



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS - LICENCIATURA EM PORTUGUÊS

ANTÔNIO VÍTOR SANTOS DA SILVA

Leitura na sala de aula:

a literatura nos/para os anos finais do ensino fundamental e a formação literária na BNCC

Recife

2024

ANTÔNIO VÍTOR SANTOS DA SILVA

Leitura na sala de aula:

a literatura nos/para os anos finais do ensino fundamental e a formação literária na BNCC

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação
em Letras: Português – Licenciatura,
apresentado como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Letras –
Português.

Orientadora: Raíra Costa Maia de Vasconcelos

Recife

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Antônio Vítor Santos da.

Leitura na sala de aula: a literatura nos/para os anos finais do ensino fundamental e a formação literária na BNCC / Antônio Vítor Santos da Silva. - Recife, 2024.

49 p., tab.

Orientador(a): Raíra Costa Maia de Vasconcelos

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Português - Licenciatura, 2024.

Inclui referências.

1. Leitura literária. 2. Literatura e sala de aula. 3. Perspectivas para o ensino de literatura. I. Vasconcelos, Raíra Costa Maia de . (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

ANTÔNIO VÍTOR SANTOS DA SILVA

Leitura na sala de aula:

a literatura nos/para os anos finais do ensino fundamental e a formação literária na BNCC

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras: Português – Licenciatura, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Letras – Português.

Aprovado em: 22/10/2024

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Raíra Costa Maia de Vasconcelos (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Dra. Aline Cunha de Andrade Silva (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pelotas

Dedico este trabalho à minha mãe, minha fonte de amparo e inspiração, que com sua força e dedicação incansáveis sempre me proveu com tudo o que era necessário e nunca deixou que me faltassem sonhos ou esperança. Sua presença e apoio tornaram este caminho possível.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão ao corpo docente desta Universidade pelo empenho e apoio ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Gostaria de mencionar especialmente as professoras Aline Cunha e Márcia Vandineide, cujas energias e paixão pela docência contribuíram significativamente para a formação do professor que me tornei.

À minha orientadora, professora Raíra, dedico meus sinceros agradecimentos por sua paciência, dedicação e pelo conhecimento que generosamente compartilhou. Sua orientação foi fundamental, não apenas na construção deste trabalho, mas em toda a minha jornada acadêmica.

Aos meus familiares, expresso minha imensa gratidão. À minha mãe, meu amor incondicional, reconheço seu esforço incansável e desmedido para que eu chegasse até aqui. Às minhas avós, Dona Mima e Dona Vita, pelo colo sempre que precisei. Ao meu avô, Seu Vavim, e ao meu pai pelo suporte oferecido sempre que busquei. À minha madrinha Andrea por ser a primeira professora da família e figura de referência em minha educação. Aos meus tios e tias que sempre me apoiaram e continuam me apoiando durante esta caminhada.

Aos meus amigos Ana Georgia, Déborah, Luan, M^a Beatriz e Tayná, agradeço pelos momentos partilhados, pelas trocas de conhecimento e pelo companheirismo constante. Com vocês, o percurso foi mais leve e suportável. Vocês também são minha família.

Por fim, agradeço a João Victor, meu namorado, que esteve ao meu lado em todos os altos e baixos desta jornada. Sua disposição em ser meu primeiro leitor e seu apoio constante foram essenciais.

Kwolóla mundóndo uthchíli ukéhe
(Uma árvore endireita-se desde pequena)

Provérbio quioco

RESUMO

O presente trabalho investiga o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas orientações. Partindo de uma revisão bibliográfica (Eagleton, 2019; Jakobson, 2010; Derrida, 1992) e de uma análise documental, discute-se a relação entre literatura e letramento literário (Cosson, 2006), explorando como a leitura de textos literários pode contribuir para a formação de leitores. A pesquisa aborda o potencial da literatura juvenil como ferramenta de letramento, considerando tanto as tradições impressas quanto as inovações digitais, e propõe práticas pedagógicas baseadas na sequência expandida de Cosson (2006), adaptada para essa etapa de ensino. Também são discutidos os desafios enfrentados pelos educadores na implementação dessas práticas, especialmente em contextos escolares que priorizam abordagens pragmáticas. Esta pesquisa visa destacar a importância de integrar o prazer estético da leitura com o desenvolvimento de competências leitoras, promovendo uma formação mais ampla e significativa dos alunos.

Palavras-chave: BNCC, educação fundamental, ensino de literatura, letramento literário.

ABSTRACT

This study investigates the teaching of literature in the final years of elementary education, focusing on the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) and its guidelines. Based on a bibliographic review (Eagleton, 2019; Jakobson, 2010; Derrida, 1992) and a documental analysis, it discusses the relationship between literature and literary literacy (Cosson, 2006), exploring how reading literary texts can contribute to the formation of readers. The research examines the potential of juvenile literature as a literacy tool, considering both printed traditions and digital innovations, and proposes pedagogical practices based on Cosson's "expanded sequence" (2006). It also addresses the challenges educators face in implementing these practices, particularly in school contexts that prioritize pragmatic approaches. This study aims to highlight the importance of integrating the aesthetic pleasure of reading with the development of reading skills, fostering a broader and more meaningful formation of students.

Keywords: BNCC, educação fundamental, literature teaching, literary literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<i>apud</i>	citado por
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cf.	confira
ed.	edição
<i>et seq.</i>	nas páginas seguintes
EF-AF	Ensino Fundamental Anos Finais
<i>et al.</i>	<i>et alii</i>
LP	Língua Portuguesa
p.	página
<i>passim</i>	ao longo do texto
<i>s. d.</i>	ausência de data de publicação
<i>s. l.</i>	ausência de local de publicação
STEM	do inglês, "Science, Technology, Engineering and Mathematics"
v.	volume

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	SOBRE LITERATURA E ENSINO: PREÂMBULOS	14
2.1	O QUE É LITERATURA?	14
2.2	POR QUE ENSINAR LITERATURA E O QUE ENSINAR?	16
2.2.1	Literatura juvenil (ou leitura para os jovens)	18
3	LITERATURA E LEITURA NA BNCC	23
3.1	O “EIXO LEITURA” (E AS PRODUÇÕES QUE DELE EMERGEM)	28
4	O LETRAMENTO LITERÁRIO	31
4.1	A SEQUÊNCIA EXPANDIDA	34
5	O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: PROPOSTAS	37
5.1	PROPOSTA PARA OS 6º E 7º ANOS	38
5.2	PROPOSTA PARA OS 8º E 9º ANOS	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS	47

1 INTRODUÇÃO

Existem diversas razões pelas quais o trabalho com literatura desempenha um papel fundamental no processo educacional, incluindo o desenvolvimento da compreensão e a construção da identidade e valores de um indivíduo. Para além da análise de texto, ela é vital para o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, criativos – e por que não dizer empáticos –, qualidades essenciais para a vivência em uma sociedade plena.

