produzido e só funciona como mensagem, num específico circuito de comunicação, em virtude da prévia existência de um código de que têm comum conhecimento [...]” (AGUIAR e SILVA, 2018, p.75)

Percebe-se, da fala de Aguiar e Silva, a função comunicativa do texto literário. O sentido embutido no texto para ser capturado deverá ser transmitido e comunicado. Quando se diz comunicado, infere-se a relação entre leitor e texto, o que se perfaz por um processo comunicativo onde há o emissor, o leitor e o sentido a ser transmitido. A literatura é comunicação, desta forma. Literatura se faz, assim, relação.

O texto literário cria relação entre quem lê e quem fala, o próprio texto. Esta relação se dá pela transmissão de sentidos, que fazem com que o leitor sinta antes

mesmo de entender. Assim, o texto literário cria sentimentos no leitor, que passa a responder através de emoções, estabelecendo a relação.

Falar de sentido no texto literário nos reporta a um sistema de linguagem cujo aparato precípua é a própria língua, que nada mais é do que o sistema de significação do pensamento humano, como destaca Aguiar e Silva (2018, p. 95), “O sistema semiótico literário representa assim um peculiar sistema modelizante secundário, representa uma *langue*, na acepção semiótica do termo, que não coincide com a língua natural.”, e que deixa patente a complexidade e importância da Literatura para a sobrevivência intelectual dos sujeitos. De fato, restaria uma lacuna intransponível a falta ou deficiência da literatura na vida das pessoas.

Uma das diferenças entre o texto ficcional e outros textos reside no fato de, no primeiro, as orações projetarem contextos objectuais e, através destes, seres e mundos puramente intencionais, que não se referem, a não ser de modo indireto, a seres também intencionais (onticamente autônomos), ou seja, a objetos determinados que independem do texto. Na obra de ficção, o raio da intenção detém-se nestes seres puramente intencionais, somente se referindo de um modo indireto e isto nem em todos os casos – a qualquer tipo de realidade extraliterária. Já nas orações de outros escritos, por exemplo, de um historiador, químico, repórter, etc., as objectualidades puramente intencionais não costumam ter por si só nenhum (ou pouco) “peso” ou “densidade”, uma vez que, na sua abstração ou esquematização maior ou menor, não tendem a conter em geral esquemas especialmente preparados de aspectos que solicitam o preenchimento concretizador. (CANDIDO et al, 2019, p. 17)

O texto para ser literário deverá obedecer a certos critérios de inventividade, digamos, como nos aponta Moisés (2012, p. 23), que “Para tornar-se poesia, a fala tem de converter-se em texto, mas texto subordinado às normas intrínsecas do fato poético: um texto que transcrevesse com fidelidade a fala como tal ainda não se situaria no reino da poesia, salvo de forma embrionária.”, porque “Literatura é linguagem carregada de significado” (2012, p. 35), ou ainda com Pound (2013, p. 36) “Literatura é novidade que permanece novidade.”

O elemento emocional muito contribui para cativar a atenção. Não é sem razão que, seguindo sua característica emocional, eram classificadas em comédias e tragédias as peças destinadas a agir diretamente sobre um público amplo. Provocar uma emoção é o melhor jeito de cativar a atenção...Eis por que o tema da obra literária é habitualmente colorido pela emoção, evoca, pois, um sentimento de indignação ou de simpatia e sempre evocará um juízo de valor. (TODOROV, 2013, p. 309)

A literatura, para além do intelecto, alcança as emoções, o sentir dos sujeitos, o que é determinante no processo de formação da personalidade, no desencadeamento de interesses e necessidades, que passam a ser expressos em conformidade com o avanço da capacidade leitora destes sujeitos e, conseqüentemente, de reflexão e entendimento o que confluirá para tomadas de decisão. Os outros saberes não tangenciam estas dimensões humanas, que estão a cargo da literatura, e, por conseguinte, da filosofia. O saber técnico, histórico, científico tem uma utilidade diversa do da literatura. São saberes da e para a vivência prática, objetiva, e mesmo imediata, particular. O saber literário tem sua utilidade como sustentáculo psíquico, emocional, estético, lógico e relacional.

Uma obra literária causa indignação. Um texto histórico reporta acontecimentos, mas não necessariamente atinge o emocional. Fica na esfera da cognição objetiva, ou seja, não suscita mudança e formação estrutural da consciência, porque não incide no universal, no todo que é o ser humano.

A literatura sai de um *status* de inútil à imprescindível. Sua função de entretenimento, usufruto estético, que não é pouco ou menos importante, mas vem sendo minimizado e delegado à função de menor utilidade social. O desvirtuamento do lugar e utilidade da literatura desvela dois pontos de encontro no trato com esta área do conhecimento, primeiro o patente desconhecimento da função que a literatura exerce na sociedade, na vida das pessoas, e segundo, a negligência quanto a políticas públicas que impulsionem seu ensino.

Talvez não seja realmente fácil lidar com a literatura, e por esta razão seu estudo fica sempre delegado às esferas dos intelectuais. Transforma-se em objeto de luxo, de alta complexidade acessível a poucos habitantes do Olimpo. Ler um texto literário não seria útil como ler uma receita de bolo ou um artigo que denunciasse uma situação social desfavorável diretamente, apresentando dados estatísticos e reflexões prontas. O texto literário exige discernimento, capacidade interpretativa, domínio da língua, sensibilidade. É, portanto, coisa de *nerd*, de doido que não tem o que fazer. Diriam!

A literatura não denota. Ela faz inferências e isto exige uma predisposição interpretativa específica e complexa. É necessário ter expertise para “ler nas entrelinhas”, saber extrair do texto o não dito, porque literatura é realidade imitada, é verossimilhança, é sentido vestido de palavras.

Duas causas, ambas naturais, parecem ter dado origem à arte poética como um todo. De fato, a ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, e eles se distinguem das outras criaturas porque são os mais miméticos e porque recorrem à mimese para efetuar suas formas de aprendizagem, e todos se comprazem com as mimeses realizadas. (ARISTÓTELES, 2017, p. 57)

Na ação de imitar o ser humano se encontra a si mesmo. A *mimesis* é o olhar de fora para dentro e enxergar o eu que se tem e constrói no processo de alteridade. A relação de alteridade, que possibilita ao sujeito perceber o outro e a si através do outro, é propiciado pela literatura utilizando o mecanismo cognitivo da imaginação. Nenhum outro conhecimento tem tamanho poder de construção da personalidade e caráter quanto a literatura, tanto que ela sempre foi utilizada para passar lições morais e do que se pensa bons costumes.

Com efeito, o historiador e o poeta diferem entre si não por descreverem os eventos em versos ou em prosa [...], mas porque um se refere aos eventos que de fato ocorreram, enquanto o outro aos que poderiam ter ocorrido. Eis por que a poesia é mais filosófica e mais nobre do que a história: a poesia se refere, de preferência, ao universal; a história, ao particular. Universal é o que se apresenta a tal tipo de homem que fará ou dirá tal tipo de coisa em conformidade com a verossimilhança ou a necessidade; eis ao que a poesia visa, muito embora atribua nomes às personagens. Particular é o que fez Alcibíades ou o que lhe aconteceu. (ARISTÓTELES, 2017, p. 97)

Neste trecho da Poética de Aristóteles dá-se ouvidos a uma premissa que favorece um estudo extremamente importante e útil, digamos assim, visto que a literatura se entranhou de inutilidade desde que se começou a acreditar que os fatos e acontecimentos educavam e formavam mais que o reflexo destes mesmos fatos e acontecimentos.

A literatura transcende a realidade histórica, porque diz de todos os homens, diz da humanidade. A história incende, porque diz de situações pontuais que levam a posicionamentos ideológicos e atitudes em digressão. Pode-se constatar isto pelo que se assiste hoje no Brasil. Saber história e ter experiências diversas não tornou o brasileiro mais crítico e sensato, pelo que se assiste dos acontecimentos hodiernos. Há uma nefasta colisão liberal-historicista por falta de poesia, por lacunas com o ensino da literatura, por negligências com o contato com o belo que a literatura possibilita. A história mostrou-se insuficiente, o capital, usurpador. Faltou o toque

essencial do autoconhecimento, do saber o que se vê e se vive, da perspicácia leitora que a literatura possibilita.

[...] é pela porta de acesso da estética, da obra de arte, que a forma ingressa no campo das forças da sociedade – e isso pela própria habilidade em conjugar os elementos necessariamente caóticos que a vida lhe oferece e tecê-los de modo significativo num todo fechado, devolvendo à vida a coesão de sentido que esta, por si só, é incapaz de formular. (LUKÁCS, 2019, p. 177)

Lukács, enquanto crítico literário de linha marxista acede à perspectiva da importância e prevalência dos processos subjetivos em relação aos processos históricos modernos. Daí que, em dado momento diz: “[...] sem o condão da forma, nada logra encadear-se numa totalidade que, por integrar os seus elementos, infunde significado às partes isoladas.” (2019, p. 179), que se relaciona ao que ele se referia quanto à reificação da consciência, o que se extrai do “condão da forma”, e continua, “[...] a forma alimenta-se da dissonância, de que ela constitui, no entanto, a afinação, unindo em acordes sons de outro modo destoantes (LUKÁCS, 2019, p. 181). Ou seja, o entendimento do todo dá sentido às partes, o universal explica o específico, e não vice-versa. O crítico na maturidade refutou algumas ideias de juventude, questionando e dizendo-as como erros juvenis. Erros juvenis que sobrelevava o materialismo moderno e colocava este acima dos aspectos subjetivos e imanentes.

A obra literária é um tipo de obra que utiliza a linguagem, trabalhando seus sentidos na diversidade que interagem de forma permanente, porque o literário não morre, não acaba, e suas possibilidades de interação são diversas. Embora seja diverso, porquanto se sustenta na linguagem de caráter estético, não controla as informações transmitidas, porque não são dados a serem classificados, mas sim expressões de saberes a transmitir sentidos. Por isso, a literatura, a obra literária por si mesma escapa às premissas materialistas hegelianas e as questiona.

A produção acadêmico-científica sobre o gênero começa a ganhar impulso a partir dos anos de 1980, com a expansão dos cursos de pós-graduação, iniciando-se o processo de consolidação como campo de conhecimento caracterizado, predominantemente, por dois tipos de abordagens, que passaram a se desenvolver: do ponto de vista dos estudos literários, enfatizando-se a necessidade de pressupostos e procedimentos de investigação buscados à história, teoria e crítica literárias – marcadas sobretudo pela tendência estruturalista e histórico-sociológica –, os quais propiciassem discussão da esteticidade dos textos do gênero como fator de

superação das marcas pedagogizantes características desses textos e advindas de sua relação original com a educação e a escola; e do ponto de vista dos estudos em educação, enfatizando-se, inicialmente, a necessidade de se denunciar a ideologia subjacente aos textos do gênero e, posteriormente, de se buscarem propostas didáticas para sua adequada seleção e utilização nas escolas, a fim de se formarem leitores críticos e transformadores da sociedade (MAGNANI, 2001, p. xiv-xv)

Os primeiros estudos partem de uma linha estruturalista e histórico-sociológica, o que significa que o entendimento deste objeto de estudo parte das inter-relações sociais, das experiências. Foram os primeiros passos na reflexão da importância do ensino da literatura. Mas muito há que se fazer, inclusive adentrar efetivamente na esfera da esteticidade, o que levaria a outros patamares de reflexão sobre a literatura e sobre o ensino da literatura.

Os pressupostos e procedimentos ligados à história, crítica e teoria literárias tiveram sua importância, do ponto de vista dos estudos literários; assim como, os estudos em educação, que fizeram confluir para propostas de formação de leitores críticos, ambos pontos, concatenados, viabiliza u melhor entendimento da literatura para a formação discente. Isto é, os estudos literários e estudos educacionais são importantes para o ensino da literatura.

3.1 ENSINO DA LITERATURA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA: DIFERENÇAS E INTERCESSÕES

A análise do que seja o ensino da literatura para a reforma curricular obriga o entendimento e diferenciação de algumas terminologias, bem como é preciso ter clareza da sua função. Há uma diferença entre o que seja o ensino da literatura e a educação literária. A educação literária deve ser tomada em sentido mais amplo, mas ambas se relacionam ao letramento literário. A educação literária se dá tanto de maneira formal, dentro de instituições de ensino, quanto informal, fora de instituições de ensino, em casa, na televisão, no cinema, teatro etc. Ensinar literatura não se confunde, portanto, com educação literária ou letramento literário, embora haja uma estreita relação entre eles. O ensino da literatura está inserido na educação literária, que é um conceito mais amplo, envolvendo, inclusive o ensino da literatura dentro e fora das instituições formais de ensino.

O letramento literário se refere ao aprendizado da leitura literária. No entanto, a problemática do ensino da literatura é mais amplo e vai além da questão de estar ou não inserida no ensino de língua.

Talvez por causa desse lugar ambíguo da literatura na escola – em especial no ensino fundamental, onde se fazem sentir mais agudamente os efeitos da crise endêmica da educação brasileira – “letramento literário” e “educação literária” sejam temas emergentes na pauta atual de discussões e propostas, talvez com o objetivo de substituir, por equivalência ou por ampliação de sentido, a expressão “ensino da literatura”, incluindo a literatura infantil e juvenil. Ou talvez porque o conhecimento acumulado sobre o assunto, uma vez incorporado como tradição, esteja a demandar não revisão, mas ampliação de suas potencialidades explicativas e aplicativas, em função do novo contexto social, cultural e educacional do país neste século. Ou talvez, ainda, porque se considere que “ensino da literatura” tenha-se mostrado insuficiente para designar a complexidade dos problemas atuais, relativos tanto aos conceitos de literatura e de ensino, quanto à função e à circulação do texto literário na escola brasileira, em tempos de produção e difusão de textos em outros suportes e meios. Ou, talvez, ainda, porque simplesmente novos nomes para antigos problemas sejam necessários para desautomatizar pensamento e ação. (MORTATTI, 2014, p. 37)

Para Vieira (2008, p.442), saber o lugar do ensino da literatura começa com uma indagação “Arte ou disciplina escolar?”, e continua com uma colocação “Sua inclusão no currículo escolar a transforma em matéria de ensino. E, como disciplina escolar, seu ensino está sujeito a teorias pedagógicas, literárias e linguísticas”, ou seja, o ensino da literatura a coloca em um lugar relacionado à Educação. Terá a partir daí, que se adequar a metodologias, didáticas, teorias que a destrinchem enquanto objeto de educação e permita criar estratégias de letramento literário.

A literatura é matéria de ensino já há algum tempo aqui no Brasil e fora também, e durante este percurso em que esteve disposta como objeto de estudos, seu ensino teve peculiaridades que por vezes deslocava o real valor e função da literatura dentro da sociedade. Estabeleceu-se, primordialmente, o estudo historiográfico da literatura, o que desencadeou um método de estudo que se fixou nas chamadas escolas literárias, que se dispunham cronologicamente.

Em relação ao ensino de literatura, predominava a historiografia. As características das escolas literárias, em uma abordagem cronológica, bem como seus principais autores e suas obras mais significativas, compunham a lista. Para a compreensão das principais obras dos autores, já falecidos, requeria-se também o conhecimento de sua biografia. Antologias escolares traziam trechos de obras selecionadas que deveriam ser lidos pelos alunos. (VIEIRA, 2008, p.443)

Outras vertentes de estudo e métodos de ensino surgiram e foram se adaptando ao longo do tempo. Ainda segundo Vieira (2008, p. 444), o modelo interacionista, que tinha como base a comunicação, serviu de modelo para o ensino de língua, seguindo os fundamentos da Estética da Recepção. Percebe-se, desta forma, que há uma menção exclusiva do ensino de língua, enquanto se fala de ensino da literatura, ou seja, a literatura era um subsídio ao ensino de língua, e o leitor estava no centro das atenções, era o elemento essencial dos estudos literários, o que se faz entender que não havia uma programação para o ensino da literatura.

Assim, a proposta não indica um cânone literário, devendo a escolha de escritores e obras ser feita pelo professor em razão das variáveis do seu contexto escolar. Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. (VIEIRA, 2008, p. 444)

O ensino de língua portuguesa, segundo Vieira (2008, p.457), era dividido em blocos, entendidos como de um mesmo estudo e disciplina. O ensino de língua portuguesa era dividido em gramática, redação e literatura, e esta disposição constituía o paradigma que ainda hoje prevalece no ensino de línguas. Este paradigma teve e tem como conseqüências para o ensino da literatura uma desconcatenação da relação entre a cultura, a educação e a literatura, haja vista, ter a literatura servida para o ensino da língua. O texto literário era usado para o estudo da gramática e, também, servia de tema para as redações.