A literatura, no nível básico da educação, se apresenta por diversas metodologias que visam atender ao público a que se apresenta, variando por diversos fatores, desde questões estruturais, como a existência ou não de um espaço de leitura, até a perspectiva ideológica do docente. De maneira geral, o que se observa historicamente é uma diversidade metodológica nas diferentes fases do ensino básico. No ensino infantil, a literatura é promovida de forma oral e compartilhada por meio de rodas de contos, como explicita Ana Araújo em “A narrativa oral literária na educação infantil” (2009). Nos anos iniciais do fundamental, há uma tentativa dos pedagogos em dar continuidade à formação de leitores no processo de alfabetização e letramento, sendo os alunos introduzidos às formalidades dos gêneros literários – o que antes era “historinha”, agora é fábula, é conto, etc. No ensino médio, a literatura é apresentada de forma mais sóbria, com foco no trabalho com os clássicos, suas classificações em movimentos literários e sua “aplicabilidade” em vestibulares, como observou Luciana Rodrigues em ‘A “literatura escolar” e o vestibular’ (2012).

No que tange aos anos finais do ensino fundamental (EF-AF), constata-se – a partir das diversas discussões e partilha de outros graduandos ao longo do curso, como também de experiência em campo de estágio – uma quase inexistência da literatura em sala. Por partir de contexto específico, as metodologias podem variar de acordo com diferentes abordagens em outros contextos, entretanto, é consenso entre estudiosos (Amaral; Luna, 2019; Cosson, 2020; Fontes; Santos, 2020) que o trabalho com literatura vem sendo negligenciado na maioria das escolas. Nesse sentido, quando raramente aparece na sala de aula, o texto literário é usado como pretexto para o ensino de gramática, não havendo espaço para fruição ou análise do material literário. As atividades em torno desses textos muitas vezes são do nível “o que o autor quis dizer?”, como aponta Marta Silva em “Leitura no livro didático: uma análise das atividades de compreensão/interpretação textual” (2018), mantendo os estudantes na interpretação superficial do texto. Tal metodologia, de certo, não é suficiente para construção de um sujeito-leitor crítico e reflexivo. O que pensamos ser um leitor ideal seria o que Eni

Orlandi, em “Discurso e leitura” (2018, p. 116 *et seq.*)¹ define como aquele “que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura”, isto é, o leitor que atua sobre o que lê, que de fato compreende e que, a partir de sua leitura, consegue transformar algo, nem que seja a si mesmo.

Mesmo reconhecendo a relevância da literatura e seus efeitos transformadores, observa-se uma abordagem que muitas vezes prioriza a memorização de obras e seus autores ou a utilização do texto para fins gramaticais, negligenciando a essência do texto literário (Cosson, 2020, *passim*). Esta prática limitada de estudo literário parece distanciar-se do propósito de formar leitores críticos. Diante dessa lacuna, levanta-se a questão: estaria a literatura, enquanto direito humano essencial – como já comentado por Candido em “O direito à literatura” (2011) – sendo, de alguma forma, negada aos estudantes?

A proposta deste estudo se direciona à investigação da discrepância observada entre o reconhecimento da importância da literatura no desenvolvimento integral dos alunos, especialmente no EF-AF, e a prática educacional, como as efetivamente observadas nas práticas e rodas de partilha ao longo do curso de Letras, que são historicamente refletidas em boa parte da educação básica. Esta análise faz uso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – um dos principais documentos normativos que norteiam a educação brasileira – delineando o panorama educacional para toda a educação básica e estabelecendo direitos e objetivos de aprendizagem essenciais para todos os alunos. A relevância desse documento como ponto de partida para esta pesquisa reside no seu impacto notável na definição e delimitação de habilidades e competências a serem desenvolvidas nas escolas. Contudo, é importante ressaltar que sua efetiva implementação é influenciada por diversos outros fatores e questões intrínsecas ao contexto educacional (como os currículos locais) e escolar (como a infraestrutura da escola). Assim, buscamos investigar se a lacuna no ensino de literatura é reflexo da omissão, ausência de clareza ou até mesmo uma inadequação das orientações contidas nesse documento, o que poderia contribuir para um isolamento ou até mesmo uma ausência da literatura no contexto escolar dos anos finais do ensino fundamental.

Nesse sentido, questiona-se como as diretrizes estabelecidas por esse documento abordam a importância da literatura e seu papel no desenvolvimento dos alunos. Importa compreender: como esse documento indica o trabalho com literatura, se é que o faz, nos anos finais do ensino fundamental? Quais as orientações para os educadores desenvolverem

¹ Apesar de citar a autora, esse trabalho não pretende seguir precisa ou diretamente as contribuições da Análise do Discurso para construção da ideia de sujeito, ou sujeito-leitor. Apenas evidenciamos aquilo que melhor define nossa percepção de “leitor ideal”.

estratégias de ensino de literatura adequadas? Surge a necessidade de refletir sobre o papel da escola e do professor de literatura: seria a compreensão ou implementação da BNCC, por intermédio dos currículos regionais – neste caso, o Currículo de Pernambuco –, responsável por uma possível lacuna na ênfase da literatura, mesmo que tais diretrizes estejam presentes no documento nacional?

Para além dessa identificação, inspirados pela perspectiva de bell hooks sobre a educação transgressora, pretende-se destacar a relevância da literatura como uma ferramenta indispensável para a formação consciente, capaz de desafiar e questionar paradigmas estabelecidos. Por isso, buscar-se-á também propor reflexões e diretrizes que possam subsidiar revisões e ajustes necessários nas políticas educacionais como aprimoramento das estratégias pedagógicas por meio de sugestões de métodos para o trabalho com literatura, resgatando o seu potencial enriquecedor e o seu papel na formação de leitores.

Para atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa se tece a partir de duas metodologias que julgamos aqui serem complementares: a análise bibliográfica e a análise documental. Estas metodologias nos permitem fazer uma revisão de literatura para que, então, se possa seguir para análise do documento normativo selecionado, a BNCC. Nesse sentido, na primeira parte, buscaremos identificar referências no documento relacionadas à literatura e seu ensino. Autores renomados como Terry Eagleton, Antonio Candido, Rildo Cosson e outros foram consultados para fundamentar a parte teórica deste trabalho. Além disso, exploraremos adiante perspectivas teóricas essenciais para o ensino de literatura, incluindo conceitos como letramento literário, a importância da literatura na formação do sujeito-leitor e os efeitos da literatura sobre o leitor. Na segunda parte, em diálogo com a primeira, a análise documental concentrar-se-á na BNCC, buscando identificar lacunas, ambiguidades ou omissões relacionadas ao ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental.

2 SOBRE LITERATURA E ENSINO: PREÂMBULOS

Uma vez que o objetivo da presente pesquisa é examinar o ensino da literatura nos anos finais do ensino fundamental a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular, registra-se aqui as principais perspectivas teóricas nas quais nos embasamos. Para compreender como os documentos normativos educacionais interagem com a prática pedagógica, reconhecendo a importância da literatura não apenas como um conjunto de textos, mas como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento crítico e reflexivo do sujeito-leitor, é necessário entender pontos-chaves, como: *1) o que se pode compreender enquanto literatura e 2) por que ensiná-la e o que ensinar*, para que assim se possa encaminhar para a análise dos documentos em busca de compreender *3) como ensiná-la*. Julgamos também importante compreender os possíveis efeitos que a literatura pode ter sobre o leitor para que se entenda as consequências de sua ausência na sala de aula.

2.1 O QUE É LITERATURA?

A literatura tem desempenhado um papel fundamental na formação cultural e intelectual da humanidade. Entretanto, a compreensão do que constitui “literatura” é um desafio multifacetado que transcende definições estáticas e universais, pois transcende a mera disposição de palavras no papel. Nesse sentido, pretende-se aqui, como ponto de partida, revisitar apontamentos teóricos que exploram os conceitos – que são historicamente constituídos – que permeiam a literatura, considerando diversas perspectivas e correntes de pensamento. A busca por essa definição se justifica por razões metodológicas e pedagógicas, pois entender o que é literatura é essencial para orientar o trabalho em sala de aula.

Como dito, a literatura não é simplesmente a expressão de ideias por meio de palavras, mas sim a construção de significados que vão além da superfície textual. Terry Eagleton, em “Teoria da literatura” (2019), por exemplo, mergulha em um território complexo ao abordar o que constitui “literatura”. Ele desafia a distinção tradicional entre realidade e ficção como um critério definidor, argumentando que essa fronteira é altamente contestável; isto é, o texto literário não representa apenas o ficcional, mas também a realidade se assim o quiser. Para ele, é a linguagem literária que é fundamental para a identificação da literatura, visto que se diferencia significativamente da linguagem cotidiana. O autor ressalta que cada uma delas aborda aspectos distintos da experiência humana; assim, um mesmo acontecimento seria narrado de modo diferente em cada tipo de linguagem. Por assim ser, a linguagem literária

não se trata do uso da norma culta, mas os efeitos que determinada escolha de léxicos e sua disposição em um texto podem ter em um poema que os mesmos não teriam em uma lista, por exemplo.

Essa construção de sentidos é potencializada pela riqueza da linguagem estética, que não se limita à funcionalidade comunicativa do dia a dia, o que leva linguistas como Roman Jakobson, em “Linguística e comunicação” (2010), a salientar que a literatura se destaca por sua função poética, na qual a atenção recai sobre a própria forma da mensagem. Desse modo, pouco importaria para um ciência literária definir literatura, uma vez que sua preocupação deve ser a literariedade, isto é, o que faz uma obra ser uma obra literária. Tal preocupação leva os formalistas russos, grupo do qual Jakobson faz parte, a teorizar que:

[...] a literatura não era uma pseudo religião, ou psicologia, mas uma organização particular da língua. Tinha suas leis específicas, suas estruturas e mecanismos, que deviam ser estudados em si, e não reduzidos a alguma outra coisa. A obra literária neste sentido não era um veículo de ideias, nem uma reflexão sobre a realidade social, nem a encarnação de uma verdade transcendental: era antes de tudo um fato material, cujo funcionamento podia ser analisado mais ou menos como se examina uma máquina. (Rosa, 2015, p. 3)

A complexidade inerente ao campo literário dificulta uma definição precisa, e essa ambiguidade é intrínseca à natureza dinâmica da literatura, em constante transformação. Tentar uma definição rígida seria, paradoxalmente, limitar sua fluidez.

Por sua dinamicidade, não se pode desconsiderar o leitor como um importante atribuidor de sentido no que concerne ao entendimento do que é o texto literário. A respeito dessa dinâmica, Jacques Derrida (1992, *apud* Olher, 2008) sustenta que a literatura é uma instituição cuja essência emerge da interação do leitor com o texto em seu contexto de vivência. Segundo essa perspectiva, as qualidades de um texto literário residem nas percepções dos leitores; não exclusivamente nas características intrínsecas do texto, mas nos efeitos que essas características têm sobre o leitor. Embora o reconhecimento de um poema como um decassílabo petrarquiano possa fornecer uma base técnica, o verdadeiro valor da análise literária reside em compreender *como* essa escolha formal contribui para a experiência do leitor. O efeito que a estrutura métrica exerce sobre a recepção do poema é fundamental, pois diferentes formas poéticas carregam implicações rítmicas, sonoras e simbólicas que moldam a leitura e a interpretação de maneira única. Assim, a análise literária deve ir além da identificação da métrica, para investigar como a forma poética influencia emoções, cria tensões, reforça temas e potencializa o engajamento do leitor de maneiras que outras estruturas não alcançariam. Assim, a literatura não se restringe a uma mera coleção de

palavras, ao contrário, é um fenômeno fluido, moldado pela interação dinâmica entre o autor, o texto e o leitor.

Tais norteamentos nos fornecem caminhos basilares para identificação da presença da literatura na BNCC no recorte do Ensino Fundamental Anos Finais. Mas, por mais que se aponte a riqueza da linguagem literária, qual a finalidade de ensiná-la?

2.2 POR QUE ENSINAR LITERATURA E O QUE ENSINAR?

A princípio, é fundamental considerar a literatura como um meio privilegiado de acesso ao universo simbólico e imaginativo. Antonio Candido (2011) aborda a ideia de que a literatura não deve ser vista apenas como um entretenimento ou luxo, coisas que ecoavam (e ainda ecoam) no ambiente escolar, ao ver a literatura e seu acesso apenas como entretenimento e desmerecê-la ou vê-la de forma elitizada na leitura exclusivamente de clássicos. O autor defende que a literatura tem um potencial humanizador e que seu acesso deve ser garantido a todos, sendo assim um direito humano fundamental. A literatura é capaz de proporcionar uma compreensão mais aprofundada da realidade, dos seres humanos e do mundo a sua volta e por isso é essencial para formação do indivíduo.

Mas é possível *ensinar* literatura? É válido a ressalva de que o ensino de literatura não se limita à transmissão de informações sobre o texto literário, mas envolve explorar a experiência estética. Nessa perspectiva, a literatura é uma forma de expressão artística que, ao ser estudada e apreciada, pode enriquecer a compreensão do mundo, estimular a imaginação e promover o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, a partir da criação de ambientes propícios para discussões, reflexões e interpretações diversas.

Assim, autores como Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, influenciados pela Estética da Recepção, propõem uma abordagem que destaca a interação dinâmica entre o texto literário e o leitor. Iser, em “O ato da leitura” (1996), argumenta que a literatura cria lacunas intencionais, convidando o leitor a preenchê-las com suas experiências, valores e perspectivas. Essa interação ativa não apenas enriquece a compreensão individual da obra, mas também desenvolve a capacidade de compreender criticamente o mundo ao redor. Nesse sentido, o texto literário promove, num dialogismo, um fluxo contínuo de conversas entre autores, obras e leitores, como antes dito. Assim, torna-se papel do professor mediar esse contato para que ele seja proveitoso e enriquecedor.

Por outro lado, além das questões estéticas, a literatura desafia e expande as habilidades linguísticas dos estudantes. Ao explorar estilos narrativos variados, formas

poéticas e estruturas complexas, os alunos aprimoram suas competências comunicativas e desenvolvem um repertório linguístico mais sofisticado. Entretanto, apesar de uma riqueza linguística, a literatura não é – e nem pode ser – apenas um veículo para ensinar gramática e vocabulário, como percebe Graça Paulino em “Das leituras ao letramento literário” (2010, p. 161): “[atualmente] os modos escolares de ler literatura nada têm a ver com a experiência artística, mas com objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar”. É preciso que a literatura seja uma ferramenta que ofereça *experiências* linguísticas enriquecedoras, contribuindo para a formação de leitores. Não se pode negar que propor uma análise linguística é algo enriquecedor para o aluno, que pode ter exemplos contextualizados para aprimoramento de sua aprendizagem, entretanto, esse não pode ser o motivo principal, nem primeiro ou único ao se pensar em ensino de literatura.