Nos três documentos, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM –, PCN+ e Parâmetros em Ação, não se encontram o conceito de literatura, nem critérios que sirvam de base para caracterizar o “texto literário como forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética”, como se afirma nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (Brasil, 2002 *apud* VIEIRA, 2008, p. 453)

Ainda hoje, nos documentos oficiais, sequer um conceito de literatura se extrai. Esta permanece descaracterizada, e se não há uma ideia do que possa ser a literatura, muito menos um direcionamento ao ensino dela poderá ser tomado. Permanece a literatura atrelada ao ensino de língua.

Os novos paradigmas educacionais e culturais estão em transição atualmente e de maneira acelerada, dada as inovações na comunicação que vêm

movimentando toda a estrutura social. Os novos suportes textuais, migrados do oral e escrito, em papel, para o ciberespaço, encontram, no virtual, seu novo modo de comunicação e respondem, hoje por um novo modo de ler, de lidar com o literário.

A questão da materialidade da literatura se impõe, visto que a literatura encontra suporte para expressão textual de uma maneira variada e quase infinita. Estes suportes se complementam, o texto oral vira *audiobook* e *podcast*, as narrativas ganham animação em games, o texto escrito encontra em blogs e redes sociais, lugar. Os sons se juntam aos textos e imagens para criar narrativas diversas.

Diante de todas as inovações em comunicação que adentra também as escolas, os novos paradigmas culturais, sociais e educacionais atingem o que podemos chamar de função da literatura, e pensar como se dará a educação literária, o ensino da literatura, o letramento literário se torna mais complexo e desafiador, mas não menos motivador e intrigante.

Políticas públicas que propicie a formação de cidadãos críticos e adaptados aos novos meios de comunicação deverão ser pensadas e colocadas através dos programas que incentivem a leitura, mas mais do que simplesmente incentivar a leitura, é preciso se fazer o letramento desses sujeitos para que a leitura não seja árida de sentido, causando até mesmo a desmotivação. Deste modo, a formação de professores e educadores literários é urgente neste momento. A educação digital para o letramento literário se impõe neste momento.

Diante disso, práticas escolares de leitura literária vivenciadas em muitas escolas nos levam a debater sobre qual o lugar da literatura neste espaço de formação de leitor, tomando como premissa que ensinar literatura não deve ser mais ensinar história da literatura ou teoria literária e que esta postura não se enquadra dentro de um projeto maior de leitura e mesmo de formação humana e cidadã do educando, inserido em um contexto educacional em que o letramento literário é visto como possibilidades que os sujeitos adquirem de participar efetivamente de práticas sociais diversas. (DIAS e RALILE, 2014, p.121)

As políticas públicas para a educação literária devem vislumbrar a democratização de letramento literário, atingir a todos, principalmente aqueles que foram privados e estão expostos a condições de vulnerabilidade social e cultural. A oportunização do letramento literário pode ser considerada como um mecanismo de melhora social, cultural e mesmo econômica, pois o acesso a postos de trabalho mais qualificados exige maior capacidade dos sujeitos no que se refere à tomada de

decisão e apuro técnico, que podem ser conseguidos através de uma qualificação maior pela via da literacia, que não menos que o preparo técnico, qualifica os sujeitos para o mundo do trabalho e convivência social.

O novo panorama escolar, vigente até os dias de hoje, caracteriza-se pela ruptura com a história do ensino da literatura, porque se dirige a uma clientela para a qual a tradição representa pouco, já que aquela provém de grupos aos quais não pertence e com os quais não se identifica. A nova clientela precisa ser apresentada à literatura, que lhe aparece de modo diversificado e não modulado, tipificado ou categorizado; ao mesmo tempo, porém, fica privada da tradição, à qual continua sem ter acesso, alargando a clivagem entre os segmentos que chegam à escola e a história dessa instituição. (ZILBERMAN, 2009, p. 16)

Em uma sociedade com índices alarmantes de analfabetismo, pensar em letramento literário pode parecer um luxo, no entanto, deveria fazer parte da agenda das políticas públicas o acesso, o ensino da literatura como forma de consubstanciar o letramento de língua dos sujeitos sociais. Embora sejam ensinamentos diferenciados, com metodologias e didáticas próprias, se inter-relacionam e complementam.

A diferença entre o ensino de língua e o ensino de literatura deve ser destacada de modo a permitir aos formuladores de políticas públicas desenvolver ações que abarquem cada uma individualmente, não submetendo ou transformando uma disciplina em subsídio de outra, como vem acontecendo com a literatura em relação à língua portuguesa.

3.2 O ENSINO DE LITERATURA E O DIREITO À EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR

A reflexão sobre o ensino da literatura é bastante complexa, pois deste ensino extrai-se o aprendizado da leitura, da estética, da história, da cultura, do social, do afetivo, emocional, das relações, da própria existência. A literatura abre caminhos diversos, não se fixando apenas nas Letras.

Muito revelador o artigo de Chechinél (2018). Ele desvela a inutilidade precípua da literatura, invertendo sua funcionalidade. Em tempos de produção acelerada, o ler algo que é fruto da imaginação e que toma nosso tempo, a saber, que ler demanda disponibilidade de tempo, e mais grave, ler algo sem utilidade prática nos leva a algumas considerações. Partamos da sua consideração de que “A literatura é uma atividade negativa” (CHECHINÉL, 2018)

Não por acaso, os círculos hermenêuticos formalistas da primeira metade do século XX – formalismo russo, *new criticism*, estruturalismo, entre outros –, apesar da recusa contextual que lhes rendeu tantas críticas, apresentavam um ponto de partida comum em torno da literatura, uma posição mínima, digamos, acerca do que significa ler um artefato literário: a literatura demanda tempo de atenção à especificidade das obras. (CHECHINEL, 2018)

Para se ler literatura, em uma sociedade da aceleração e da produtividade exacerbada, há mister “desacelerar”. Entra-se em um problema crucial, tanto mais quando fala-se de um leitor jovem, a descobrir o mundo, um mundo multifacetado, com estímulos e informações *ad infinitum*, e que não tem as ferramentas intelectuais e nem o hábito da leitura, como o é a nossa realidade. A primeira sensação é o da perda de tempo em uma atividade que não levará a nada, que não os conectará, e pior ainda, que o deixará na solidão, que esta leitura exige. Mais ainda, exigirá atenção, repertório vocabular, habilidade leitora denotativa e uso da imaginação. Estamos fritos!! É barril!!, são expressões que poderão passar pela cabeça desses jovens.

A literatura, entretanto, não emite, não conecta, não irradia, não estimula e não excita, pelos menos não nos termos aqui em pauta, que demanda um tempo incompatível com aquele da sociedade excitada, da sociedade do cansaço. (CHECHINEL, 2018)

Então, fazer com que a literatura esteja de fato na escola é tarefa hercúlea. Não obstante ter que enfrentar todas as dificuldades de leitura dos estudantes, toda falta de motivação que se direciona para uma atividade que ambicione um resultado prático ou lucro, temos que vencer a disposição do próprio estado em inserir a mesma de forma determinada nos currículos. A literatura não tem um lugar no currículo. Ela está inserida institucionalmente, mas não tem lugar próprio. Parece paradoxal, mas é esta sua realidade. O mundo que exige espetáculo, que exige ação, maximização do tempo, com a literatura se confronta com a sua suposta inutilidade. A literatura incomoda.

Este viés provocativo da literatura pode permear a crise por que as instituições educacionais passam. Isto é possível quando ela questiona este estado de coisas. Ela questiona o cansaço da sociedade, consequência nefasta de sua aceleração desordenada, e retrata toda a esquizofrenia em que o mundo sobrevive.

Desvela o mundo da produtividade e do lucro, em que tudo vira mercadoria, inclusive nossos afetos.

Daí a urgência de se entender a questão pelo viés do direito, que é defendido por Cândido (1995), e que conclama a todos, escola e sociedade a sua defesa. Estou eu cá fazendo a minha parte. O crítico literário entende que é indispensável este direito. Perfaz-se como direito humano, o que envolve direitos fundamentais afetos à dignidade humana. A capacidade crítica é fundamental na formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos e habilitados a construção de uma sociedade melhor. Pode-se afirmar que a capacidade de ler é pressuposto básico de um cidadão.

Para o crítico literário brasileiro, a fabulação é necessidade humana, pois “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 1995, p. 242). E ainda,

[...] é por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas”. Para que a literatura cumpra esse papel, é preciso mudar os rumos de sua escolarização, de maneira a promover o letramento literário. (FORMIGA, 2013, p. 183)

A história da literatura perpassa os séculos, e não era como hoje a conhecemos. A Retórica e a Poética davam conta de formar os leitores de narrativas e poesia. Na verdade, no início, exclusivamente da poesia, que dava conta das narrativas pela épica. Já, mais adiante, aqui no Brasil, havia disciplinas, como a oratória, o estilo e a erudição, e as leituras eram sustentadas pelos clássicos, que serviam de modelo para o bem escrever, isto até 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal, quando se inicia o período pombalino, onde a educação passa a ser, por decreto, laica. Pombal, neste mesmo período, em Lisboa, cria a Universidade de Lisboa, para estudos das artes liberais e das ciências, e no ano de 1772, com objetivo de reformar o estudo da poesia, Cândido Lusitano (Francisco José Freire) lança a Arte Poética, como nos relata Formiga (2013).

Outra instituição educacional importante na formação da educação literária para o Brasil é o Colégio Pedro II, que marcou o ensino da poética e da literatura, expertise dos jesuítas, e que mudou para uma visão historicista da literatura. Toda

esta mudança segue a construção de uma identidade nacional. Adentra-se na época nacionalista, do período romântico. As reformas educacionais e, *pari passu*, as reformas no ensino literário acompanham as mudanças políticas, históricas e sociais do país.

Daí a razão da influência sobre o programa de estudo de literatura ser atribuída aos românticos que desejavam organizar os fatos históricos e classificá-los, anunciando o espírito científico do positivismo e naturalismo, ou seja, o ensino da história literária era comprometido com o projeto nacionalista adotado na época. (FORMIGA, 2013, p. 182)

O ensino da literatura no Brasil, desde o pombalismo, atende a leis e decretos, e ainda hoje diversos documentos são produzidos, com novas propostas curriculares, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se modifica a cada nova política pública adotada. Constata-se, porém, que nestes 10 (dez) anos em que os PCNs sofreram mudanças e adaptações, a literatura foi muito mal colocada, ou melhor, a literatura nunca foi bem situada na área das linguagens, e muito menos alcançou o *status* de disciplina.

Acrescente a este fato de carecer de status de disciplina, o de que o documento que deveria ser norteador, deixa na nebulosa do indecifrável o “porquê” de a literatura existir, nem como lidar pedagogicamente com ela, nem para que fim serve o seu ensino. Ou seja, a literatura aparece como algo a ser descoberto. Isto impossibilita o planejamento, o ensino da disciplina, visto que, a dificuldade começa no próprio fato de não estar inserta no rol curricular. A função da literatura no Ensino Médio fica comprometida, em detrimento das habilidades e competências que não são especificadas nos documentos norteadores.

4 A LITERATURA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

O estudo sobre currículo começa com a publicação de Ralph Tyler, em 1949, com o livro “Princípios básicos de currículo e ensino”. A partir daí, vários conceitos e teorias têm sido destacados ao longo do tempo. Para Tyler, currículo era entendido como um planejamento técnico e mecânico, com interações entre sujeitos e previsão de imprevistos. Não é intenção deste estudo se debruçar sobre os vários conceitos de currículo, basta alguns entendimentos, começando com o de que o currículo é resultado de tensões e conflitos e constitui uma trajetória, um percurso a ser seguido. Desta forma, irá direcionar toda prática educacional e revelará as ideias políticas vigentes, o que reitera a visão de que o currículo está intrinsecamente ligado às políticas públicas do momento.

Conceituar currículo é uma tarefa árdua dada sua especificidade de não ser específico, visto seu objeto de saber e ação estar difuso, congruente e abrangente no todo social e humano no que diz respeito à educação. Abarca o todo pedagógico. A acepção tradicional e bastante exígua que Lopes e Macedo (2011, p.19) questionam é que “[...] currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, o plano de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos”. Esta concepção é completada com seu entendimento da amplitude que deve ter o conceito de currículo e a dificuldade em se chegar a termo.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isto produzindo sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.41)

É importante chegar a um entendimento conceitual de currículo, o que dará a dimensão mais fidedigna de objeto e epistemologia, se fazendo perceber seu alcance. O currículo determina os rumos sociais ao passo que indica caminhos de aprendizado, e conseqüentemente, de mudanças de comportamento.

Segundo Hamilton (1992), a palavra *curriculum* aparece pela primeira vez no *Oxford English Dictionary* na primeira metade do século XVII. Porém,

documentos de universidades europeias atestam o uso da palavra há pelo menos um século antes, surgido provavelmente da necessidade de se parametrizar o ensino nas universidades que iam se estabelecendo em ritmo acelerado. Estudos mais aprofundados sobre o tema, no entanto, solidificaram-se apenas no início do século XX, nos Estados Unidos, a partir de educadores como John Dewey, Ralph Tyler e Franklin John Bobbit, responsáveis pela Teoria Curricular Tradicional. Resgatando a etimologia da palavra, Goodson (1995, p.31) afirma que currículo deriva da palavra *scurrere*, que em latim significa curso ou carro de corrida. Para o autor, as implicações etimológicas permitem concluir que “o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”. De acordo com Goodson (1995), Hamilton associa o conceito de currículo a uma ordem estrutural e disciplinar de orientação calvinista, visto que os movimentos sociais e ideológicos do século XVI influenciaram em grande medida os princípios internos e externos do governo civil, intervindo também no controle das políticas educacionais da época. Dessa forma, a rigidez disciplinar do calvinismo influenciou também a concepção de currículo que era utilizada na prática educacional. (MARTINS, 2018, p. 29-30)

A compreensão de onde parte o estado da arte curricular, surge de uma apreensão da realidade vivida por seus sujeitos, e transmutada do seio social para a proposta curricular, ou, em via inversa, se inicia de uma projeção política de formação social. Tem-se apenas a certeza de que o currículo não é neutro ou sequer sem intencionalidade que plasme a vida social.

Moreira e Silva (1994), destacam esta relação simbiótica entre o currículo e a sociedade. Esta relação desvela o poder estatal sobre o corpo social, e pode-se ousar dizer que, através do currículo, o estado exerce seu poder. Os governos em vigência utilizam deste mecanismo como o de controle social mais amplo, dado que, desta forma, se trabalha o comportamento humano, podendo, inclusive, alcançar a vontade do sujeito ao criar necessidades intelectuais, culturais, sociais, econômicas. As necessidades podem ser criadas, e são estas que movem os sujeitos pela motivação de satisfazê-las.

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isto significa que ele é colado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares [...] (MOREIRA E SILVA, 1994, p. 7 e 8)

Outros estudos confirmam o viés de poder que sempre esteve atrelado ao currículo, que faz descartar de pronto que a ideia tradicional de um currículo preocupado apenas com conteúdos, horários, ementas e programas não revela a

sua face, não diz do seu real intento e relação política de controle. O currículo, desde sua origem, esteve ligado à função de controle do Estado, sendo usado para este fim pelos governos em vigência.

As questões e problemas contemporâneos, bem como os paradigmas sociais, culturais, econômicos e políticos se diferenciam dos de outras épocas, exigindo habilidades e competências diferenciadas. No entanto, há um liame estrutural que se transmite pelas gerações e que se pautam em valores. Os transmissores destes valores são a escola e a família, embora, assistamos uma tendência ideológica de desconstrução destes valores. O currículo tem papel fundamental na estabilização ou não destes valores, o que corrobora a grande influência dos valores na formação dos sujeitos sociais, bem como o trançado dos diversos estilos de vida.

Muitos sociólogos e outros estudiosos preocupados com os problemas urgentes da sociedade contemporânea, veem em uma análise desta sociedade a informação básica a partir de onde podem ser derivadas. Eles enxergam as escolas como uma agência para ajudar jovens a lidar com os problemas críticos da vida contemporânea. Se eles podem determinar o que estes problemas são, então os objetivos da escola são oferecer conhecimentos, habilidades, atitudes, e o que ajude as pessoas a lidar inteligentemente com estes problemas contemporâneos. Por outro lado, os filósofos educacionais que há valores básicos na vida, amplamente transmitidos de geração em geração através da educação. Eles veem a escola objetivando essencialmente a transmissão dos valores básicos derivado de estudos filosóficos compreensíveis e, portanto, ver na filosofia educacional a fonte básica da qual os objetivos se originam. (TYLER; HLEBOWITSH, 2013, p. 20, tradução nossa)

Todo foco de atenção da educação está na configuração comportamental. A aprendizagem pressupõe mudança de comportamento, e padrões de comportamentos são “previstos”, digamos assim, quando da seleção e constituição curricular e metodológica. Não se pode pensar inadvertidamente que o currículo é constituído e utilizado apenas para o desenvolvimento das habilidades e competências. O currículo tem uma influência marcante na constituição do caráter social, o currículo estabelece a ética social e o *modus vivende* dos seus cidadãos.