Ademais, Inara Gomes, em ‘Sobre “por que” e “como” ensinar literatura’ (2010), afirma que a literatura é rica em funções social, histórica e estética – e por que não dizer também política – e precisa ser utilizada em sala de aula para formar leitores críticos e autônomos, capazes de questionar o mundo e suas estruturas. Assim, através da leitura, os estudantes podem desenvolver a capacidade de analisar diferentes perspectivas e construir seus próprios pensamentos. Ainda para a autora, a literatura também serve como ferramenta para estimular a reflexão sobre a realidade, apresentar diferentes visões de mundo e permitir que os alunos questionem seus próprios valores e crenças. Nesse sentido, os textos literários podem ser utilizados como ponto de partida para discussões sobre temas sociais, políticos e históricos, promovendo a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

Consoante a isso está Stuart Hall, em seu ensaio “Identidade cultural e diáspora” (2006), ao apresentar a construção da identidade e do senso de pertencimento como um aspecto relevante da literatura. Hall destaca que as narrativas culturais desempenham um papel crucial na formação das identidades individuais e coletivas. Sendo assim, a literatura não pode ser apenas um componente curricular, mas sim uma janela para o mundo, uma ponte para o entendimento e uma fonte inesgotável de reflexão e crescimento (Hall, 2006, *passim*). Portanto, o desafio educacional contemporâneo reside em explorar, de maneira dinâmica e inovadora, o vasto horizonte de possibilidades que a literatura oferece, construindo, assim, uma base sólida para a educação integral e significativa.

Mas quão longe se vai quando se pensa nesse horizonte de possibilidades? Historicamente, os currículos literários ocidentais privilegiaram autores europeus e norte-americanos, focando em tradições literárias que reforçam o pensamento eurocêntrico, evidenciando uma ideologia que além de conservadora reforça padrões colonialistas. É

preciso, então, quebrar esse paradigma, expandindo os conceitos e concepções sobre o literário para incluir narrativas marginalizadas e literaturas que abordam outras experiências: a de colonização, resistência e luta, como aponta Inocência Mata, em “Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêntricas” (2014):

Assim, discutir esta questão assim formulada – *o pós-colonial como ideologia* – é desvelar, afinal, *trópicos* do discurso epistemológico cujos paradigmas são marcadamente eurocêntricos, portanto, formular uma crítica que não omite “as suas tensões e contradições” e ajuda “a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação” (Vesentini, s. d.), ou seja, é percorrer os trilhos que levam a uma geocrítica do eurocentrismo. (MATA, 2014, p. 32, destaques da autora).

Compreende-se, pois, que quando se fala em ensino de literatura, é preciso que o professor tenha um olhar crítico nas suas curadorias literárias, mas também não aponte a literatura exclusivamente como arte distante das realidades, visto que também é uma ferramenta de reflexão social e política que revela essas “relações de poder e de dominação” citadas por Vesentini. Dessa forma, o ensino de literatura não deve se limitar à dicotomia entre cânone e marginalidade, mas promover o diálogo entre diferentes vozes e tradições literárias. É preciso, portanto, incentivar o encontro entre essas literaturas, permitindo aos alunos uma experiência de leitura mais ampla e diversificada. Essa abordagem possibilita a formação de leitores críticos, capazes de transitar entre diferentes universos culturais e literários, ao mesmo tempo em que reconhecem o valor de cada obra dentro de seu contexto de produção e circulação.

Percebe-se, então, que a presença da literatura na sala de aula tem um potencial transformador: o texto literário, quando bem abordado, pode gerar debates e reflexões enriquecedoras sobre si e o mundo que o cerca. Entretanto, quando falamos da materialidade literária, não se pode deixar de fora o processo de curadoria: qual a seleção de livros prosaicos ou poéticos se pode fazer ao falar-se de “literatura nos/para o ensino fundamental”? A literatura dita juvenil é algo cabível de ser explorada.

2.2.1 Literatura juvenil (ou leitura para os jovens)

Primeiramente, é crucial considerar que a noção de "literatura juvenil" como subgênero tem raízes em necessidades mercadológicas, atendendo à demanda dos adultos – pais, professores e editores – em criar um produto específico para os jovens. Isso revela um sistema que, em vez de considerar as necessidades e desejos genuínos dos leitores juvenis, busca enquadrá-los em categorias padronizadas, facilmente vendáveis e alinhadas aos interesses do mercado editorial. Existe uma pressão para que os jovens leiam, mas o foco

frequentemente se desvia das razões mais intrínsecas para a leitura, como a busca por compreensão do mundo ou a criação de significados pessoais, e passa a ser uma ferramenta para alcançar metas educacionais e comportamentais pré-definidas.

Nesse cenário, a literatura juvenil muitas vezes acaba esvaziada de sua força simbólica e transformadora, reduzida a textos que replicam fórmulas de entretenimento com pouca profundidade ou até para questões de lição de moral (Lluch, 2004; Garralón, 2005). É preciso apontar o poder dessa indústria editorial, que comercializa essa "literatura juvenil" de maneira a torná-la mais próxima de um objeto de consumo do que de um instrumento cultural. A literatura, aqui, perde sua função libertadora e transformadora e se torna apenas mais um produto, empobrecido de suas potencialidades simbólicas e estéticas. Assim, ao escolher um texto apontado como "literatura juvenil", o professor precisa analisar se a obra não se distancia da "essência do literário" para atender a um fim moralizante ou a um uso da leitura como ferramenta escolar para avaliação. Esse modelo que meramente mercantiliza a arte pode gerar um distanciamento entre o jovem leitor e a função libertadora do texto na qual acreditamos, que reside em sua capacidade de desafiar normas e ampliar horizontes.

Por isso, questionamos: o rótulo "literatura juvenil" é, de fato, uma definição adequada? Ao pensarmos na literatura como um espaço que transcende barreiras etárias, vemos que grandes obras da literatura não poderiam ser confinadas a uma categoria rígida de público-alvo. Em questões de rotulação, poderíamos pensar em uma "literatura livre", aquela que pode ser lida por crianças, jovens e adultos, oferecendo diferentes níveis de compreensão e ressonância emocional a cada um desses leitores, independente de quem seja originalmente seu público-alvo. Um exemplo claro disso são obras como a saga *Harry Potter* que, embora inicialmente categorizada como "literatura juvenil", tocam em temas universais que falam tanto a jovens quanto a adultos.

Além disso, essa crítica à categorização de literatura juvenil está alinhada à noção de que o jovem não é um sujeito passivo e homogêneo, mas sim alguém que passa por processos múltiplos e subjetivos de formação identitária. A ideia de "adolescências" no plural, como propõe Silvia Esteban (2018), evidencia a diversidade de experiências que jovens de diferentes contextos sociais, culturais e históricos vivenciam. Dessa forma, as narrativas literárias que melhor dialogam com o público juvenil são aquelas que respeitam essa pluralidade, sem impor temas ou personagens que restrinjam as suas experiências de mundo.

É evidente que a literatura tem o potencial de desafiar os leitores a se conectarem com seus próprios conflitos internos e com questões universais da condição humana. Nesse sentido, a função do educador e do mediador de leitura é essencial: em vez de restringir os

jovens a um conjunto específico de leituras categorizadas como "juvenis", o objetivo deve ser oferecer obras literárias de qualidade, que permitam aos leitores explorarem suas próprias subjetividades e, ao mesmo tempo, se conectarem com questões mais amplas. Assim, estabelecemos aqui que ao invés de "literatura juvenil", adotaremos expressões como "leitura para os jovens" ou "leitura juvenil", como uma tentativa de fugir do pragmatismo editorial e da categorização simplista imposta pelo mercado. Isso nos possibilita abrir um leque de possibilidades de produções literárias a serem trabalhadas com jovens que não necessariamente os tenham como seu público-alvo principal.