A educação é um processo de mudança dos padrões de comportamento das pessoas. Significa usar o comportamento em um amplo sentido para incluir pensamento e sentimento, assim como as ações evidentes. Quando a educação é vista sob esta perspectiva, fica claro que os objetivos educacionais, então, representam o tipo de mudança no comportamento que uma educação institucional procura levar a seus alunos. Um estudo dos próprios alunos identificaria a necessidade de mudança de padrões de

comportamento dos estudantes que as instituições educacionais poderiam produzir. (TYLER; HLEBOWITSH, 2013, p. 21, tradução nossa)

O currículo passa pelo crivo da normatização comportamental. De fato, pode-se inferir que se sobrepõe um ordenamento normativo desde quando, promovendo a mudança e estabilização comportamental, institui a ética social e as normas costumeiras e legais de uma sociedade.

Não há fórmula única para fazer inferências dos objetivos educacionais advindos dos dados sobre os alunos. Em geral, o procedimento envolve estudos dos dados para observar as implicações, comparando os dados com normas e padrões da área e a partir disto, obter sugestões sobre possíveis necessidades que um programa de escola poderia ter. (TYLER; HLEBOWITSH, 2013, p. 31, tradução nossa)

Dada a sua importância para o ordenamento social, com propósitos firmes, no exterior assim como aqui no Brasil, uma atenção especial é dada à sua formulação e diretrizes. Na Austrália, por exemplo, foi criada uma Autoridade Australiana sobre Currículo, Avaliação e Informação (ACARA – *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*), que equivale ao que se tem aqui no Brasil com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Ensino Médio), institutos políticos-normativos que tratam de dispor o conhecimento pragmático em si mesmo (MACEDO, 2016).

A promessa das bases comuns curriculares por parte destes países, e outros federados, é a de promover a equidade, garantindo o acesso dos cidadãos em fase de formação escolar aos conhecimentos considerados essenciais para a sua formação e concretização de projetos que incidirão em suas vidas. Por trás desta ideia aponta-se outra, que é a da qualidade de educação. Ou seja, o estado está cumprindo o seu papel, pensarão. E esta qualidade e utilidade do conhecimento são conseguidas através do currículo. E mais uma vez surge o processo de seleção, só que agora selecionar-se-á o conhecimento, dentro de um programa de governo que define aqueles conhecimentos necessários e importantes.

O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado (SAVIANI, 2004, p.39).

Fica clara esta perspectiva de controle e condução social na fala de Saviani, quando, no entanto, o estudioso destaca que, enquanto conjunto de atividades desenvolvidas na escola, o currículo tem uma função política destacada, pois o conhecimento que será dado aos sujeitos deverá satisfazer a uma necessidade, e ajudá-lo em sua vida pessoal e de trabalho. O conhecimento deverá estar associado à realidade social em que os educandos vivem, bem como à sua realidade sociocognitiva, e serão selecionados aqueles “necessários” para enfrentar aos problemas da vida.

O currículo deve permitir que o sujeito que entra em contato com o conhecimento através das mais variadas atividades, contemple as objetivações humanas, as suas prementes necessidades no contexto histórico em que vive. O aluno é também um sujeito histórico e tem necessidades a partir de um contexto vivencial, destaca Saviani (2004). Este pensamento conflui para as perspectivas governamentais, pois adere e pressupõe a necessidade de se incluir determinados conhecimentos no currículo em detrimento de outros. Torna-se excludente prontamente e coaduna-se com a proposta governamental.

Fica patente a função de poder que o conhecimento exerce na vida social, e o Estado controla aqueles que serão transmitidos através da escola, que é encarregada de se apropriar e transmitir o saber sistematizado, e deverá ter a expertise ao fazê-lo, com métodos e estratégias que permitam ao discentes apreendê-los numa sequência que se traduz no aprendizado pela criança. Para tanto, a escola tem que saber quais conteúdos transmitir, a quantidade destes conteúdos e a forma como estes serão aprendidos pelos alunos, o que implica em um trabalho de organização e sequência destes saberes, que, segundo Gama e Duarte (2017), tem obedecido aos princípios defendidos por Saviani.

O primeiro princípio é o da síncrese à síntese (ou aparência à essência), que dá relevância ao papel de a escola permitir a “... apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 22), com a transmissão do saber erudito, sem negar o saber popular. Este princípio estabelece uma dialética entre o saber espontâneo e o sistematizado, entre o popular e o erudito. Esta troca entre o que é vivido pelo sujeito e o que vem a ser-lhe dado possibilita ao mesmo se apropriar do saber sob

novas perspectivas, o que enseja uma ampliação não só de seu repertório, mas de maneiras, formas de expressar os novos saberes.

Desta forma, defende Saviani (GAMA; DUARTE, 2017, p.4), o saber não será rebaixado ao vulgar para as massas, nem esterilizado por uma cultura elitista. Haverá acesso aos saberes, de uma forma mais ampla, por parte de todos. A todos será dado o direito ao conhecimento de uma forma que não haja nem inferiorização nem supervalorização. Infere-se que para o estudioso não existe hierarquia de conhecimentos, o que é questionável. Erudito e popular são modalidades de cultura, cada uma com suas características, mas não se pode negar que em termos neuroeducativos, obras cuja complexidade na sua estrutura, como são as obras eruditas deverão ser vistas como de condução de uma aprendizagem mais refinada, e isto tem que ficar claro e ser acessível por esta razão e não por ter sido objeto de uso de uma elite anteriormente.

A estrutura melódica e harmônica de uma música clássica de Beethoven não pode ser colocada no mesmo patamar de complexidade de uma música de pagode de repetição de refrão. Estudos mostram, inclusive, a eficácia destas músicas clássicas no tratamento de doenças neurodegenerativas, o que não acontece com o pagode. O mesmo acontece com os textos literários, que a depender da sua construção linguística sintática pode significar um esforço maior para a sua compreensão. Não é, portanto, uma questão de inferiorização ou supervalorização, mas de reconhecer suas diferenças e alcance.

O segundo princípio é o da simultaneidade dos conteúdos que se expressam como dados da realidade. A partir deste princípio, o currículo se organizará trazendo em si o particular e o universal. O currículo abarca a totalidade dos saberes, fazendo ainda interrelações entre os mesmos e disponibilizando aos discentes uma compreensão da realidade mais profunda e diversa.

Considerando que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. (GAMA; DUARTE, 2017, p.4)

Ou seja, o princípio da simultaneidade dos conteúdos implica também o aprendizado de valores e habilidades que permitam os sujeitos se expressar e ter

comportamentos éticos. Para Saviani (2017), há na relação da prática educativa um complexo de ações e de assimilações que corroborarão em uma aprendizagem ampla, aprofundada e contextualizada. O pensamento de Saviani se configura por meio da pedagogia histórica-crítica, que entende que o trabalho constrói “as possibilidades objetivas e subjetivas” de liberdade para as pessoas. Apresenta, assim, que não apenas o conhecimento por si poderá libertar o ser humano, mas a prática social.

No Brasil, o ensino médio enfrenta uma crise histórica. Ora compreendido como etapa de transição para o ensino superior, portanto propedêutico, ora entendido com fim em si mesmo, portanto etapa conclusiva da educação básica. Desse ponto de vista, a crise de identidade do ensino médio, levou à correlata confusão sobre o que ensinar e com que objetivo transmitir este ou aquele saber nessa etapa de ensino. Alguns autores argumentam que esta e outras tantas indefinições, levou a um processo de esvaziamento dos conteúdos ensinados no ensino médio e, bem assim, de todo o currículo dessa etapa. Macedo (2016), com base nos estudos de Laclau (2011), ao tratar dos diferentes sentidos dados ao Ensino Médio, entende que a “condição para que um sentido se signifique como totalidade é “o puro cancelamento de toda diferença” (LACLAU, 2011, p. 70 *apud* MACEDO, 2016, p. 47)”, e isto ocorre, continua a autora:

[...] com o surgimento de um significante vazio que permitiria a significação tanto da sistematicidade do social quanto do exterior constitutivo. À medida que os significantes que representam a totalidade são apenas tendencialmente vazios, tal significação não é possível. A decisão do significante que desempenhará essa função é uma questão política, ou seja, a decisão por um ou outro significante como aquele capaz de representar a totalidade ausente é produzida por intervenções que associam um significado particular ao significante vazio. Entendo que a demanda por bases nacionais curriculares comuns é um desses significantes que vieram se esvaziando ao longo de pelo menos quatro décadas, o que permite que eles sejam apresentados como solução de um “nós” coletivo para a melhoria da educação. (MACEDO, 2016, p. 47-48)

De certa forma, o Estado tenta homogeneizar o saber com a aprovação de uma BNCC, e encarrega a escola de fazê-lo, embora com limitações. A perspectiva atual encontra o seu sentido na formação de sujeitos úteis, que percorrem todos os lugares de convivência e vida social, e atinge todas as dimensões do desenvolvimento humano. O ensino da literatura precisa ser contemplado de forma efetiva e ampla, de modo a propiciar o planejamento didático desta disciplina,

dando-lhe autonomia na consecução de seus direcionamentos educacionais para a formação dos discentes.

O ensino, seja em que disciplina for, não diferente com a literatura, segue as fases da vida das pessoas, pois estas fases são diferenciadas em decorrência das características e desenvolvimento de cada uma. Cada fase da vida tem suas peculiaridades, e os sujeitos, cognições, desenvolvimento físico e psíquico diferenciados. Para tanto, o ensino da literatura deverá se adequar a cada fase da vida humana, o que se supõe que estudos em literatura e educação que visem o ensino da literatura deverão manter a atenção a esta peculiaridade.

Não obstante, os estudos deverão seguir determinadas categorias que se impõem, que estão relacionadas às dimensões próprias que acompanham o desenvolvimento humana em todas as fases de sua vida, como a saúde, a família, a espiritualidade, a afetividade, dentre outras.

Fazer estudos da vida fora da escola assim como estudar o aluno, é necessário dividir a vida em várias fases para ter uma área de investigação administrável. A menos que a vida seja analisada em funcionais e significantes fases, é muito amplo para ser dominado e qualquer esforço de estudo resultará em muitas lacunas. Há vários caminhos em que a vida contemporânea pode ser analisada para obter categorias de estudo gerenciáveis. Assim como com a investigação sobre os estudantes, uma classificação possível é (a) saúde, (b) família, (c) recreação, (d) férias, (e) religião, (f) consumo, e (g) civismo. Uma classificação mais detalhada foi usada no Virgínia Curriculum Study como indicado pelos seguintes títulos: (a) Proteção e Conservação da Vida. (b) Recursos Naturais. (c) Produção de Bens e Serviços e a Distribuição e Devolução das Produções . (d) Consumo de Brns e Serviços. (e) Comunicação e Transporte de Bens e Pessoas. (f) Recreação. (g) expressão dos Impulsos Estéticos. (h) Integração do Individual. (i) Exploração. (TYLER; HLEBOWITSH, 2013, p. 36 – 37, tradução nossa)

O entrelaçamento comportamental deverá atingir todos estes lugares, como se uma “mão invisível”, mas extremamente forte, estivesse a conduzir o comportamento das pessoas, e que é capaz de, como um oleiro, moldá-los, não deixando aresta alguma sem um toque de sua arte. Digamos que estas arestas são os lugares e as dimensões do humano. O estudo das diversas áreas da vida humana se faz necessário, pois, em todas estas a educação por meio das disposições curriculares tem uma incisiva influência.

4.1 A BNCC E A LITERATURA

O público, o privado, o filantropo, o não-governamental convivem neste processo de formação do conhecimento em si e do conhecimento para fazer, e são bem distintos em sua forma, embora sigam conteúdos semelhantes. A territorialização deixa reflexos nas novas sociabilidades e fazem parte do *modus operandi* de poder e controle estatal. Assim, torna-se importante entendermos o quanto importante entendermos o currículo e as BNCC-Ensino Médio para compreender que política pública em educação está sendo veiculada e para onde ela caminha.

O currículo, enquanto controle, traça a hegemonização do que pode ser e significar o saber. E a escola, por deter o saber sistematizado, é o lugar de privilégio do poder e do controle social. O seu *múnus* é político e historiciza o conhecimento *pari passu* que aplica o currículo, sistematicamente, com uma autonomia relativa.

A recente reforma curricular não contempla o ensino da literatura com uma agenda e planejamento que desencadeiem ações específicas para este ensino na educação formal. Nesse sentido, novas estratégias deverão ser formuladas de modo a tentar complementar a agenda da BNCC atual. A agenda a ser construída sairá dos profissionais de educação e dos governos que queiram e se preocupem com a formação leitora dos cidadãos, e que não temam as mudanças que poderão advir de políticas que vislumbrem o letramento literário dos sujeitos sociais.

O estudo da agenda é hoje compreendido como o estudo de processos de mudança e de estabilidade política. Entender o processo de formulação permite ampliar o entendimento sobre as mudanças em políticas públicas, a participação de atores, suas ideias, crenças e o próprio “fazer” das políticas. (CAPELLA, 2018, p.10)

A agenda para o desenvolvimento de políticas públicas para o letramento literário, enquanto momento de detecção dos problemas que envolvam este letramento, como aponta Capella (2018, p.13), envolve burocratas, movimentos sociais, partidos políticos, mídia, acadêmicos, professores, toda a sociedade para, após a detecção dos temas e problemas, estudar meios e ações que possam resolvê-los. O trabalho é árduo, tanto mais que já se estabeleceu uma ideia de que a aprendizagem da leitura é apenas um recurso de decodificação de textos que podem facilitar a vida, não se atentando para a sua real e maior função que é a de

possibilitar aos sujeitos apreender o sentido da realidade, e a partir da compreensão que tem desta intervir nesta mesma realidade.

Para compreender como algumas questões passam a ser efetivamente consideradas pelos formuladores de políticas, John Kingdon (2003) baseia-se na metáfora da “anarquia organizada”, compreendendo o governo como uma organização permeada por três fluxos decisórios relativamente independentes – problemas (problems stream); soluções ou alternativas (*policy stream*); e política (political stream). As mudanças na agenda resultam do processo de convergência desses três fluxos, em momentos críticos em que janelas de oportunidade (policy windows) favorecem a mudança, operada pelos empreendedores de políticas (policy entrepreneurs). O modelo teórico proposto por Kingdon procura explicar como esses elementos estruturais se combinam, afetando o processo de formulação compreendido em dois momentos: formação da agenda e definição de alternativas. (CAPELLA, 2018, p.40)

A BNCC vigente é o modelo patente desta negligência. Os problemas sociais relacionados aos processos de ensino da literatura permanecem difusos e velados, dificultando encontrar as evidências destes problemas. Surge daí uma digressão de ações que surte sem eficácia para a solução dos problemas, sugerindo que o maior medo dos governos é que os cidadãos aprendam a ler.

[...] o ponto de partida para compreender a formulação de políticas reside no processo de definição de problemas, por meio do qual o debate sobre uma questão é estruturado, podendo chamar a atenção dos tomadores de decisão. A definição de problemas constitui-se, portanto, em um dos elementos mais fundamentais para explicar a formação da agenda governamental. (CAPELLA, 2018, p.14)

A leitura dá autonomia intelectual às pessoas, e esta autonomia se refere ao potencial de apreensão de sentidos que se consolida pela apreciação estética da obra literária. Tornar os sujeitos sociais bons leitores é a maior de todas as revoluções, é o movimento humano dentro da sociedade que o torna dono de sua própria consciência, e, portanto, livre.

A literatura cria caminhos à liberdade ao passo que trabalha com a parte intelectual, cognitiva e emocional dos sujeitos. Trabalhando a mente, desenvolve o senso crítico, o que prepara os sujeitos para ações, pois permite a estes, através das experiências ficcionais, capturar e ampliar o sentido das experiências reais de vida.

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as

ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma atividade. (COELHO, 1991, p. 25)

A literatura exerce a função primordial do encontro do homem consigo mesmo, e este encontro ocasiona mudanças que vão do cognitivo ao emocional, passando pelo afetivo e comportamental. Desta mudança a nível pessoal, advém a mudança comportamental que se reflete nas relações interpessoais. O gatilho para tal mudança na estrutura psíquica e comportamental está ligado ao processo catártico desencadeado pela narração, que exerce no leitor um fenômeno de identificação o que faz experimentar, pela imaginação, acontecimentos semelhantes da vida real. Esta relação catártica mantém uma íntima referência com a função estética da leitura literária.

A relação estética dos sujeitos com o sentido da realidade através da literacia, do letramento literário, do letramento como um todo, da apreciação e contato com o belo na obra literária se faz um movimento revolucionário de emancipação, e por isto mesmo é tão deixado ao esquecimento, é tão banalizado, descaracterizado e dado como de menor importância. A mudança pessoal e comportamental só é possível através desta experiência verossímil.

Pode-se inferir o salto social, cultural e econômico que a sociedade daria se um programa de letramento literário fosse implantado, o que poderia favorecer e propiciar em termos de desenvolvimento social. O desenvolvimento humano, sua dignificação poderia alcançar altos níveis, o que se espalharia para os diversos setores da vida em sociedade, e também no que se refere à realização pessoal.

O letramento literário constitui-se, então, um problema e uma solução. É um problema conquanto a negligência na sua implantação efetiva e responsável não se faz, e pode ser a solução para o estado de embrutecimento e atraso na leitura, com suas sérias consequências, podem ocasionar. É um problema governamental, porque depende de políticas públicas acionadas pelo governo. Mas é um problema relegado ao esquecimento.

[...] problemas são entendidos como o resultado de um processo de escolhas, ou seja, problemas não são elementos latentes, prestes a serem identificados, diagnosticados ou descobertos. Problemas são escolhas realizadas por grupos sociais em relação às diversas questões que circulam

pela arena pública. Esse processo de escolha sobre os problemas públicos, para os autores, é um dos aspectos mais centrais da ação governamental... (CAPELLA, 2018, p.19)

Diante de tal perspectiva, não é difícil compreender a estrutura do projeto de reforma curricular estabelecido, e que não é uma inadvertência ou falta de possibilidade a colocação da literatura nos itinerários formativos, retirando desta o *status* de disciplina curricular, como refere Mortatti, “Deve-se recordar que nesse nível de ensino não há registros, na história da educação brasileira, de disciplinas com denominação “literatura” ou “literatura infantil”.” (Mortatti, 2014, p. 23-43). A literatura nunca foi disciplina, digamos, no país do Zé Carioca.

O ensino da literatura é um momento didático-pedagógico do ensino escolar formal, intencional e organizado, que, por sua vez, integra o processo de formação (integral), com a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana. Assim, na expressão "ensino da literatura", tem-se, simultaneamente, a indicação de objeto de ensino escolar e de um momento específico de ensino e aprendizagem, que integra o processo educativo e que se refere ao lugar e à contribuição da literatura para a educação, por meio do ensino. (MORTATTI, 2014, p. 23-43)

Sublinhe-se o fato de que a definição de políticas públicas atende a interesses governistas, e como os problemas a serem resolvidos são selecionados, escolhidos, a configuração ideológico-partidário é determinante para a implementação de qualquer programa governamental. As agendas são o núcleo para a formação das políticas públicas, e pelos estudos de Capella pode-se perceber sua importância em um primeiro momento, posto que, para se ter efetividade, a política educacional precisa ser implementada na escola.

No estudo pioneiro de Cobb e Elder (1971, p. 905), o termo agenda é definido como um conjunto de discussões políticas, entendidas como questões legítimas e que chamam a atenção do sistema político. Os autores apresentam uma importante diferenciação entre dois tipos de agenda: sistêmica e governamental (Cobb; Elder, 1972). A agenda sistêmica, para os autores, consiste no conjunto de questões que recebem atenção da sociedade e são entendidas como assuntos de competência das autoridades governamentais. As questões se manifestam na agenda sistêmica quando despertam a atenção da opinião pública ou quando parte considerável do público demanda algum tipo de ação concreta do Estado com relação a uma preocupação. Nem todas as questões que fazem parte das preocupações presentes na sociedade atrairão também a atenção de membros do governo. Ou seja, nem todas as questões presentes na agenda sistêmica concentrarão a atenção governamental e terão espaço no segundo tipo de agenda identificado pelos autores: a agenda governamental (também chamada de agenda institucional ou formal).-, que refletem a

Percebe-se que há uma tensão preliminar de segmentos da sociedade que se contrapõem à seleção dos problemas a serem resolvidos se tornam mais difíceis de equacionar, e isto pode levar muitas vezes a um deslocamento das ações, como acontece com o ensino da literatura. O deslocamento do ensino da literatura é instituído e validado na formação curricular. O currículo resulta das ações das políticas públicas. É concebido, gestado e gerado no ventre das políticas públicas que atendem aos interesses governamentais. Por isso é tão necessário, importante, urgente o seu estudo e entendimento. O currículo não pertence só à escola. O currículo perpassa toda a sociedade, molda, orienta, direciona, é a manivela de ação de poder que os governos usam criando identidades, esculpindo comportamentos, configurando sociedades.

4.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES TAMBÉM NA LITERATURA?

Adentramos neste ponto na questão do conhecimento disciplinar, que na BNCC-Ensino Médio vem delineado não através de conteúdos que deverão ser transmitidos, mas de competências e habilidades a serem desenvolvidas em uma relação com o conteúdo. Ou seja, a relação conteúdo e forma, com vistas a resultados. A eficiência social seria a meta precípua de todo o encadeamento curricular. A competência aponta para o saber contextual, em contraposição ao saber abstrato, e se impõe alcançar a igualdade e democracia, como salienta Macedo (2016).

Na contemporaneidade, as competências são transdisciplinares, isto é, obedecem ao princípio da simultaneidade de conteúdos, e se dispõem de forma contextualizada, o que direciona o conhecimento para as exigências de trabalho e novas formas de sociabilidade. “Argumenta-se que a velocidade da produção de conhecimento e das mudanças nos postos de trabalho exige capacidade contínua de aprendizado, alegação que também justificava o ‘aprender a aprender’ progressivista dos anos 1920.” (MACEDO, 2016). Este argumento das competências revela demandas de uma educação sistematizada contextual, com severas mudanças na escolarização.

O conhecimento disciplinar torna-se insuficiente e ineficiente, não dá resultados. Mas o que questionamos é se a des-disciplinalização do conhecimento irá proporcionar igualdade e justiça social. O conhecimento por competências pode preparar o sujeito para as novas organizações sociais e para o trabalho, mas não se sabe ainda se os torna melhores e mais felizes, e se alcançará a justiça social. Importante frisar que, no Brasil, através do pacto federativo, todas as esferas políticas de estado (municípios, estados e distrito federal), pautados nos dispositivos constitucionais, exigem a formação por competências, de forma a propiciar a efetiva execução das demandas dos entes federativos. A legislação educacional faz previsão normativa quanto a currículo e financiamento, no intuito de tornar hegemônica a oferta educacional no país. O currículo, no Brasil, surge de documentos oficiais nacionais, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais.

O questionamento persiste, e para compreender o currículo, é necessário entender o que é e para que serve o conhecimento. O ser humano ao aprender mantém uma relação íntima com o saber. A aprendizagem é um fenômeno epistemológico que tem como consequência a mudança de comportamento e a produção de mais conhecimento. Portanto, o conhecimento vai além da formação e preparação para o trabalho.

[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações. (YOUNG, 2014)

Em meados da década de 1990, começa-se a pensar em uma organização curricular que se contrapunha ao modelo tradicional e conservador, com a estruturação de grades de disciplinas. Foram apresentadas orientações curriculares nacionais, em forma de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com o intuito de tornar o currículo escolar mais democrático e diverso, multicultural e inclusivo.

As mudanças curriculares significaram uma reforma educacional brasileira, o que faz inferir que a reforma educacional ocorre em estreita relação com a reforma curricular. Paralelamente, o governo federal publicou dois Planos Nacionais de

Educação (PNE): o primeiro no período de 2001 a 2011, e o segundo de 2014 a 2024.

A reforma curricular aqui estudada estabelece diretrizes pautadas em competências e habilidades e coincide com o Plano Nacional de Educação do período de 2014 a 2024. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC-Ensino Médio), que vinha sendo elaborada desde 2015, teve sua aprovação em dois momentos, inicialmente, pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e depois pela Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Ensino Médio) 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). (BRASIL, 2018b)

Este documento tem aplicação exclusiva às escolas, e divide a educação básica em três etapas distintas e subsequentes, a saber: o ensino infantil, que ficará sob a responsabilidade dos municípios e distrito federal; o ensino fundamental, também sob a responsabilidade dos municípios e distrito federal; e o Ensino Médio que tem os estados como seu responsável.

Diferentemente dos PCN, que objetivam servir de apoio para a discussão e reflexão da prática pedagógica dos profissionais da educação, a BNCC é um documento de caráter normativo, cuja determinação é prevista na Constituição Federal (artigo 205), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (artigo 9º) e no Plano Nacional de Educação. De acordo com o documento, a elaboração de uma base nacional comum curricular se justifica principalmente pelo seu principal objetivo: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2017, p. 12), buscando equidade e igualdade na educação. (MARTINS, 2018, p. 53)

A BNCC se pauta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), visto ser este o documento que se direciona a partir da Constituição Federal, fazendo valer como obrigatoriedade as normas nele contidas. A BNCC-Ensino Médio se orienta por princípios éticos, políticos e estéticos, o que nos faz entender que tem um caráter mais próximo de organizador, com o intuito que a LDB tome

corpo e praticidade. Tanto que, é conduzida pelas competências a serem alcançadas pelos estudantes. Na BNCC-Ensino Médio (BRASIL, 2018), competência é definida como, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Para tanto, a LDB traça em suas diretrizes a confluência mútua entre o que é “básico-comum” e o diverso no currículo. E isto é seguido pela BNCC, donde diz que: “[...] as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.” (BRASIL, 2017).

As Bases Nacionais Curriculares procuram dar um sentido à educação, ou melhor, tentam ser este sentido, significado de equalização social e qualidade na educação, ao passo que interrompem a excessiva movimentação das políticas educacionais, propondo diretrizes a médio, e, quiçá, longo prazo, para que os ânimos e as práticas se estabilizem e deem resultados. Resultados estes que surgirão a partir do momento em que os sujeitos sociais começam a ser formados para o modelo de atores sociais que foram desenhados e que serão moldados pelo currículo disponibilizado, haja vista, o currículo ser orientado por competências e habilidades a serem aprendidas. A aprendizagem é estruturada por competências e se direciona a resultados, ou seja, a aprendizagem deverá ser útil e devolver a sociedade, em forma de trabalho e produção, o que lhe foi oferecido em conhecimento, competências e habilidades.

4.3 LITERATURA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Uma discussão sobre o currículo para o ensino da literatura se faz bastante complexa e, por vezes, controversa, pois que esta disciplina sempre foi vista como que atrelada, subsidiária da disciplina língua portuguesa e outras, como oratória, gramática e retórica. Nunca teve o status de independência necessária e legítima que lhe permitiria exercer seu papel social dentro da educação como um todo. Portanto, o primeiro passo ao entendimento da relação de currículo com a disciplina literatura é saber qual seu lugar na educação.

Deve-se lembrar de que a literatura nem sempre se configurou como uma disciplina, estando atrelada ao ensino de Retórica e Gramática ainda no século XIX e ao componente curricular de Língua Portuguesa nos dias de hoje. Algumas escolas, no ensino médio, optam por trazê-la separada da disciplina de Língua Portuguesa. (MARTINS, 2018, p. 39-40)

Se é desta forma que a literatura é colocada na educação formal, o que poderia motivar tal disposição? Para que serviria a literatura? A história do ensino literário aponta que, desde os seus primórdios, o ensino da literatura esteve conectado à formação moral dos sujeitos. Esta sempre foi uma forma de controle social, educar para o que se considera moralmente aceitável, como destaca Zilberman (2009, p. 9): “O ensino da literatura ou da poesia, integrou-se ao preceito que por muito tempo regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos.”

Aqui no Brasil não se fugiu à regra do ensino literário estar condicionado por uma premissa de formação moral. E muito foi importado da Europa e dos Estados Unidos, exercendo grande influência para a formação do caráter nacional, bem nos moldes da cultura “Chiclete com Banana”¹. A isto chamamos transferência educacional, sob os auspícios das teorias da dependência, tanto pelo colonialismo quanto pelo imperialismo cultural, como nos fala Moreira (2014).

Da transferência educacional, faz-se explícita a importação de modelos de ensino, de estilos e estéticas literárias de outras sociedades. Nos confirmam o estudo cronológico das escolas literárias, que nada mais é do que o estudo das estéticas d’além mar, com as quais nos deliciávamos e imitávamos e transmitíamos a nossos filhos e netos.

Não apenas, como refere Rodrigues (2020, p.5) “Neste bojo, a história da literatura de um país é consolidada, constituindo-se como um conjunto relativamente estável de obras, selecionadas a partir de critérios estéticos dominantes em determinada época.”, como se a estética fosse universal simplesmente, sem ter sido transferida.

O modelo cronológico confirma a transferência educacional no que tange ao ensino da literatura. Delineia os caminhos estéticos que importamos, e que,

¹ A cultura “Chiclete com Banana” surgiu como expressão da mistura das culturas brasileira e norte americana. A palavra chiclete faz referência à cultura dos Estados Unidos e banana, à brasileira. Este fenômeno se deu nas décadas de 40 e 50 do séc. XX.

ademais, serviu de modelo à formação do caráter brasileiro, imiscuído das várias frentes estéticas e ideológicas que abraçamos.

Para fomentar tal participação dos jovens na vida pública e na produção cultural, na área Linguagens e suas Tecnologias são priorizados cinco campos de atuação social, que articulam os componentes da área (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) e operam como eixos organizadores do currículo: da vida pessoal; das práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; e artístico – sendo, este último, o campo ao qual nos deteremos neste trabalho por englobar os estudos de literatura, entendida como uma manifestação artística. (RODRIGUES, 2020, p.13)

Outras formas de lidar com o ensino da literatura foram se estabelecendo. No entanto, sem dar-lhe a liberdade, autonomia e independência necessárias que lhe permitisse criar seus próprios métodos e dispor-se no currículo de forma emancipada.

Mesmo estudiosos da literatura mais tradicionais, como Afrânio Coutinho, por exemplo, já sinalizam o esgotamento do modelo cronológico como método de ensino. Na obra “Notas de teoria literária” (2008), o professor elenca dois modos de estudar a disciplina: a abordagem histórica e a abordagem filológica. A primeira corresponde ao que, em geral, se pratica na maioria das salas de aula brasileiras: “exposição da ambiência histórica, social ou econômica, que teriam condicionado a produção das obras, e da vida dos autores nos seus pormenores exteriores e na sua psicologia” (COUTINHO, 2008, p. 25). O segundo consiste no uso da Literatura para o estudo da linguagem. (BISPO *et* BEZERRA JÚNIOR, 2016, p. 100)

A reforma curricular trouxe uma nova perspectiva e destaca as habilidades requeridas a serem desenvolvidas com o estudo da literatura. A estrutura do BNCC confirma o deslocamento da literatura enquanto disciplina.

Quanto à organização do documento, pode-se afirmar que a BNCC aponta para uma sistematização de conhecimentos divididos por ciclos e quatro eixos formam a disciplina de língua portuguesa, sendo eles: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Em texto da versão anterior à homologada, a educação literária formava o quinto eixo da área do componente curricular língua portuguesa, estabelecendo estreita relação com o eixo leitura, diferenciando-se, porém, por não apresentar estratégias de instrumentalização, mas atentando para a fruição estética dos textos literários. Na versão atual, a literatura

aparece como um dos cinco campos de atuação definidos pelas esferas cujos gêneros se fazem presentes na BNCC: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública. (MARTINS, 2018, p. 54)

Nesse sentido, cabe analisar o quadro de habilidades a serem desenvolvidas em práticas de leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, vinculadas às competências gerais 1, 2, 3 e 6, conforme apontado no Quadro 1:

QUADRO 01 – CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO NA BNCC – LÍNGUA PORTUGUESA

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS: Leitura, escrita, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3
(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latinoamericana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1,2
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.	1,3

Fonte: BRASIL, 2018

4.4 LITERATURA COMO PARTE DE UM ITINERÁRIO FORMATIVO

A literatura na BNCC-Ensino Médio é mencionada como parte de um itinerário formativo, que pode ser optativo e que será contextualizado transversalmente, embora esteja mais relacionado ao componente curricular língua portuguesa. Infere-se, destarte, que a literatura é uma subparte deste componente curricular e que poderá ser utilizada pelo mesmo como um suporte, uma ferramenta didática. Este, nos parece, o único caminho de entendimento da função da literatura para o ensino. Precisamos entender o que faz a literatura.

A literatura faz face a toda esta perspectiva educacional porque, à primeira vista, é inútil, não oferece mecanismos de produtividade, não se predispõe a executar tarefas, não fomenta o trabalho. Daí que é sempre vista como subsidiária ao letramento. Serve para ajudar a decodificar o texto, e só.

Pensar ensino de literatura tendo o aluno como protagonista também significa pensar em promover letramento, propor algo que transponha a mera noção de alfabetizar ou de apenas ensinar a decodificação das letras em língua portuguesa. Letrar tradicionalmente significa permitir que o aluno perceba questões intersticiais à estrutura textual, e que seja capaz de analisar criticamente aquilo que lê, independentemente do gênero textual com que interaja. (BISPO; BEZERRA JÚNIOR, 2016, p. 109)

No entanto, há um entendimento quanto à função e alcance da literatura. A literatura, ao utilizar a imaginação dos sujeitos através da realidade verossímil, ou seja, por via da ficção, é um meio poderoso de mudança comportamental, e, portanto, dos costumes, das relações interpessoais, dos hábitos e perspectivas sociais, econômicas e culturais. Então, o currículo para o ensino da literatura ou é muito bem delineado ou fadado ao ostracismo, porque diante de todos os estudos que permeiam os ambientes acadêmicos, é sabido o seu potencial de mudança de comportamento quando usado para o despertar e o desenvolvimento da capacidade interpretativa e de compreensão da realidade.