Outrossim, quando falamos sobre essas leituras para os jovens, em sua prática, não se pode deixar de mencionar que elas não se limitam mais a um livro físico. O acesso à internet ampliou o contato dos jovens leitores com uma vasta gama de produções literárias, desde os clássicos até as novas formas de narrativa digital. Esse fenômeno é importante não só porque os textos literários migraram para o ambiente online, mas também porque a própria experiência de leitura mudou radicalmente. A internet oferece novos modos de interação entre o leitor e o texto, como ressalta Katherine Hayles, em "Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário" (2009). Segundo a autora, a literatura digital se destaca por sua "materialidade inscricional", ou seja, o suporte digital e a forma como o texto se apresenta nas plataformas tecnológicas modificam a experiência do leitor. Diferentemente do livro impresso, a literatura digital permite a inserção de elementos multimídia, como *hiperlinks*, sons, imagens e vídeos, o que amplia o horizonte da narrativa literária. Esse fenômeno está diretamente ligado ao conceito de "letramento digital" (Ribeiro, 2014), que envolve não apenas a capacidade de decodificar textos escritos, mas de interpretar diferentes mídias e compreender narrativas multimodais. Isso expande ainda mais a percepção de que o leitor não é um receptor passivo, mas um co-criador de sentidos, já que sua interação com o texto pode alterar a experiência narrativa.

Essas mudanças trazem implicações importantes para a literatura, uma vez que o público jovem é, em grande parte, nativo digital. A partir das redes sociais e de plataformas interativas, como *Wattpad* ou *Fanfiction.net*, jovens leitores não apenas consomem literatura, mas também a produzem e a disseminam; assim, *o que ler, quem ler e como ler* passam por diferentes associações e influências. Esse fenômeno cria um novo sistema de circulação de obras literárias, no qual as barreiras entre produtor e consumidor se tornam mais tênues. O próprio ato de ler é transformado: as narrativas digitais frequentemente são fragmentadas, não-lineares e moldadas por diferentes mídias, o que desafia as convenções da leitura tradicional.

Desse modo, a literatura digital é uma revolução no modo como os jovens interagem com os textos, oferecendo formas de leitura que se alinham às suas expectativas contemporâneas. No entanto, a questão do "o que ler" também sofre mudanças. O cânone literário, muitas vezes associado à educação formal, é ampliado pelo interesse dos jovens em temas que dialogam diretamente com suas vivências e identidades, como narrativas distópicas, ficção científica, romances de fantasia, e até fanfics, que subvertem ou expandem universos ficcionais já conhecidos. A questão do "quem lê" – numa perspectiva leitor-autor – também é impactada pela acessibilidade da literatura em ambiente on-line, uma vez que foram abertas inúmeras possibilidades de publicação, leitura e circulação de textos. A literatura nesse meio, assim, oferece aos leitores uma vasta gama de produções, desde obras clássicas em domínio público até *fanfics* e textos colaborativos. As plataformas de leitura e as redes sociais permitiram que muitos escritores, antes sem espaço no mercado editorial tradicional, pudessem divulgar seus trabalhos e alcançar um público diversificado, ressignificando ainda mais a percepção de uma literatura juvenil. Evidentemente essa acessibilidade é limitada à própria tecnologia, como as questões do acesso à internet e os aparelhos eletrônicos, mas o que se compreende é que o número de leitores é cada vez maior, mas também a quantidade de autores lidos cresce cada vez mais.

A percepção sobre a leitura juvenil contemporânea, portanto, se encontra no cruzamento entre as tradições impressas e as inovações digitais. Por um lado, ainda é fundamental que os jovens leitores tenham acesso a livros impressos e seu acesso assegurado seja na biblioteca da escola ou espaços públicos de leitura, tendo em vista que a experiência com o objeto físico promove um vínculo sensorial importante, oferecendo momentos de introspecção e concentração. Por outro lado, é necessário integrar as novas práticas de leitura digital em sala de aula, reconhecendo que as narrativas digitais – como a gamificação, *fanfics* e narrativas interativas – podem ser tão valiosas para o letramento literário quanto os textos impressos.

Evidencia-se, assim, que ensinar “literatura juvenil” no contexto escolar vai além de apresentar aos alunos narrativas simples e meras escolhas editoriais; trata-se, porém, de reconhecer a profundidade e a relevância dessas obras para a formação de leitores críticos. Como Paulo Freire (2019) afirma, o ensino deve ser um ato de liberdade que promove o pensamento crítico. Aplicando essa perspectiva ao ensino, os educadores precisam ser encorajados a utilizar essas obras não apenas para desenvolver habilidades de leitura, mas para cultivar a curiosidade e a capacidade de questionar o mundo. No entanto, ainda há desafios significativos a serem enfrentados, como a resistência em pensar nas possibilidades

dessa leitura como parte integral do currículo, ou a falta de formação específica para professores no manejo dessas obras em sala de aula, visto que muitos cursos de Letras sequer tem disciplinas sobre literaturas juvenis ou práticas de leitura para jovens. Superar esses desafios requer uma reavaliação das práticas pedagógicas e um compromisso com uma abordagem mais inclusiva e holística ao ensino da literatura, que reconheça o valor dessa literatura em moldar a formação literária e pessoal dos alunos. Além disso, é preciso saber o que a BNCC, documento tão importante para educação brasileira, oferece de aporte quando se fala sobre leitura e literatura, sobretudo para os anos finais do ensino fundamental.

3 LITERATURA E LEITURA NA BNCC

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (Brasil, 2018, p. 5).

“Educação é a base”, este é o lema utilizado pela Base Nacional Comum Curricular em sua apresentação. Por seu caráter normativo, esse documento orienta as práticas pedagógicas basilares do país, estabelecendo diretrizes para formação dos estudantes ao longo de toda a educação básica, buscando articular práticas pedagógicas em conformidade com as “demandas contemporâneas”. Analisar a BNCC, no contexto desta pesquisa, é de extrema importância, pois ela estabelece “padrões mínimos” para a educação do país; além disso, os currículos regionais e os livros didáticos se utilizam dela para suas construções. Nesse sentido, entender os apontamentos da Base sobre a leitura e o ensino de literatura é primordial: como e o quanto esse documento estabelece a leitura, enquanto habilidade, e a literatura, enquanto conhecimento, um “padrão mínimo”? É o que pretendemos entender aqui.

Logo na seção de introdução do documento, ao delimitar as “Competências gerais da Educação Básica”, tem-se apontado:

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**. (Brasil, 2018, p. 9, ênfase adicionada, grifo nosso).

Percebe-se que há aqui uma abertura, ainda que de forma implícita, para a inserção da literatura como um meio de conectar os estudantes com conhecimentos históricos, sociais, culturais e artísticos em suas diversas manifestações. Para a competência 1, podemos apontar as potencialidades que o texto literário tem para explorar tais “conhecimentos sobre o mundo”, visto que funciona como uma janela – como antes apontado – para diversas épocas, sociedades e realidades. No contato com a literatura, há o encontro com a alteridade, o que possibilita compreender e refletir sobre experiências humanas complexas, promovendo essa construção esperada de uma sociedade melhor. Além disso, para a competência 3, a literatura se apresenta não apenas como um gênero artístico a ser apreciado, mas também como um espaço de expressão e criação cultural. Assim, não somente a leitura, mas também a produção de textos literários são meios para práticas culturais, pelas quais se reconhece e se (re)produz uma identidade.

Tais apontamentos são inferidos, evidenciando um caráter até então vago. No entanto, embora a literatura seja mencionada de forma tangencial como manifestação artística e cultural, ainda se observa uma lacuna entre as expectativas do documento e as práticas que ocorrem no chão da escola (Cf. Coutinho *et al.*, 2021), sobretudo em relação à literatura juvenil. Embora a BNCC promova a ideia de fruição e valorização das manifestações culturais, cabe questionar se o documento oferece subsídios suficientes para que os professores compreendam a literatura não apenas como veículo de conteúdos, mas como uma forma de arte com valor intrínseco.

Ao avançarmos mais, especificamente para as “Competência específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental”, já que é aqui que está nosso recorte, observamos que tal relação entre leitura, literatura e os objetivos educacionais se apresenta de modo mais explícita, indicando como a literatura pode ser integrada nas práticas pedagógicas:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
[...]
 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
[...]
- (Brasil, 2018, p. 65, grifo nosso)

Pontuando essas competências, observamos, de início, que a leitura de textos literários permite aos estudantes perceberem as linguagens como representações dinâmicas e contextuais da realidade, contribuindo para a construção de subjetividades e identidades sociais e culturais. Desse modo, gêneros textuais como contos, crônicas, fábulas, mitos, e lendas são produções que exemplificam essa diversidade, oferecendo múltiplas perspectivas e formas de expressão que enriquecem a compreensão do mundo e de si mesmos. As competências 2 e 3, por sua vez, enfatizam o conhecimento e exploração assim como o uso prático da linguagem. Nesse sentido, a literatura é uma via para expandir as possibilidades de participação social, incentivando a leitura crítica e a produção criativa de textos, mas também para criar um meio para partilha de jovens, que se inscrevem no mundo. Por último, mas tão

importante quanto as demais, a competência 5 evidencia ainda mais o papel da literatura ao focar no desenvolvimento de um senso estético.

Apesar dessas possibilidades apontadas, ainda há um vazio nas diretrizes no que diz respeito às especificidades do ensino de literatura. Isso pode acontecer por diversas razões, a mais óbvia delas é um caráter generalista do documento. Ao priorizar uma abordagem ampla, a BNCC tende a deixar muitos aspectos curriculares como este em aberto, esperando talvez que os currículos regionais e os professores adaptem suas práticas conforme o contexto local. Essa “flexibilidade” dada aos estados e aos municípios para adaptar o currículo às suas realidades culturais e educacionais podem, por um lado, enriquecer o processo educativo, mas também podem resultar em abordagens bastante divergentes sobre como a literatura deve ser ensinada.

Essa falta de clareza pode ser percebida na ausência de escolhas metodológicas a respeito do ensino de literatura. Para ilustrar o quão prejudicial é essa abertura, usemos de exemplo duas abordagens apontadas por Rildo Cosson em “Paradigmas do ensino de literatura” (2020), o histórico-nacional e o analítico-textual. Se uma escola, ou professor, opta por enfatizar o contexto histórico das obras literárias, os alunos podem ter uma experiência em que a literatura é vista como um reflexo de seu tempo, um registro cultural que ajuda a entender transformações sociais, políticas e econômicas. Nesse caso, o texto literário é analisado principalmente por seu valor documental e por sua capacidade de revelar aspectos da sociedade de uma determinada época. Já em uma abordagem mais estética, o foco estaria na forma, nos aspectos estilísticos, na linguagem e nas questões de literariedade (como proposto por Jakobson, por exemplo). Aqui, a ênfase seria em como o texto provoca uma resposta emocional ou intelectual nos leitores, desenvolvendo sua sensibilidade artística e seu senso crítico para apreciar a arte em si.

Essas abordagens proporcionam experiências de leitura muito diferentes, podendo haver positividade se houver equilíbrio entre as duas, mas, quando adotadas de forma isolada ou unilateral, podem levar a uma formação desigual. Para além da escola, os alunos enquanto cidadãos em suas experiências podem ter visões totalmente diferentes a partir das metodologias e abordagens que outrora foram adotadas pelo professor de literatura. Isso tornaria contraditório o propósito da BNCC em construir um conhecimento básico e comum a todos. Ficamos, assim, diante de um paradoxo: padronização do ensino *versus* autonomia do professor; ora, embora a padronização curricular possa oferecer uma estrutura para garantir a qualidade do ensino de literatura, é necessário preservar a autonomia do professor. Evidentemente, uma padronização deve ser entendida como um guia que assegura a coesão no

ensino, mas que permite variações e flexibilizações que respeitem a diversidade regional e cultural das escolas brasileiras. Dessa forma, o desafio reside em criar um equilíbrio nesse grande paradoxo para que o professor possa adaptar as práticas pedagógicas às necessidades e contextos de sua turma.

Além disso, não se pode deixar de apontar os atravessamentos políticos e sociais na BNCC como um reflexo de uma construção sistemática e dos contextos de aprovação deste documento:

As condições em que ocorreram esses debates para a elaboração da BNCC foi de tensões políticas, que levaram à prisão de políticos e empresários e ao impeachment da então presidente Dilma Rousseff e assunção do vice, Michel Temer, mais alinhado à direita e promotor de reformas mais liberais, inclusive para a educação, que, pela utilização de recursos tecnológicos, passa a atender aos interesses de empresários. (Sousa, 2020, p. 125 *et seq.*)

Percebemos nas orientações uma pressão por conteúdos mais práticos, evidenciada nas demais competências. Por uma ausência de praticidade e por sua subjetividade, a literatura pode acabar sendo percebida como um campo secundário ou de menor importância. Isso pode explicar a menor atenção dada ao ensino literário em comparação com outras habilidades e conhecimentos mais direcionados ao mercado de trabalho – cujo foco tem sido, de modo geral, as áreas de ciências, tecnologia, engenharia, matemática (STEM) e afins – ou desenvolvimento de competências técnicas específicas. Assim, em uma visão utilitarista que permeia boa parte das políticas educacionais atuais, a literatura pode parecer “menos útil” porque os resultados de seu ensino não se traduzem tão facilmente em indicadores quantitativos de sucesso, como empregabilidade imediata ou produtividade técnica. A consequência disso é uma educação incompleta, que forma indivíduos preparados tecnicamente, mas empobrecidos em termos de imaginação e pensamento crítico. Portanto, a literatura deve ser compreendida como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano pleno, e não apenas como um componente opcional ou secundário no currículo, tornando-a um direito, como postula Antonio Candido (2010).

Após essas considerações, encaminhamo-nos, então, ao último tópico do que antes foi apontado: *como ensinar literatura?* Anteriormente, argumentou-se que a literatura, além de ser uma forma de arte, é um meio que possibilita compreender a alteridade, os processos históricos e as dinâmicas culturais. Em suas muitas possibilidades de experimentação e construção de experiências, ela é um instrumento para reflexão sobre o mundo, ampliando o seu papel para além do valor estético ou de mero conteúdo escolar. Entretanto, quando o foco se volta para a questão de *como ensinar literatura*, observa-se na Base uma abordagem mais prática:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (Brasil, 2018, p. 71).