A negligência com o ensino da literatura não é um descuido. Parece, de fato, ser proposital, planejado, configurado. A habilidade de leitura literária é o modo filosófico de ler e saber, derramando-se sobre outros modos de leitura que permitirá aos sujeitos uma independência crítica, cognitiva e estética de toda a realidade que o cerca. A última reforma curricular traz no seu bojo uma série de mudanças no ensino da literatura que apontam para o que se quer da vida social deste momento

em diante. Podemos projetar uma ideia dos sujeitos sociais que se quer formar, embora não possamos dizer com toda certeza, a diminuição dos níveis de compreensão a partir das habilidades de leitura que se propõem e ensejam determinados comportamentos.

A literatura nas suas mais variadas formas (lenda, folclore, canção, obra erudita etc.) de todas as civilizações, seja no formato oral ou escrito, enquanto criação ficcional em todos os tempos e povos, é “uma necessidade universal de todos os homens em todos os tempos” (CÂNDIDO, 2011, p.176).

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CÂNDIDO, 2011, p. 176)

Esta necessidade não se perde no tempo diacronicamente, mas insere-se na temporalidade do cotidiano. Hodiernamente, depara-se com narrações televisivas, com crônicas, e até mesmo no bate-papo de corredores ouvimos tantos “causos”, tantas intrigas tragicômicas que mereceriam um opúsculo. A literatura revela o que somos, ensina a ser no mundo, faz refletir, põe em contato com o saber, amplia a linguagem a partir do momento em que coloca em contato direto com ela em termos morfológicos, sintáticos, semânticos, fonéticos. A literatura proporciona desenvolvimentos.

Muitos contos, mitos, e folclore são da ordem etiológica, ou seja, tentam explicar o aparecimento e razão pela qual o mundo e a sociedade são como são. Talvez essas criações literárias (como os contos populares, romances e telenovela) atuem tanto na formação do sujeito quanto a escola e a família. (SCHNEIDER, 2017, p.11)

A função educativa da literatura ultrapassa o que a pedagogia pode propor, já que não se limita a esta, extravasando seus limites, chegando a assumir um papel formador da personalidade, ao passo que, pela verossimilhança, faz o sujeito viver, e assim, como já dito aqui, experimentar. A literatura humaniza. E ela o faz cotidianamente, descortinando tudo que é da própria vivência ordinária e vital, polindo nossas emoções, nos despertando para os problemas da vida, para o mundo e para as pessoas. A literatura, desta forma torna-se desafiadora, e pode significar uma ameaça a sistemas de dominação, que carecem de indivíduos débeis

intelectualmente, insensíveis às agruras de seus semelhantes, néscios das próprias competências e capacidades, desavisados das possibilidades extremas de uma vida melhor a ser construída. Seria por este motivo que a literatura vem sendo tão descartada da educação? Uma sociedade com interesse em formar cidadão críticos e com competências humanas e cívicas favorecerá que este cidadão possa desenvolver seu senso de humanidade e sua capacidade crítica. A literatura liberta.

Para que exista literatura, segundo Cândido (2000), é necessário que haja um sistema cujos elementos devem ser internos (língua, imagens, temas) e elementos de natureza psíquica e social que são o autor, o leitor e o transmissor (linguagem traduzida em estilos). A falta de um destes elementos desfaz o sistema. Esta tríade demonstra que a literatura precisa de um contexto. Ela precisa estar inserida na história, embora possa ser atemporal, como os clássicos. Mas ela se reveste de um estilo, e o estilo revela um contexto histórico e cultural. A literatura, enquanto sistema, precisa ainda de toda a estrutura psíquica do sujeito leitor, ela se dirige a ele, conversa com ele e lhe transmite mensagens. Por fim, a literatura precisa da linguagem, que pode se servir de vários meios para se colocar e transmitir mensagens e sentidos.

É através do sistema que as literaturas se estabelecerão. A literatura brasileira apresentar-se-á com suas características próprias, seu estilo, sua linguagem, sua teia de conflitos reconhecidos pelo leitor, e este com sua estrutura física e psíquica alimentada pelo contexto sociocultural que o define. Isto chega a ser extravagante. A literatura assume um status de integrador das potencialidades individuais e coletivas.

É uma tradição, no sentido completo do termo, isto é, transmissão de algo entre os homens, e o conjunto de elementos transmitidos, formando padrões que se impõem ao pensamento ou ao comportamento, e aos quais somos obrigados a nos referir, para aceitar ou rejeitar. Sem esta tradição não há literatura, como fenômeno de civilização. (CÂNDIDO, 2000, p. 24).

A tradição literária é formada quando o sistema literário é articulado, e os textos interferem na composição de outros, o que faz com que surja um estilo, que caracteriza um grupo de obras ou escritores. A tradição só existe se houver um sistema literário. Sem este, o máximo que se pode ter são manifestações literárias, como afirma Cândido (2000), o que aconteceu no Brasil no período colonial. E

seguindo este raciocínio, só a partir do século XVIII surgem os estilos literários no Brasil (Neoclassicismo, Arcadismo).

No sentido amplo, houve literatura entre nós desde o século XVI; ralas e esparsas manifestações sem ressonância, mas que estabelecem um começo e marcam posições para o futuro. Elas aumentam no século XVII, quando surgem na Bahia escritores de porte; e na primeira metade do século XVIII as Academias dão à vida literária uma primeira densidade apreciável (CANDIDO, 2000, p.15)

A literatura, enquanto estilo no Brasil, levou um longo tempo para se estabelecer. Foi necessário um período de maturação que envolveu algumas iniciativas do estado, como pudemos ver com o decreto de Pombal, que estabelece normas para a educação no Brasil, e só a partir desta época, o Brasil começa a ter uma literatura própria.

A importância do ensino da literatura, ou melhor, a importância da presença da literatura no ensino deve-se a este aspecto humanizador que ela tem. Ao possibilitar ao sujeito leitor uma visão de mundo, ao suscitar sentimentos e, de certa forma, organizar todo este turbilhão de fatos através da verossimilhança e da catarse, a literatura cumpre um papel social crucial, que é o de dar ao indivíduo percepção de si mesmo, do outro e do meio, através da alteridade. As experiências oportunizadas pela ficção preparam o indivíduo para as suas experiências reais. Isto se dá pelo apuro do senso crítico que é despertado pela leitura, que exige um entendimento, uma interpretação do que é ser no mundo e dos fatos e acontecimentos.

A percepção de mundo e do outro é fundamental na estabilização de uma sociedade em sua harmonização. A alteridade vai muito além da captura do que seja o outro, levando o indivíduo a este entendimento, bem como, saber se relacionar com este outro. A ética, a política são evocadas nesta tramitação de alteridade. Atente-se para o fato de que outras disciplinas, ou componentes curriculares, dão noções do outro, sua fisiologia na biologia, sua memória na história, sua organização social na sociologia, suas ideias na filosofia, sobre padrões na matemática, e assim por diante, mas só a literatura consegue congrega todos estes saberes e ensinar sobre experiências, o que é um diferencial significativo, pois ensina, de certo modo, a viver.

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 177)

Desta forma, a formação do leitor literário é de extrema importância em qualquer contexto social, fazendo-se imprescindível. Mas percebe-se, e as políticas públicas educacionais reiteram, que há uma negligência neste trabalho. Formar leitores não é prioridade, e muito menos ainda, formar leitores literários. Aprender a ler vai muito além dos processos de alfabetização onde se aprende a decodificar sinais escritos e fonemas. Ler é um processo de dignificação humana, e não deixa de ser um direito, este que vem sendo lesado, suprimido institucionalmente.

Portanto, suprimir um direito tão vital leva a questionamentos. Ler enche barriga, ler dá moradia, ler é saúde física e mental, ler traz segurança jurídica e social, ler dignifica, ler faz gente. Logo, se leio, posso ser. Sem entrar na seara descartiana, constata-se que ser leitor não se dá por um acaso. Formar ou não leitores tem um propósito, faz parte de políticas públicas. Formar leitores entra no orçamento público. Para se ter bons leitores, e, portanto, bons cidadãos, é preciso paramentar as instituições educacionais, é preciso traçar diretrizes educativas, curriculares, é necessário formar professores para ensinar a ler. No entanto, não há sequer uma previsão neste sentido nos documentos e legislação na área educacional. O que se encontra são menções esparsas e direcionamentos optativos, agregados a projetos inter e transdisciplinares. A leitura literária passou a ser um agregado de itinerário.

Este trabalho assenta-se sobre ações que envolvem o ensino da literatura no Ensino Médio da Educação Profissional, e que corroboram a formação dos sujeitos através da linguagem, isto é, é pressuposto dos processos educativos a práxis da leitura de textos literários. Sem a linguagem, seja ela verbal ou não verbal, o processo de ensino aprendizagem é inviabilizado. Para tanto, nosso estudo pauta-se no entendimento do currículo no Ensino Médio, na área específica das linguagens. O estudo do ensino da literatura por meio da análise de currículo e da reforma do Ensino Médio, que atenta para o imprescindível desenvolvimento da comunicação humana e dos aspectos sociocognitivos de crítica pela leitura, que produz novas formas de sociabilidade.

Os sujeitos sociais têm hoje um papel importante na construção e formação de si mesmos enquanto cidadãos que não são passivos desta formação, mas participam e são ativos neste processo, utilizando-se dos produtos comunicativos e produzindo-os. Neste ínterim, os processos de leitura tomam forma e espaços dialógicos, que tem como fruto sujeitos autônomos e livres, capazes de se comunicar de forma responsável e crítica, consumindo os produtos sob a perspectiva que orienta Néstor Garcia Canclini ao defini-lo como um “conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso dos produtos” (CANCLINI, 2011, p. 60) em “um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e pelos modos de usá-lo.” (CANCLINI, 2006, p. 62). Desta forma, o estudo do ensino da literatura atrelado à comunicação propõe-se refletir e dar parâmetros para o desenvolvimento destes sujeitos.

5 O ENSINO DA LITERATURA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Políticas públicas educacionais é um fenômeno muito recente. Na antiguidade, as escolas serviam para cultivar saberes de forma bastante livre, dialogar, ler, refletir, e não havia salas de aula. Podemos constatar isto a partir da própria etimologia da palavra “escola” que vem do grego *scholé*, que significa “lugar de ócio”.

O ensino passa a ser preocupação do Estado no final da Idade Média, sob influência das ideias iluministas e das contradições religiosas da Reforma Protestante. Estas contradições forçaram uma mudança no sistema de ensino. Neste período a educação se articulava com a Igreja Católica, de forma não sistematizada, com predominância de estudo das letras sagradas. Os educadores, monges e eclesiásticos, viviam nos mosteiros e o ensino era bastante restrito, não alcançando todas as camadas sociais.

No séc. XIV, com o surgimento da burguesia, houve praticamente uma revolução tecnológica, cultural e social expressiva. Foi a época das grandes explorações territoriais, surgimento do mercantilismo, formação de impérios e das grandes navegações. Há, nesta época, por parte dos estudiosos, um grande interesse pelas artes e ciências, revelado na emergência do mundo renascentistas, o século das luzes. Adentra-se, assim, no pensamento moderno e científico.

Foi o século em que começou a tomar corpo a Modernidade com quase todas as suas características: a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido próprio (CAMBI, 1999, p. 24).

Na idade moderna, as escolas dos nobres e burgueses eram voltadas à formação clássica, que incluía latim, cálculo, gramática, dialética, retórica, aritmética, geometria, harmonia, astronomia, desenho, música, filosofia, ética, formação religiosa, exercícios físicos e as boas maneiras. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os iluministas buscavam gerar mudanças políticas e econômicas na sociedade da época. Dessa forma defendiam a crença na razão, no conhecimento e na ciência, como forma de negar o poder da igreja e da religião. Entretanto, os iluministas

tiveram o interesse e preocupação de difundir a necessidade de expansão do esclarecimento, com o fim de chegar ao progresso. No entanto, não se pode negar que eles abriram espaço à discussão sobre a institucionalização do ensino público e universal, o que se coadunava aos seus ideais de aperfeiçoamento social, construção do civismo com vistas à coletividade, e desta forma, a necessidade da intervenção do estado na educação começa a ser imperativa.

Somente, a partir da I Revolução Industrial, no início do século XIX, surge a educação primária pública, a que tem acesso o proletariado. A escola mantida pelo Estado, então voltada para a formação do trabalhador da indústria, concebe um formato mais sistematizado e enxuto de educação, em que se deveria ensinar a ler, escrever, conhecimentos básicos da aritmética, valores morais e práticas de atividades físicas. Começa-se a ver a educação como um dever moral. O Estado liberal traz em seu bojo estrutural um intervencionismo na educação, posto que de interesse coletivo, e deveria ser assegurada pelo Estado (ARAÚJO, 2011).

No Brasil, só em 14 de novembro de 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, o que fez com que a educação passasse a ser reconhecida de responsabilidade do Estado. Em 1931, Francisco Campos faz a primeira reforma da educação na república, seguida por inúmeras outras até nossos dias. Em 1934, a Constituição reconhece a educação como um direito, bastante restrito e excludente, mas já significa avanços na democratização da educação e maior organização da educação pública.

O primeiro Plano Nacional de Educação é elaborado tão somente em 1962, após a aprovação da primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a Lei Federal 4.024/1961, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional. Durante o Regime Militar, é sancionada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 5.692/1971 que determina a compulsoriedade de oferta de curso profissionalizante no segundo grau em todas as escolas do país (hoje, Ensino Médio). Somente com a Constituição Federal de 1988, os direitos sociais são incorporados e universalizado no sistema normativo brasileiro.

De início, é preciso destacar que a expansão das oportunidades de escolarização no Brasil foi assinalada por uma ambiguidade fundamental: ao mesmo tempo em que havia um reconhecimento, no nível do discurso, da educação escolar como fator importante para o desenvolvimento econômico e social, ou seja, como projeto civilizador, o direito ao acesso e à permanência na escola elementar era negado tanto pelo sistema normativo,

quanto pelos mecanismos de seleção intra e extraescolares. É inegável que, pelo menos desde 1934, o sistema normativo brasileiro inscreveu a educação como direito e que os avanços dessa inscrição foram notáveis tanto em relação à forma quanto em relação ao conteúdo. Também é inegável que o Brasil acompanhou a tendência mundial pela demanda por educação a partir da década de 1940 com processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização (ARAÚJO, 2011, p. 289).

O direito à educação começa a ser fortalecido, estando agora sob a responsabilidade direta do Estado, que deve ofertar ensino de qualidade e gratuito à população, bem como implementar políticas públicas que atendam às necessidades educacionais. A educação passa a ser obrigatória, e este é um marco divisor de águas. Os cidadãos, todos, deverão receber formação formal, escolar para o exercício de sua cidadania.

E em 1996, é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), à luz da Constituição Federal de 1988 e fruto da redemocratização do país (CIAVATTA e RAMOS, 2012). Desde então, tem-se o surgimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (ARAÚJO, 2011).

Na Lei n. 9.394/1996, o ensino secundário passa a ser denominado como Ensino Médio. De oferta não obrigatória para o Estado, esta etapa da Educação Básica é destinada aos jovens de 15 a 17 anos, egressos do ensino fundamental e organiza-se em torno de uma estrutura curricular única em todo o território nacional. O objetivo do Ensino Médio era o de proporcionar o desenvolvimento pleno do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Uma reforma curricular era necessária, o que foi viabilizado através de investimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e com a criação, em 2000, do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem. As Unidades Federadas ficaram incumbidas de oferecer o Ensino Médio reformado em seu currículo e com uma nova estrutura. Os jovens e adolescentes passam a ser protagonistas, visto que a formação de trabalhadores exigia iniciativa. Mas o protagonismo dos jovens deveria ir além, com ações solidárias no campo educacional e social, dada as necessidades vigentes nestas esferas. No entanto, não visava aproximar os jovens dos debates políticos e sociais, o que faz com que

estes jovens se tornem passivos, e sem capacidade de questionar (MELO; DUARTE, 2011, p. 233).

O ensino técnico passa a ser ofertado de forma sequencial, paralela e complementar ao Ensino Médio, em 1997, com a Lei nº. 9.394/1996. No entanto, assumia papel secundário. Com o Decreto nº. 5.154/2004, surge a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação profissional, que ficou sob o encargo das escolas o executar. Entre 1997 e 2007 as matrículas no Brasil na rede estadual de ensino, aumentaram consideravelmente: “Enquanto, em 1991, o total de matrículas era de 3.772.698 e as matrículas de jovens de 15 a 17 anos totalizavam 1.626.570, em 2000, esses números pularam para 8.192.948 e 3.565.240, respectivamente.” (MELO; DUARTE, 2011).

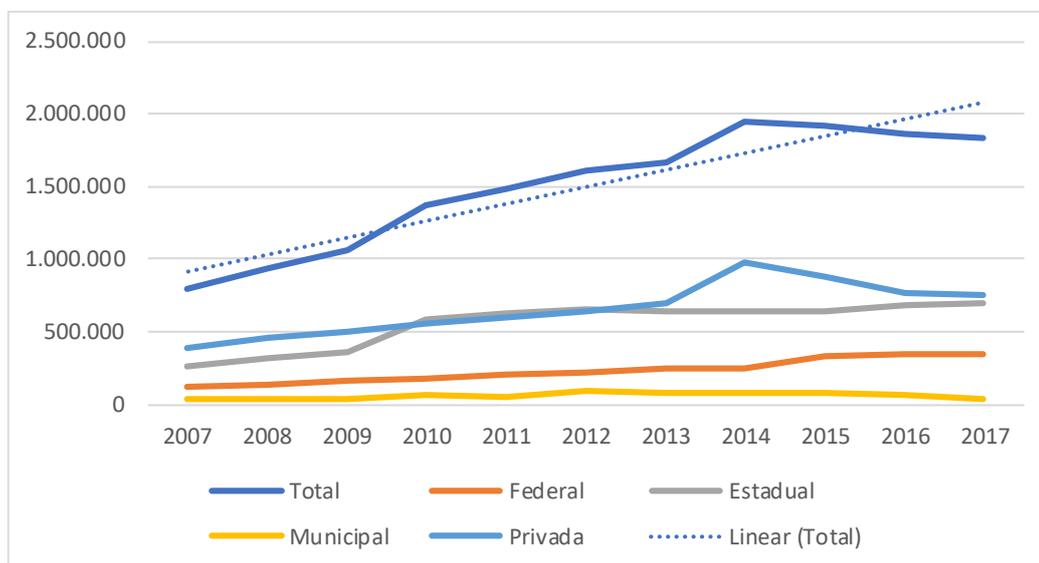
A partir de 2007, vivenciamos uma aceleração nas políticas públicas para a educação, com significativas ações para o Ensino Médio. Foram criadas normas, programas, para o Ensino Médio e para a educação profissional. Foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e reorganizadas a Rede Federal de Educação Tecnológica, com o Decreto n. 6.095/2007 e a aprovação da Lei n. 11.892/2008. Isto teve como consequência a amplitude e verticalização de todos os IF, com seus múltiplos *campi* em cada estado brasileiro.

[...] somente a partir da publicação do Decreto 6.302/2007, que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado e da reorganização da rede federal de EPT, pela Lei Nº 11.892/2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT), que as políticas públicas para essa modalidade de ensino delinearam um cenário promissor em relação ao impacto que levariam às instituições ofertantes. (MACHADO e FERREIRA, 2019, p. 6)

A Emenda Constitucional nº. 59/2009 assegurou a obrigatoriedade da oferta pública de educação para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade, levando o Estado a investir em políticas para a educação, visto que é um dever de estado, normalizado pela Constituição. Com isto, o número de matrículas cresceu de 2007 a 2018.

Segundo Machado e Ferreira (2019), o número de matrículas na educação profissional cresceu entre 2007 e 2018, com destaque, na rede pública, para a rede estadual que manteve um índice maior do que as redes federal e municipal. As autoras ainda destacam um aumento nas matrículas em 2018.

GRÁFICO 1 – MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA BRASIL – 2007-2018, COM INDICADOR DE TENDÊNCIA LINEAR PARA O PERÍODO.



Fonte: Machado e Ferreira, 2019.

Políticas públicas para a Educação Profissional foram criadas, o que veio a influenciar na evolução das matrículas no período de 2007 a 2018. Com destaque especial ao Programa Brasil Profissionalizado, do final de 2007, mas que foi suplantado pelo Pronatec em 2011.

No período, são consideradas importantes as ações vinculadas aos seguintes programas: Brasil Profissionalizado; Profucionário; Programa Mulheres Mil; Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Rede e-Tec Brasil; Rede Certific e, mais recentemente, MedioTec. (MACHADO e FERREIRA, 2019, p. 8)

Destaca-se a questão do protagonismo juvenil, incentivado pelo Estado, que de 2005 em diante assume novos ímpetus. Como fomento a este protagonismo, diversos programas foram criados e medidas adotadas:

Nesse processo, destacam-se a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude (2005); do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) (2006); do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2005); do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI) (2007); os Pontos de Cultura e as Praças da Juventude, entre outros que, apesar de não serem exclusivos de juventude, atendem, mormente, os jovens brasileiros pertencentes às camadas populares, em situação de defasagem escolar, desemprego e vulnerabilidade social. (MELO; DUARTE, 2011, p. 237).

Em 2009, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) mostrou que havia 1,4 milhão de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola, e neste mesmo ano, o Censo Escolar da Educação Básica registrou em 2009 um total de 8.280.875 estudantes cursando o Ensino Médio regular, 4.577.517 matriculados na educação de jovens e adultos e 837.011 na educação profissional. O ensino médio integrado à educação profissional representava apenas 17% das matrículas do ensino profissional e o ensino profissional integrado representava apenas 12% do total de matrículas do ensino médio. Estes dados, associados a outros dados de evasão, repetência, revelam a estabilização do fluxo no Ensino Médio. Isto, em hipótese alguma diz que os problemas e demandas do Ensino Médio estão resolvidos. Há muito o que ser feito, inclusive reagir aos retrocessos, que já despontam desde 2017, com as lacunas trazidas na BNCC-Ensino Médio. Apesar de haver uma estabilização do fluxo de alunos no Ensino Médio, há ainda muitos jovens fora da escola, e de pessoas já com defasagem na idade para cursar a educação básica e que merecem ter outra chance. Este é outro grande desafio, e que precisa de políticas públicas direcionadas. (MELO; DUARTE, 2011)

5.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Os estudos sobre políticas públicas para o ensino da literatura são bastante escassos, a literatura é esparsa e não reflete um estudo da real situação do país quanto a esta demanda. Não há um estudo diacrônico nem do atual estado de coisas que demonstrem as consequências sociais, educacionais que a privação do ensino nesta área pode ocasionar. Há apenas suposições, dada à importância reconhecida da leitura na vida das pessoas.

Um cidadão que sabe ler, que tem habilidades para extrair o sentido do texto que lhe é apresentado, dificilmente se deixará ludibriar por propaganda enganosa, falácias, silogismos, por exemplo. É recente esta preocupação com a leitura, e o estudo desta área de conhecimento também é recente e coincide com uma

premente necessidade de compreensão do momento político e governamental para que o estudo revele as origens dos problemas de entendimento dos sujeitos.

De fato, fica evidente a relação das manobras políticas com a inabilidade da população em fazer sua leitura, ao ponto de entender seu sentido e poder tomar uma posição. É constrangedor e lamentável perceber, constatar que grupos políticos, independente de ideologias que sigam, utilizam de má fé a deficiência dos sujeitos sociais em discernir suas ações por inabilidade da leitura.

Os primeiros estudos partem de uma linha estruturalista e histórico-sociológica, o que significa que o entendimento deste objeto de estudo parte das inter-relações sociais, das experiências. Foram os primeiros passos na reflexão da importância do ensino da literatura.

Diante de uma recente reforma curricular que não contemplou o ensino da literatura com uma agenda e planejamento que desencadeassem ações específicas para este ensino na educação formal, novas estratégias deverão ser formuladas de modo a tentar complementar a agenda da BNCC atual. A agenda a ser construída sairá dos profissionais de educação e dos governos que queiram e se preocupem com a formação leitora dos cidadãos, e que não temam as mudanças que poderão advir de políticas que vislumbrem o letramento literário dos sujeitos sociais.

Sublinhe-se o fato de que a definição de políticas públicas atende a interesses governistas, e como os problemas a serem resolvidos são selecionados, escolhidos, a configuração ideológico-partidária é determinante para a implementação de qualquer programa governamental. Capella diz, “Em parte, a ação governamental é resultado da estrutura institucional e procedimentos formais e informais. O equilíbrio de poder partidário também direcionará a tomada de decisões.” (2018, p.19). Não são os números, a quantidade de programas e ações que definem um governo, mas o discurso que constrói através das ações e programas implementados.

Não impressiona o quantitativo de ações, programas, projetos, obras de um governo, mas o fim a que se prestam todas estas ações e programas, quais suas intenções e consequências. Nada adianta dar escola para todos, se a educação oferecida dentro das escolas tolhe a liberdade dos sujeitos e o alienam de sua própria consciência e autonomia, e são tantos os exemplos destes que assistimos. O fim a que se presta a educação é a aprendizagem e formação humana em todas as

suas dimensões (física, emocional, espiritual, psíquica, cultural, econômica etc). É estéril a ação de dar escola e não promover a educação.

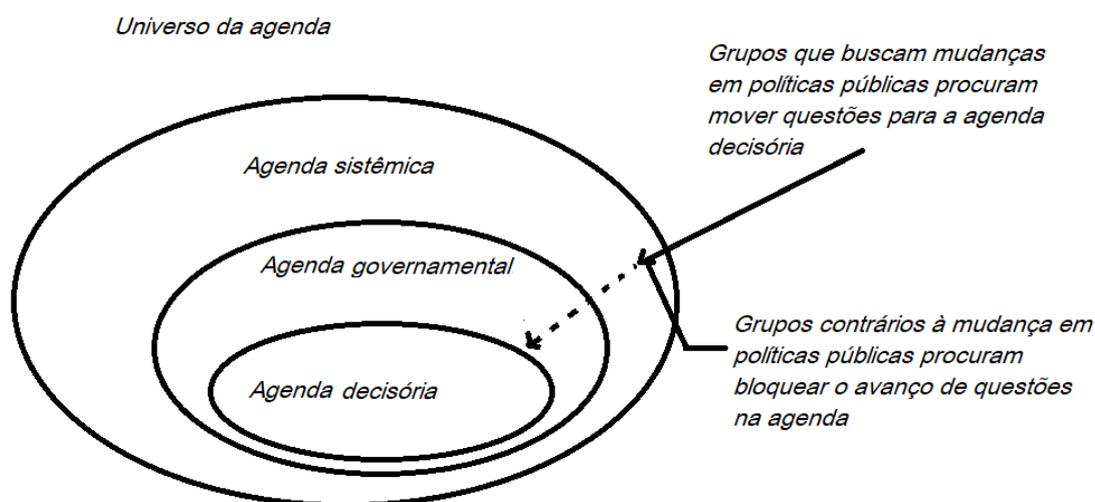
O que venha a ser a educação para um estado dependerá deste entendimento, então as agendas começarão a ser formar até que se delineiem as políticas que se traduzirão em ações governamentais.

Assim, os problemas são selecionados, a agenda se define a partir de interesses de diferentes grupos de interesse, as políticas públicas são envolvidas pelo momento ideológico vigente, tem-se ainda que se divide pela contraposição de forças, de um lado a opinião pública, os beneficiários, do outro, os formuladores, os responsáveis, encarregados de avaliar o contexto, detectar os problemas e traçar ações para resolvê-los.

O conflito de interesses é notório quando da implantação da agenda para a formação de uma política pública. É também revelador ao descortinar a estrutura política governamental, que parece sempre servir a interesses escusos, alheios aos princípios e motivações que o colocaram em posições de estado justamente para detectar os problemas, sem exclusão, e resolvê-los, sem parcimônia. O texto de Capella poderia ser uma crônica a descrever e narrar as nuances da vida cotidiana governamental, com seus percalços, mazelas e traições.

A figura 01, a seguir, desenhada por Capella (2018), mostra os níveis das agendas, como elas se inter relacionam.

FIGURA 01 – NÍVEIS DA AGENDA DE POLÍTICAS PÚBLICAS



Fonte: Capella, 2018, p. 31

A agenda se constitui a partir da força exercida por grupos que representam parcelas da sociedade que, em lugares definidos, lançam suas ideias e passam a manter um diálogo com os que possuem o poder de decisão. Embora, a decisão não caiba a um resultado consensual, no sentido amplo, pois é uma prerrogativa do que detém o poder político e está legitimado para tanto. É importante perceber os níveis da agenda, pois é neste contexto que as políticas públicas começam a se formar.

A partir do momento em que uma determinada preocupação de ação governamental entra na agenda, propostas de políticas públicas são elaboradas, implementadas e avaliadas. Na esfera educacional, tendo o currículo como fator preponderante de formação e estabilização das políticas públicas educacionais, o estabelecimento de uma agenda de reformas a partir do currículo implica em rumo redesenho ideológico, político, social e cultural do dia a dia da escola.

5.2 REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, no Brasil, é a etapa da educação básica que corresponde, segundo a LDB, após o ensino fundamental, e, atualmente, corresponde ao ensino regular, mas também à Educação Profissional, podendo variar de 3 a 4 anos. A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aponta a organização da oferta do Ensino Médio por meio de itinerários formativos. Esta opção nos faz ver a concepção de flexibilização e fragmentação do currículo, além da diminuição da oferta de conteúdos e de carga horária.

A Reforma do Ensino Médio² se dá em momento de crise desta etapa escolar e se estabelece pela articulação discursiva de vários grupos, até mesmo

² Para o Ensino Médio, a PL 6.840/2013 propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), instituindo ainda a jornada de tempo integral no Ensino Médio, universalização, em 20 anos, do Ensino Médio em tempo integral; proibição do Ensino Médio noturno para jovens menores de 18 anos; ampliação da carga horária do Ensino Médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas, ciências naturais); adoção de opções formativas no último ano do Ensino Médio, a critérios dos alunos (I-ênfase em linguagens, II- ênfase em matemática; III- ênfase em ciências da natureza; IV - ênfase em ciências humanas e V - formação profissional); implantação da base nacional comum para o Ensino Médio, que compreende, entre componentes e conteúdos, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática, do conhecimento do mundo físico e natural, da Filosofia e da Sociologia, da realidade social e política, especialmente do Brasil, e uma língua estrangeira moderna; obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta proposta ainda se encontra tramitando no Congresso Nacional, cuja última manifestação de parlamentares sobre ela

divergentes, que concordam que há uma insatisfação quanto à oferta do Ensino Médio no país, e que algo precisa ser feito. Porém, há lacunas e divergências estruturais na Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, que suscitam reflexões. De fato, há discrepâncias no que se propõe na lei e a realidade social apresentada.

O ensino médio é múltiplo em sua estruturação no Brasil, assumindo uma complexidade considerável, o que vem apontado pela Lei nº 13.415/2017, mas não contemplado em suas demandas mais importantes. Ou seja, esta reforma não responde pelas reais e enormes necessidades de configuração e estruturação curricular que esta etapa exige. A reforma prevê a divisão curricular por áreas, mas não esmiúça nem direciona a uma construção de base, o que deixa à escolha dos alunos o que estes deverão aprender. E por contiguidade, lança os itinerários formativos, que deverão ser construídos, optados também pelos alunos.

As aprendizagens no ensino médio que se estruturam pela oferta de disciplinas obrigatórias e por itinerários formativos, com a reforma do Ensino Médio de 2017, com a flexibilização facultada aos estudantes que poderão optar pela área que quer se aprofundar, aponta uma possibilidade de escolha da área de linguagem, como um dos itinerários formativos.

Durante todo o percurso formativo do ensino médio, de acordo com a reforma proposta, as disciplinas obrigatórias são: português, matemática e inglês. Nesse sentido, nesse estudo seguiremos a análise pela disciplina língua portuguesa, que, infere-se, deverá “dar conta” da literatura. Ou melhor, não a disciplina, mas a área de linguagem, seguindo pelos itinerários formativos. Entende-se, assim, que o estudo da literatura ficará sujeita a uma opção de aprofundamento, e poderá ser vislumbrada a partir de um itinerário. Para conseguir tal feito, o governo Temer (2016 a 2019), através do MEC, conseguiu alterar a própria LDB/1996, através da Lei nº 13.415/2017.

{...} estabelecendo que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e

ocorreu em agosto de 2016. Entende-se que, com a aprovação da Reforma do Ensino Médio ela foi interrompida, sem, entretanto, ter sido arquivada naquela casa.

suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas).

A criação dos itinerários formativos tenta ser justificada pela flexibilidade como princípio da organização curricular. Esta flexibilidade está condicionada às especificidades locais e ao interesse e opção do estudante, como uma forma de fazê-los atuantes na determinação e desenvolvimento do seu projeto de vida.

Os itinerários formativos deverão ser integrados, pois só com a integração disciplinar e contextual vivenciada pelos estudantes é que o currículo poderá ser formado. Estes itinerários garantirão a flexibilidade, e por consequência, a liberdade de opção dos discentes.