Essa declaração é um resumo do que se apontou anteriormente: o utilitarismo do conhecimento. Aqui, visa-se o desenvolvimento de competências de leitura e produção de texto, logo não há lugar para o estudo teórico, mas “práticas de reflexão”, nas quais os estudantes possam aplicar o conhecimento literário em contextos reais de comunicação. Observa-se, então, uma tensão importante entre a percepção de literatura como uma forma de arte e manifestação e a sua instrumentalização para o desenvolvimento de habilidades pragmáticas de leitura e escrita. Enquanto a primeira valoriza o texto literário em sua complexidade e riqueza intrínseca, a segunda sugere a um trabalho com literatura tendo em vista uma prática funcional do uso da língua.

Chegamos, pois, às seguintes considerações: em primeiro lugar, a BNCC reconhece a importância da leitura como prática social e sugere uma abordagem ampliada, que não se restringe ao texto escrito, mas também engloba o contato com diferentes mídias, como imagens, vídeos e textos digitais. Isso abre um espaço para a integração de narrativas digitais e outras formas de literatura que se alinham às experiências dos jovens, como *fanfics* e narrativas interativas. Essas práticas dialogam diretamente com as demandas contemporâneas, em que a literatura digital se destaca como uma ferramenta de letramento.

No entanto, ao tratar da leitura para os jovens, é preciso observar que a BNCC, em muitos momentos, adota uma perspectiva pragmática, focando o desenvolvimento de competências de leitura e produção de texto. Isso pode acabar limitando o potencial estético e crítico da leitura juvenil, reduzindo-a a uma função utilitária. Para equilibrar essa abordagem, o professor pode utilizar a literatura como um meio de promover discussões que transcendam o texto, ligando-o a questões identitárias, sociais e culturais, conforme discutido anteriormente. Dessa forma, a leitura de obras juvenis pode ser utilizada não apenas para desenvolver habilidades de linguagem, mas também para formar leitores. Além disso, a Base também menciona a valorização de manifestações culturais, e é nesse ponto que se pode fazer uma ligação direta com a “literatura juvenil”, especialmente com obras que ou desafiam o cânone tradicional e trazem à tona vozes marginais e contemporâneas ou que promovam o diálogo entre essas duas produções.

Assim, enquanto o documento apresenta possibilidades de trabalho com a leitura para os jovens, ele também deixa espaço para que o professor atue como mediador, que incentiva o encontro entre o texto literário e as experiências dos alunos – é a orientação e a autonomia em seu enfrentamento mais uma vez. Desse modo, faz-se necessário compreender quais são as orientações da Base sobre a leitura, quais experiências proporcionam e como a prática de leitura se desdobra na prática de linguagem.

3.1 O “EIXO LEITURA” (E AS PRODUÇÕES QUE DELE EMERGEM)

A Base, ao tratar do “Eixo Leitura”, amplia significativamente o conceito de leitura, destacando que ela deve ser compreendida como uma prática interativa e multimodal. A partir dessa perspectiva, a leitura não se limita ao texto escrito, mas também abrange o contato com imagens, vídeos e sons que compõem os textos multissemióticos e digitais, tão presentes na contemporaneidade. Isso traz um avanço teórico importante ao reconhecer que a leitura, enquanto prática social, não está desvinculada dos contextos de produção e recepção dos textos, nem das transformações tecnológicas que modificam a forma como consumimos e produzimos informações.

Porém, ao mesmo tempo, a abordagem da BNCC coloca desafios ao ensino de literatura. Embora o documento reconheça a leitura para fruição estética de textos literários, tal proposta é diluída em meio a outros objetivos pragmáticos, como a pesquisa para trabalhos escolares, o embasamento de debates e a resolução de problemas do cotidiano. Mais uma vez, a literatura é convocada para atuar em um cenário funcionalista, onde o foco parece ser a capacitação para o uso eficaz da linguagem em contextos diversos, em detrimento de uma valorização profunda do texto literário em si. Nesse sentido, as múltiplas práticas leitoras são abordadas de maneira genérica, sem um aprofundamento que contemple a especificidade da literatura como arte e o seu papel transformador na formação crítica e estética dos alunos.

Outro ponto é que a relação entre leitura e práticas sociais é um ponto crucial aqui. A BNCC sugere que os alunos devem aprender a ler e analisar textos em função das condições de produção e recepção, relacionando-os ao seu contexto sociocultural e histórico. Embora essa perspectiva traga elementos importantes para a compreensão ativa dos textos, o risco está na instrumentalização excessiva da leitura, na qual as produções literárias podem ser lidas apenas como mais um gênero discursivo, sem atenção devida à sua complexidade simbólica e estética.

Além disso, o uso de gêneros digitais, como memes, fanfics, e vídeos curtos, também faz parte do escopo da leitura na BNCC. Embora isso represente um reconhecimento importante da cultura digital e dos novos letramentos, o desafio está em como articular essas novas formas de leitura e produção com a riqueza e profundidade dos textos literários clássicos. As práticas digitais podem e devem coexistir com a literatura, mas, mais uma vez, cabe ao professor atuar como mediador nesse processo, de forma a não permitir que o imediato e o fragmentado substituam a reflexão e a análise profunda que os textos literários exigem.

Também, ao tratar da leitura sob essa ótica ampliada, a BNCC aponta para a importância da formação de um leitor crítico, capaz de dialogar com diferentes vozes e perspectivas em diversos contextos de leitura. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de habilidades de análise crítica, mas também uma compreensão mais profunda sobre o papel social e político dos textos, algo que a literatura pode oferecer de maneira única. Nesse sentido, é importante que os professores incentivem os alunos a reconhecer as camadas de sentido nos textos literários, compreendendo-os em sua totalidade – não apenas como práticas de linguagem, mas como formas de expressão artística e crítica que contribuem para a formação cidadã.

Não poderíamos, entretanto, deixar de comentar, ainda que brevemente, sobre o “Eixo da Produção de Textos”, uma vez que, ao enfatizar a autoria e a interação com diferentes gêneros textuais, a Base abre possibilidades para que o estudante se posicione como sujeito ativo nas práticas de linguagem. Por isso, a leitura atua como um pilar para a construção textual, fornecendo repertório e modelos discursivos a serem imitados, criticados ou transformados. Assim sendo, a leitura crítica de gêneros variados é essencial, pois fornece ao estudante não apenas conhecimento sobre a forma e o conteúdo, mas também sobre os elementos discursivos que podem ser mobilizados para a construção de novos textos. A produção de textos, portanto, não ocorre de maneira isolada, mas em resposta direta às práticas de leitura, promovendo uma troca dialógica entre o que é lido e o que é escrito. Essa relação é reforçada quando a BNCC destaca a importância da “reflexão sobre as condições de produção” (Brasil, 2017, p. 77), que requer do estudante a habilidade de situar seu texto dentro de um contexto maior de circulação de discursos. Isso demonstra que a leitura, ao fornecer modelos e conteúdos, também educa o sujeito quanto às normas sociais e discursivas de cada campo de atividade e por isso não pode ser tratada como “qualquer coisa”, precisa ser enriquecedora.

Logo, a leitura é inicial para o desenvolvimento dos demais eixos, pois, a partir dela, o ser se entende enquanto sujeito que agora se enuncia no mundo modificando-o. Por assim ser, conhecer as melhores práticas para esse eixo é fundamental e, por isso, compreender o letramento literário e a sua importância para formação desse sujeito se faz necessário.