[...] podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018:

I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2018)

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a reforma implica em diferentes impactos, consoantes com a forma de oferta dos cursos (Integrado, Concomitante ou Subsequente). Na Educação Profissional, no eixo tecnológico de Produção Cultural e Design, incluem-se as opções de oferta de cursos, na forma Integrada, Concomitante e Subsequente, para a formação de técnicos em Processo Fotográfico, Teatro, Artes Visuais, Cenografia, Produção de Áudio e Vídeo, Conservação e Restauro; no eixo formativo de Informação e Comunicação, os cursos de Técnico em Manutenção e Suporte de Informática e Computação Gráfica; e no eixo de Gestão e Negócios, o curso de Secretariado. Todos estes cursos envolvem o uso da linguagem de uma forma preponderante e diversa.

A linguagem verbal (oral, escrita), a linguagem corporal, a escrita formal e informal estão intrinsecamente, direta ou indiretamente, relacionadas aos cursos ofertados pela unidade educacional. E usar a linguagem de maneira que possa

transmitir uma mensagem e oferecer um significado necessita de preparo e formação.

Este princípio de organização curricular tenta atender à grande diversidade pela qual a sociedade é formada, atender às várias juventudes. As quatro áreas de conhecimento definidas pela BNCC definem também as aprendizagens que os estudantes deverão ter. Estas áreas não são criação da nova BNCC, mas estão previstas desde a LDB/1996, em seu artigo 35, A.

Quando se fala de atuação na realidade a partir da inter-relação das áreas de conhecimento, está-se querendo dizer que o currículo não mais estará sendo desenvolvido e pensado a partir das disciplinas, mas do contexto em que vivem os estudantes, e portando é imprescindível a participação dos discentes na construção do currículo. As disciplinas entrariam no currículo se fosse sentida a necessidade de sua inserção. Ou seja, entende-se que as disciplinas, construídas ao longo da história da educação, são importantes, mas só devem ser utilizadas se atenderem às necessidades destacadas pelos estudantes, que ainda estão em formação.

Para a BNCC, competências e habilidades se sobrepõem a conteúdos, e deverão ser a meta da formação geral básica, a bem do Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que diz que “Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018”.

Quanto ao ensino da literatura, sobressaem-se algumas competências, que serão desenvolvidas pelos alunos seguindo o itinerário formativo proposto no BNCC – Ensino Médio:

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.
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. (BRASIL, 2018)

Estas competências estão intrinsecamente atreladas ao ensino da literatura, que se insere no ensino das linguagens, que se desmembra no conhecimento da cultura e história, da cultura digital, das artes em suas múltiplas manifestações, dos idiomas, incluindo a libras, dos diversos meios de comunicação, tudo convergindo para o desenvolvimento das habilidades de linguagem, de onde os sujeitos poderão trocar informações, se relacionar e manter uma efetiva comunicação.

A literatura se relaciona com a cultura e, portanto, as competências concernentes à cultura se dirigem à literatura. A inserção da tecnologia na cultura, se denominando cultura digital, leva a novos paradigmas culturais, o que incide nas diversas manifestações artísticas como exemplo, a literatura. Este relacionamento perpassa a cultura digital, as diversas linguagens, os diversos espaços, incluindo os ciberespaços. Portanto, é amplo, complexo o relacionamento da literatura com as competências elencadas pelas BNCC – Ensino Médio.

Para além deste estudo, temos que entender o percurso que o ensino da literatura fez no Brasil, quais os sentidos que o literário assume a partir de uma dada política pública ou processo histórico, e, mais ainda, qual o sentido e importância do ensino da literatura, que papel ele pode exercer na escola. Diante de todo este complexo emaranhado de caminhos do conhecimento, o estudo de suas inter-relações se faz necessário.

5.3. O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO

A literatura está presente nos cursos da Educação Profissional de forma ampla, mas difusa. Pense-se nos cursos de Teatro e Produção de Áudio e Vídeo, o quanto de linguagem ficcional são requeridos e utilizados, e, daí, a importância do ensino da literatura nestes cursos. As narrativas permeiam estes cursos, e são essenciais aos mesmos, servem como suporte às produções artísticas. A ligação entre a obra artística teatral e audiovisual, por exemplo, é muito próxima, e pode-se dizer que não existiria sem a literatura.

Não só em termos de suporte de conteúdo a literatura serve ao teatro e audiovisual, mas mais ainda a literatura proporciona aos alunos da Educação

Profissional habilidade de expressão e comunicação, bem como melhor apreensão dos conteúdos ministrados, com envolvimento da linguagem de forma ampla.

A literatura consegue fazer convergir todas as habilidade e competências necessárias à apreensão do sentido das obras artísticas, como o de possibilitar a expressividade dos educandos. Adentrando um pouco mais, percebe-se que pode ir mais além no que diz sobre o entendimento da existência humana, da estética e dos valores. Podemos, desta forma, inferir a importância do ensino da literatura nesta fase do ensino médio, última etapa da educação básica, que deverá preparar os educandos para o ensino superior e/ou sua plena inserção na vida cultural, econômica, política, social do meio em que vive, e até mesmo ir viver em outras sociedades, com outras culturas.

Mais do que preparar para o ensino superior, a literatura apresenta o mundo às pessoas, conta a sua história, serve como documento de memória de épocas e lugares, suscita emoções, descortina modos de relacionar-se, apura os sentidos do olhar e do ouvir, assegura o contato com a realidade. Pode ainda transmitir culturas, ensinar geografia, receitas, comportamentos.

É importante demarcar nosso entendimento de Literatura diferente daquele apresentado na BNCC de Língua Portuguesa. A literatura não é apenas um objeto de contemplação e de prazer estético, mas também uma forma de conhecimento do homem, da história e do mundo. Ela é também uma forma de ler o mundo. Em larga medida, o texto literário é também um testemunho de seu tempo. É importante, então, pensar a produção literária em sua relação com outras disciplinas ou áreas do saber. (PACHECO, 2017, p.3)

A BNCC, que traz com sua reforma a dificuldade em se consolidar a literatura como disciplina autônoma, embora contextualizada com o todo curricular, reitera sua posição ao confirmar que a língua portuguesa tem a função de permitir a participação e exercício da cidadania. No entanto, atrela esta sua assertiva ao fato de que o meio que a língua utiliza para este fim é o texto, e falar de texto implica se reportar à literatura. De fato a disciplina língua portuguesa ensina a ler e escrever no que concerne à decodificação dos signos linguísticos, enquanto a disciplina literatura ensina a ler e escrever na apreensão dos sentidos.

Observe-se os eixos “organizadores”, que juntos darão os poderes à língua portuguesa. Estes eixos, da forma como são colocados, se assemelham às partes constitutivas da língua portuguesa, como se, se subtraísse uma, a desfigurasse. Talvez haja uma confusão tal que sequer se saiba o que seja a disciplina língua

portuguesa, sua constituição, objetos, objetivos e métodos, daí ser mais fácil misturar tudo, já que tangerina, laranja, lima e limão se parecem e todos são cítricos, cabendo na mesma jarra.

O objetivo norteador para Língua Portuguesa “é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania” (BNCC, p. 63). A BNCC destaca as dimensões oral e escrita da língua e o texto como centro das “práticas de linguagem” em sua “multimodalidade de linguagens” – “uma variedade de composição de textos que articulam [22] o verbal, o visual, o gestual, o sonoro” (BNCC, p. 63). A BNCC de Língua Portuguesa está organizada em cinco “eixos organizadores”: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e o eixo Educação Literária. (PACHECO, 2017, p.8)

Adiante, a BNCC retoma a educação literária, e faz outra colocação que gera maiores desentendimentos. Desta vez, lança nos eixos organizadores as ideias de lidar com a literatura, que deverá ser de forma prazerosa, transformando-a em uma válvula de escape de algum suposto tédio do estudar a língua. Traça todo um itinerário para o estudo literário, no entanto, deixando este estudo apenas com o intuito de permitir o acesso para uma apreciação estética. Estudar literatura não é tão simples e fácil, requer refinamento cognitivo que só se alcança com a prática da leitura e escrita literária.

A leitura literária pela via estética é indissociável dos estudos literários, mas transformá-lo no requisito único deste estudo que se estende à educação formal significa uma minimização da matéria. A literatura pode muito mais, se insere sob o aspecto da estética, mas também prolonga seus braços na cultura, na formação e desenvolvimento cognitivo, no social com toda a sua complexidade de inter-relações, no emocional e psíquico das pessoas, no apuro linguístico e de compreensão dos sentidos da realidade. As possibilidades são imensas, tanto no que se refere ao quantitativo quanto às implicações subjetivas adjacentes.

Portanto, quando a BNCC cita o estudo literário a partir de unidades temáticas, retira, secciona este estudo reduzindo-o, deslocando-o de sua justa posição dentro da base curricular. Como refere não se tratar de fato de ensinar literatura, mas estabelecer um contato sem maiores pretensões.

A BNCC organiza este eixo a partir das seguintes “unidades temáticas”: “Categorias do discurso literário”; “Reconstrução do sentido do texto literário”; “Experiências estéticas”; “O texto literário no contexto sociocultural”; “Interesse pela leitura literária”. Vejamos o que a BNCC

esclarece sobre o Eixo “Educação Literária”: o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário, capaz de apreender e apreciar o que há de singular em um texto cuja intencionalidade não é imediatamente prática, mas artística. O leitor descobre, assim, a literatura como possibilidade de fruição estética, alternativa de leitura prazerosa. (PACHECO, 2017, p.8 e 9)

Subestima-se o verdadeiro potencial da literatura, ou simula-se este desconhecimento. É patente a relação estreita da leitura com a literatura, não fixando-se em um tipo de leitura somente, mas na habilidade de leitura que transpassa uma apreciação superficial, mas treina o olhar e o entendimento para incursões mais profundas de conhecimento. O fato é que, não obstante a grandiosidade e importância deste estudo, até o momento o seu ensino vem sendo negligenciado e desenhado por políticas públicas que o coloca às margens curriculares.

Além disso, se a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos. (PACHECO, 2017, p.8 e 9)

As políticas públicas que criam agendas para implantação curricular deixam clara sua intenção, pelo próprio plano curricular lançado, de dar acesso e desenvolver habilidade e competências para a decodificação textual através do estudo de língua. No entanto, desenvolver uma visão de mundo nos sujeitos já os colocaria em condições de questionar o próprio sistema social e político em que vive, e isto parece temerário. Uma pessoa habilidosa em ler e escrever em seu sentido amplo, linguístico e literário, assume uma posição social e cultural diferenciada e questionadora. Conseguirá ler as entrelinhas de uma notícia de jornal, alcançará as pretensões de uma proposta de política pública, de projetos governamentais, e se rebelará quando capturar o sentido das ações que transgridem e usurpam seus direitos.

Ler ou não ler, eis a questão! Ler como quem cose para fora ou a coser para dentro, ou os dois. Pois se é para aprender a ler, que seja inteiro, nos seus signos e

nos seus sentidos. Tão importante é a língua portuguesa quanto a literatura na formação leitora, mas são componentes curriculares diferentes entre si, embora mantenham uma relação muito estreita e intersectiva.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

6.1 PLANO DE CURSO PARA O ENSINO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO – CEEP FORMAÇÃO E EVENTOS ISAÍAS ALVES

A proposta para o ensino de literatura é o de um plano de curso do componente curricular literatura para os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) na forma subsequente, ofertados pelo Ceep Formação e Eventos Isaías Alves – Iceia, a saber: Técnico em Manutenção e Suporte de Informática, Computação Gráfica, Processo Fotográfico, Teatro, Artes Visuais, Cenografia, Produção de Áudio e Vídeo, Conservação e Restauro. Foram escolhidos os cursos ofertados na forma subsequente, que possuem carga horária entre 680h e 820h. São cursos dos eixos formativos de Informação e Comunicação e Produção Cultural e Design. Os cursos têm duração de 2 anos, com 3 unidades letivas cada um.

QUADRO 2 – CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (EPTNM) OFERTADOS PELO CEEP FORMAÇÃO E EVENTOS ISAÍAS ALVES – ICEIA

CURSO	EIXO FORMATIVO	CARGA HORÁRIA
Técnico em Manutenção e Suporte de Informática	Informação e Comunicação	820 horas
Computação Gráfica	Informação e Comunicação	820 horas
Processo Fotográfico	Produção Cultural e Design	680 horas
Teatro	Produção Cultural e Design	720 horas
Artes Visuais	Produção Cultural e Design	680 horas
Cenografia	Produção Cultural e Design	680 horas
Produção de Áudio e Vídeo	Produção Cultural e Design	720 horas
Conservação e Restauro	Produção Cultural e Design	720 horas

Fonte: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/ementasep>

A literatura deve ser aprendida por todos. O objetivo em criar um curso de literatura é o de tornar este componente efetivo, independente do componente curricular língua portuguesa, e que tenha autonomia na elaboração e desenvolvimento de seu planejamento didático.

Esta iniciativa foi extensivamente justificada e discutida ao longo deste trabalho, mas em linhas gerais, impõe-se a oferta deste componente curricular em razão da sua ausência nas matrizes curriculares do ensino médio e na educação profissional, bem como a lacuna nas políticas públicas educacionais no que se

refere ao ensino de literatura. O mesmo teor de importância conservamos quanto à satisfação de um direito, também aqui discutido, que é o direito à literatura. Os alunos têm o direito a não só ter acesso, mas a aprender literatura. O letramento literário é indispensável à sua formação.

PLANO DE CURSO

UNIDADE ESCOLAR:	CEEP FORMAÇÃO E EVENTOS ISAÍAS ALVES - ICEIA
Cursos:	Técnico em Manutenção e Suporte de Informática Computação Gráfica Processo Fotográfico Teatro, Artes Visuais Cenografia Produção de Áudio e Vídeo Conservação e Restauro
Componente curricular:	Literatura
C. H.:	72 h/ano – 2 anos: 144 h

Ementa:	Literatura: conceitos e funções; Denotação e Conotação; Figuras de Linguagem; Gêneros Textuais; Gêneros Literários (Épico, Lírico, Dramático); Tipos textuais (Narrativo, Descritivo, Discursivo, Injuntivo, Expositivo); Periodização Literária (Eras – antiga, medieval, colonial, moderna, contemporânea - e Escolas Literárias - Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo, Pré-Modernismo, Modernismo, Pós-Modernismo); Literatura Universal (o que é, principais obras), Movimentos artístico-literários (Concretismo, Dadaísmo, Objetivismo, Contracultura, Geração Beat), Prêmios literários (o que é, função social, Nobel, Jabuti, Camões, Hans Christian Andersen, Franz Kafka, etc), Ciberliteratura, Literatura e intersemiose (Direito, Teologia, Quadrinhos, Games, Artes, Teatro, Ópera, Cinema, Música, Filosofia), Mitologia (o que é, Grega, Romana, Nórdica, Brasileira, Celta, etc), Prosa (conto, novela, crônica, romance), Poesia, Literatura infanto-juvenil, Literaturas (lusófonas, francófonas, anglófonas, ibéricas, latino americanas, indígena, africanas, asiáticas).
----------------	---

Objetivos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saber diferenciar um texto literário de um não literário; 2. saber os recursos de linguagem utilizados nos textos literários; 3. fazer leitura de textos literários, sob uma perspectiva estética e crítica; 4. participar de eventos (festivais, saraus, competições, feiras literárias, rodas e clubes de leitura, jograis, repentes, etc.); 5. produzir obras autorais (poemas, contos, crônicas, roteiros, videominutos, <i>playlists</i>, etc.); 6. analisar obras de diferentes eras literárias; analisar obras de diferentes escolas literárias; 7. ler e interpretar obras de diferentes culturas; 8. saber o que são mitos e conhecer obras da mitologia de várias culturas, inclusive a brasileira; 9. saber as peculiaridades de cada gênero literário; 10. analisar as relações entre a literatura e as diversas áreas do saber (Teologia, Filosofia, Artes, Direito, Games, etc); 11. analisar as produções literárias no ciberespaço; 12. saber a função dos prêmios literários e os mais importantes no cenário nacional e internacional; 13. conhecer os movimentos literários e sua importância social e cultural (Concretismo, Geração Beat, Contracultura, etc); 14. a partir da leitura literária ser capaz de capturar o sentido das narrativas e discursos jornalísticos, políticos, religiosos, etc.
-------------------	---

Conteúdo programático:

Primeiro ano – Primeiro período

Conteúdo	Número de aulas/Carga horária
Literatura: conceitos e funções	2
Denotação e Conotação	1
Figuras de Linguagem	3
Gêneros Textuais	3
Gêneros Literários (Épico, Lírico, Dramático)	4
Tipos textuais (Narrativo, Descritivo, Discursivo, Injuntivo, Expositivo)	5
Periodização Literária (Eras – antiga, medieval, colonial, moderna, contemporânea)	9
Carga horária total	24h

Primeiro ano – Segundo período

Conteúdo	Número de aulas/Carga horária
Periodização Literária (Escolas Literárias - Trovadorismo, Humanismo, Classicismo, Quinhentismo, Barroco)	10h
Literatura Universal (o que é, principais obras)	3h
Movimentos artístico-literários (Concretismo, Dadaísmo, Objetivismo, Contracultura, Geração Beat)	3h
Prêmios literários (o que é, função social, Nobel, Jabuti, Camões, Hans Christian Andersen, Franz Kafka etc)	2h
Poesia	2h
Prosa (conto, novela, crônica, romance)	4h
Carga horária total	24h

Primeiro ano – Terceiro período

Conteúdo	Número de aulas/Carga horária
Periodização Literária (Escolas Literárias - Arcadismo, Romantismo)	10h
Literatura Universal (principais obras)	2h
Ciberliteratura	2h
Literatura infanto-juvenil (o que é, universal e brasileira)	3h
Literaturas (latinoamericana)	6h
Carga horária total	24h

Segundo ano – Primeiro período

Conteúdo	Número de aulas/Carga horária
Periodização Literária (Escolas Literárias - Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo)	10h
Literatura e intersemiose (Direito, Teologia, Filosofia)	3h
Mitologia (o que é, Grega, Romana)	5h
Literaturas (ibérica- lusófona e castelhana)	6h
Carga horária total	24h

Segundo ano – Segundo período

Conteúdo	Número de aulas/Carga horária
Periodização Literária (Escolas Literárias - Pré-Modernismo, Modernismo)	10h
Literatura e intersemiose (Quadrinhos, Games, Artes, Teatro, Ópera, Cinema, Música)	3h
Mitologia (Nórdica, Celta)	5h
Literaturas (francófonas, anglófonas)	6h
Carga horária total	24h

Segundo ano – Terceiro período

Conteúdo	Número de aulas/Carga horária
Periodização Literária (Escolas Literárias - Pós-Modernismo)	10h
Mitologia (Brasileira)	6h
Literaturas (indígenas, africanas, asiáticas)	8h
Carga horária total	24h

Procedimentos metodológicos:	Aulas expositivas, leitura (de textos, de obras de arte, de noticiários, filmes, músicas, poemas), dramatizações, seminários, pesquisas em grupo e/ou individuais, produção de textos.
-------------------------------------	--

Recursos:	lousa, pincel, vídeos, músicas, computador, paradidáticos, internet, livros, artigos, textos.
------------------	---

Avaliação:	Será utilizada a avaliação chamada processual/continuada, utilizada pela rede de educação básica do estado da Bahia, que consiste em uma avaliação constante e que acompanha todo o processo de aprendizagem. Com a avaliação permanente, o professor pode avaliar o progresso do processo ensino-aprendizagem e reformular sua metodologia de ensino.
-------------------	---

	<p>Não serão utilizados como forma avaliativa a aplicação de testes e provas, porque a capacidade leitora não pode ser mensurada por pontuação.</p> <p>Serão utilizadas como atividades avaliativas: pesquisa individual e em grupo, debates, rodas de conversa, dramatizações, seminários, leitura individual e coletiva.</p> <p>As notas serão atribuídas, por exigência da Secretaria de Educação. No entanto, serão pontuadas a partir dos conceitos de: Regular (5-6 pontos), Bom (7-8 pontos), Ótimo (9-10 pontos).</p> <p>O aluno que não tiver frequência regular e/ou não participar e não executar as atividades propostas ficarão impossibilitados de ter suas avaliações efetivadas.</p>
--	--

Referências:

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Paz e Terra, São Paulo, 2011.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. Cultrix, São Paulo, 2017.

BULFINCH, Thomas. **O livro da mitologia**. Tradução de Luciano Alves Meira. Martin Claret, São Paulo, 2016.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Companhia das Letras, São Paulo, 2007.

CANDIDO, Antônio *et al.* **A personagem de ficção**. Perspectiva, São Paulo, 2014.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da literatura ocidental**. Editora Leya, Rio de Janeiro, 2019.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

FABRINO, Ana Maria Junqueira. **História da literatura universal**. Editora InterSaberes, Curitiba, 2017.

FRANCHINI, A. S. *et* SEGANFREDO, Carmen. **As Melhores Histórias da**

Mitologia Africana. Editora Artes e Ofícios, Porto Alegre, 2008.

FRANCHINI, A. S. et SEGANFREDO, Carmen. **As Melhores Histórias Da Mitologia Celta.** Editora Artes e Ofícios, Porto Alegre, 2011.

GAIMAN, Neil. **Mitologia Nórdica.** Editora Intrínseca, Rio de Janeiro, 2017.

JAEGER, Werner. **Paidea: a formação do homem grego.** Editora WMF. São Paulo, 2013.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Novos horizontes para a teoria da literatura e das mídias: concretismo, ciberliteratura e intermedialidades.** Editora da ULBRA, Canoas, 2012.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa.** Cultrix, São Paulo, 2012.

POUND, Ezra. **ABC da literatura.** Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. Cultrix, São Paulo, 2013.

CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida tem uma importância significativa para o currículo escolar, pois aponta uma lacuna curricular, o que se traduz em políticas públicas educacionais que não contemplam todo o necessário para a formação dos sujeitos sociais. Esta realidade fere o princípio básico da formação integral que deve ser oferecida. Além disso, a formação na seara literária, ao longo da história educacional vem sendo negligenciada, o que pôde ser observado ao longo do estudo aqui feito.

É escasso este tipo de estudo nesta temática do ensino da literatura dentro da proposta curricular enquanto política pública educacional. Não há uma atenção e interesse de governo, independente de ideologia política, posto que esta situação perdura ao longo do tempo e dos governos que se estabelecem. Isto faz crer que este ensino, ou seja, de fato irrelevante no ensino médio, podendo se “encaixar” no componente curricular língua portuguesa, ou talvez seja tão importante que se prefira relegá-lo ao esquecimento.

O que se constata é que há uma necessidade urgente de ajuste e inserção deste componente curricular nos cursos de educação básica, dando-lhe a autonomia devida e necessária, desvinculando-a do componente curricular língua portuguesa.

Por oportuno, dada a margem mínima de liberdade às escolas na execução das diretrizes curriculares, propomos um projeto de curso para o ensino da literatura, com o objetivo de preencher a lacuna quanto a este componente curricular. A intenção é fazer ver a necessidade de um planejamento maior e mais efetivo, não apenas relacionado aos itinerários normativos e às propostas de projetos pedagógicos momentâneos. Visa-se a implantação efetiva deste componente curricular.

Os objetivos visados neste trabalho foram alcançados, visto que se chegou a um conhecimento e compreensão maior do que sejam as políticas públicas educacionais relacionadas ao ensino da literatura. Constatou-se que não há política pública diretamente focada no ensino deste componente curricular, mas políticas públicas que o insere em outros componentes curriculares.

Além de se chegar a saber sobre as políticas públicas, pôde-se ver que o estudo de currículo é essencial para se desenvolver qualquer ação educacional, e,

portanto, é fundamental saber sobre currículo para poder se começar a pensar em qualquer movimento no sentido de promover o ensino de literatura.

Os estudos literários e educacionais são imprescindíveis a que se proponha refletir e atuar na seara do ensino de literatura, do letramento literário, da educação literária. Saber a história da literatura universal e local, saber a história do ensino da literatura é indispensável.

O objetivo aqui maior neste trabalho, o de “Analisar alternativas e possibilidades para o ensino da literatura na Educação Profissional Técnica e Nível Médio, ofertada na forma integrada, pelo CEEP Formação e Eventos Isaías Alves, a partir da implantação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC-Ensino Médio” teve êxito dada a percepção das lacunas existentes no ensino da literatura, e a constatação destas falhas curriculares, com o alargamento do entendimento da complexidade de estudos e reflexões que uma demanda de pesquisa desta enseja.

Perpassa a linha do planejamento e projetos pedagógicos que permitam um contato e acesso ao conhecimento da literatura. Percebe-se que o cerne da problemática está na formação de leitores no sentido amplo da ação de leitura. O ensino de literatura está tão relacionado às reformas curriculares e às políticas educacionais quanto outros componentes curriculares que recebem atenção governamental.

Foram feitas as análises das mudanças previstas para a oferta do ensino médio a partir da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; da BNCC-Ensino Médio de língua portuguesa, com correlato para as aprendizagens, habilidades e parâmetros recomendados para o ensino de literatura; discutiu-se o lugar que o ensino de literatura ocupa no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma integrada, a partir da Reforma do Ensino Médio. Foi elaborada a proposta para o ensino da literatura na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para os cursos de técnico em manutenção e suporte de informática, computação gráfica, processo fotográfico, teatro, artes visuais, cenografia, produção de áudio e vídeo, conservação e restauro, ofertados pelo CEEP Formação e Eventos Isaías Alves.

Compreender as políticas públicas e sua relação com o currículo é imperioso para a compreensão do problema do ensino de literatura, porque este não se desvincula das decisões governamentais e incide na constituição do estado, cria

identidades, mexe com as emoções e o cognitivo das pessoas, desenvolve a visão de mundo e permite entender o sentido da realidade. Desta forma, o ensino da literatura pode comprometer o andamento de ações governamentais, que muitas vezes trabalha simulando um processo de decisão democrático.

Não pode ser democrática, tomadas de decisão onde uma parte dos envolvidos não dispõe do conhecimento e entendimento do real estado de coisas envolvidas e contextualizadas. A democracia se estabelece quando os cidadãos são formados para, de forma autônoma e competente, poder participar das decisões políticas.

O currículo dentro do sistema educacional de um Estado responde pela formação de cidadãos aptos ou não para exercer a cidadania de forma democrática. Não em vão se dá tanta atenção à formulação de políticas públicas nas agendas curriculares. Pensar que a chave do segredo do poder de estado está na educação é certo, mais ainda saber que para a educação o currículo é a ferramenta mais poderosa.

Uma rápida apreciação da estrutura curricular e da história do ensino da Literatura nos faz ver que esta sempre esteve deslocada, o que interfere na efetividade de seu alcance quanto à educação dos sujeitos. O ensino da literatura sempre esteve subordinado a ter uma função subsidiária de outras disciplinas, o que, pelo menos aqui no Brasil, serviu de mecanismo de controle social, como aconteceu na Inglaterra sob o calvinismo.

A reforma curricular traz a preponderância das competências e habilidades, apontando quais e em que fase deverão ser desenvolvidas. No entanto, não dá ao ensino da literatura a independência necessária, colocando-a como parte dos itinerários formativos, o que faz com que o ensino da literatura não assuma um status de disciplina autônoma.

Esta interdependência da literatura quanto a outras disciplinas cerceia o seu real potencial e importância para a formação dos educandos. Além disso, fica patente a continuidade da manipulação deste saber dentro do *corpus* curricular proposto para garantir a homogeneidade dos saberes dentro do Estado.

Conclui-se que ter uma visão e conhecimento mais amplo do currículo, dos estudos literários, da educação, das políticas públicas educacionais permitirá compreender os caminhos que poderão ser seguidos para a implantação do ensino

de literatura de forma efetiva e autônoma. É possível, viável e exigível a implantação de um componente curricular que permita o ensino da literatura. A sociedade e os governos precisam ser conscientes desta lacuna deixada pelas políticas públicas educacionais, e ter agendas que viabilizem estas políticas na esfera da educação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR e SILVA, Vítor Manuel. **Teoria de Literatura**. Edições Almedina. Coimbra, 2018. Editora Cultrix. São Paulo, 2012.

ARAÚJO NETO, Miguel Leocádio. Sobre a materialidade dos livros e seus sentidos. **Revista de Letras**. v. 1, n. 28, 11, jan/dez, 2006

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR

ARISTÓTELES, Poética. Edição bilíngue. Tradução: Paulo Pinheiro. Editora 34, São Paulo, 2017.

Orientações curriculares estaduais para o ensino médio: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador, 2005.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Ementas de Cursos**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/ementasep>. Acesso em: 20 de setembro de 2021

BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017.

BISPO, Erica Cristina et BEZERRA JÚNIOR, Heleno Álvares. Por um novo currículo no ensino de literatura: fundamentos, leis e caminhos. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, Vol. 8, nº 17, 2º sem., dez. 2016

BRASIL, Ministério da Educação. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. 3 ed. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Guia Explicativo da Matriz de Competências e Habilidades do ENEM**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3**, aprovado em 8 de novembro de 2018 – Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. 2018a

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15**, aprovado em 4 de dezembro de 2018 - Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares... para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). 2018c

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 3**, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018 - Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018d

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2011. – (Ensaio Latino-americanos I)

CANDIDO, Antonio . **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000. 2 v.

CANDIDO, Antonio .**Vários Escritos**. O direito à literatura. 5 ed. Duas Cidades. Ouro sobre Azul. Rio de Janeiro, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Revista Ciência e Cultura**. São Paulo, n. 24, vol. 09, p. 803-809, set. 1972. Disponível em: . Acesso em: 21-04-2014.

CANDIDO *et al.* **A Personagem de Ficção**. Editora Perspectiva, São Paulo, 2014.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2018.

CECHINEL, André. O ensino de literatura e a negatividade do literário. **Pro-Posições** . Vol.29, no. 2, Campinas, Mai/Ago. 2018.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: a linguagem em movimento. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina C. (orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil e juvenil**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

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

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Gobar, 2007.

DIAS, Janaina Alves de Freitas Rocha et RALILE, Tadna Simone Azevedo. Reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula: entraves e possibilidades. **XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: CIEFIL, 2014.

FORMIGA, Girlene Marques;t INÁCIO, Francilda Araújo. Literatura no Ensino Médio: reflexões e proposta metodológica. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n.22, 2013

GAMA, Carolina Nozella e DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Comunicação saúde educação** 2017; 21(62):521-30

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GONÇALVES, Albertino. **Métodos e técnicas de investigação social I**. Programa, Conteúdo e Métodos de Ensino Teórico e Prático. Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, 2004.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?lang=pt&format=pdf>

HELLER, Agnes. **La teoría de los sentimientos**. Tradução: Francisco Cusó. Ediciones Coyoacán, México, 2004. Disponível em: <https://descargarlibrosenpdf.files.wordpress.com/2017/07/agnes-teorc3ada-de-los-sentimientos.pdf>

IBGE. Agência de notícias. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - pesquisa Contínua (PNAD-C)**. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY-STRAUSS, C. "Aula Inaugural". In: Alba Zaluar (org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975, p. 211-244.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. Cortez editora, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://cursoalaim.paginas.ufsc.br/files/2018/05/29.08-Teorias-de-Curr%C3%ADculo-P%C3%A1g.-19-42.pdf>

LUKÁCS, George. **A teoria do romance**. Tradução: Mariani de Macedo. Editora 34, São Paulo, 2019. (Coleção Espírito Crítico).

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educ. rev.** vol.32 no.2 Belo Horizonte Apr./June 2016.

MACHADO, C. T.; FERREIRA, L. S. Políticas de gestão e financiamento da educação profissional e tecnológica no Brasil: uma análise das matrículas no Censo Escolar/INEP e a sua relação com os programas Brasil Profissionalizado e Pronatec. **Plurais Revista Multidisciplinar**, 4(3), 93-113, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373>.

MAGNANI, M. R. M. Prefácio à 2ª. edição. *In: Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. XIII-XIX.

MARTINS, Charles. Educação literária e currículo: uma análise dos programas de ensino do Brasil, Argentina, Inglaterra e Portugal. **Dissertação de Mestrado em Letras**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cedes**, Campinas, vo l. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Papyrus Editora. São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Curr%C3%ADculos_e_programas_no_Brasil/0HeADwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=0

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Cortez, São Paulo, 1994. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/178644/mod_resource/content/1/13.%20Curr%C3%ADculo%20e%20Cultura%20e%20Sociedade.pdf

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR (MORTATTI, 2014)

PACHECO, Abílio. O Ensino de Literatura e a BNCC do Ensino Fundamental. *In: BRITO, Áustria Rodrigues; SILVA, Luíza Helena Oliveira da; SOARES, Eliane Pereira Machado. Divulgando Conhecimentos de Linguagem: pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental*. Rio Branco: Nepan Editora, 2017. pp. 15-32.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução: Augusto de Campos e José Paulo Paes. Editora Cultrix, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, Daniele Gualtieri. Figurações da História da Literatura no currículo escolar: o visível e o invisível na BNCC para o ensino médio. **Nau Literária**, Vol. 16, n. 2, 2020. (RODRIGUES, 2020)

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15 ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Teoria da Literatura**: textos dos formalistas russos. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Editora Unesp, são Paulo, 2013.

TYLER, Raph W. et HLEBOWITSH, Peter S. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. University of Chicago Press, USA, 2013.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008
<https://www.scielo.br/j/cp/a/gMZ6vX8D5mBvp5f93NytWRf/?lang=pt&format=pdf>

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. Tradução de Leda Beck. **Cadernos de Pesquisa**. v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em estudos comparados de Literatura de Língua Portuguesa**, n. 14, p. 11-22, 2008

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009