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário pode ser entendido como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 69), caracterizado pela formação de um sujeito que interage criticamente com os textos literários e que internaliza a experiência estética oferecida por eles. Esse processo se diferencia dos preceitos básicos de leitura para o ensino fundamental da BNCC, pois não está apenas relacionada ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas à capacidade de vivenciar e construir sentidos a partir da linguagem literária, compreendendo-a como uma forma singular de expressão.

Nesse sentido, o letramento literário não pode se restringir ao ensino formal ou a uma fase específica da vida do sujeito; pelo contrário, trata-se de uma experiência que se estende ao longo de toda sua vida, iniciando-se já nas primeiras interações com narrativas, como as cantigas de ninar, e perpetuando-se em diversas formas de contato com a literatura, seja por meio de romances, poesias ou produções audiovisuais (Cosson, 2014). Esse caráter contínuo reflete a ideia de que a leitura literária é uma prática que vai além da simples decodificação da palavra, exigindo uma relação profunda com o texto, da qual o leitor se apropria das experiências, valores e visões de mundo apresentados pelo texto.

Quando falamos de apropriação, referimo-nos a um movimento em que o leitor torna o texto literário seu, de maneira que o conteúdo, as emoções e os significados ali presentes passem a integrar sua própria vivência. Assim, a apropriação da literatura não se dá de forma passiva, mas sim ativa, onde o sujeito reconstrói o sentido a partir da sua própria subjetividade e do contexto no qual está inserido, como preconizou Derrida (1992). Esse aspecto é fundamental para a construção de um leitor capaz de ir além da compreensão literal do texto, alcançando camadas mais profundas de interpretação, buscando respostas para questões como quem diz, o que diz, como diz e para quem diz (Giroto; Souza, 2010).

Outro ponto destacado por Cosson (2014a) é o fato de que a literatura enquanto linguagem não se reduz a conjunto de obras consideradas canônicas ou culturalmente relevantes. Trata-se de um modo específico de utilizar a linguagem, no qual a palavra adquire uma dimensão estética e simbólica que vai além de seu significado denotativo – tal qual apontamos anteriormente em Eagleton (2019) e Jakobson (2010). A singularidade da linguagem literária, portanto, reside na sua capacidade de proporcionar experiências de intensa interação com o simbólico, permitindo ao leitor um tipo de vivência que, de certa forma, transcende a realidade imediata e abre espaço para o exercício da imaginação.

Essa dimensão transformadora da literatura justifica a importância do letramento literário na formação do leitor. Como vimos falando desde o início, ao interagir com textos literários, o sujeito não apenas amplia seu repertório linguístico e cultural, mas também desenvolve a capacidade de pensar criticamente sobre o mundo e sobre si mesmo, questionando normas e valores estabelecidos e exercitando sua autonomia intelectual. O contato com diferentes gêneros literários, personagens e narrativas oferece ao leitor um campo fértil para refletir sobre questões humanas fundamentais, como a liberdade, o poder, o amor, a injustiça, dentre outras.

Assim, o letramento literário pode encontrar na “literatura juvenil” um espaço privilegiado para seu desenvolvimento, considerando que essas obras são capazes de criar pontes entre o universo dos jovens e a riqueza estética da literatura. Essas literaturas têm o potencial de aproximar os jovens leitores da experiência literária ao apresentar narrativas que dialogam diretamente com suas vivências, conflitos e transformações, sendo esse vínculo essencial para a formação do sujeito-leitor; é a literatura como espelho do mundo, como falamos anteriormente. Desse modo, ao abordar temas que dialogam diretamente com as experiências dos adolescentes, como questões de identidade, pertencimento, conflitos familiares e sociais, a literatura juvenil facilita um primeiro contato mais afetivo e menos intimidador com a leitura literária. Esse engajamento inicial é um aspecto central para o letramento literário, pois a leitura precisa ser uma prática que desperte o prazer e a curiosidade, promovendo um ambiente em que o jovem leitor se sinta à vontade para explorar e construir sentidos a partir do texto.

Além disso, quando se pensa em literatura juvenil pode-se apontar a adoção de linguagens e estilos narrativos que, ao mesmo tempo que são acessíveis, apresentam elementos que desafiam o leitor a ir além de uma leitura superficial. Obras como “O diário de Anne Frank” (2019), “A culpa é das estrelas” de John Green (2014) e “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus (2015) conseguem introduzir os leitores jovens a temas complexos como a injustiça social, a superação de perdas e a luta por direitos, ao mesmo tempo em que oferecem recursos literários, como a construção de personagens complexos, a criação de atmosferas emocionais e a manipulação do tempo narrativo. Esses elementos são centrais para a construção de uma experiência estética que vai além da simples compreensão do enredo, aproximando os leitores das nuances da linguagem literária.

Entretanto, o letramento não se limita a leitura, mas também aborda a prática/uso da língua em contextos reais; assim também é o letramento literário. Logo, a produção literária juvenil, entendida como a criação de textos por jovens autores, apresenta-se como uma

estratégia eficaz para promover esse letramento. Diferente do mero consumo de obras, a prática de escrita literária permite que os jovens compreendam as estruturas e os mecanismos da narrativa, desenvolvendo um olhar crítico sobre os elementos que constituem um texto literário. Ao escrever suas próprias histórias, contos, poemas ou mesmo *fanfics* e outras narrativas digitais, os estudantes são desafiados a experimentar com a linguagem, a explorar diferentes gêneros literários e a refletir sobre suas escolhas estéticas e temáticas. Desse modo, a prática de produção literária estimula os jovens a refletirem sobre o uso de recursos estilísticos, como metáforas, ritmo, e construção de personagens, possibilitando uma compreensão mais profunda da literariedade, que é um dos eixos centrais do letramento literário. Por exemplo, quando um jovem decide criar um conto inspirado em lendas urbanas ou em narrativas míticas, ele precisa entender como a atmosfera é construída, quais elementos podem causar suspense ou mistério, e como criar personagens que dialoguem com as expectativas do gênero. Esse exercício de construção e experimentação fortalece a capacidade do jovem de ler com mais profundidade outros textos literários, pois ele passa a reconhecer os recursos estilísticos utilizados por autores consagrados.

Por isso, ao pensar no contexto escolar, o letramento literário deve ser promovido de maneira sistemática e contínua, proporcionando aos alunos a oportunidade de interagir diretamente com as obras literárias, sem intermediações que possam limitar a experiência estética (Cosson, 2006). Essa interação direta é essencial, uma vez que permite ao aluno não apenas ler a obra, mas também se apropriar dela, desenvolvendo sua capacidade de interpretar, questionar e reescrever sentidos. Para que essa experiência seja eficaz, é necessário que o espaço escolar se configure como uma verdadeira comunidade de leitores, onde as leituras possam ser compartilhadas, discutidas e valorizadas de acordo com o nível de cada aluno (Cosson, 2014b). Tal comunidade oferece um ambiente de respeito e acolhimento às diversas manifestações culturais e aos diferentes graus de dificuldade que os alunos possam apresentar em relação à leitura, o que é fundamental para a formação de leitores literários. Esse processo também deve visar à ampliação do repertório literário dos alunos. Para isso, é imprescindível que o professor acolha as diversas formas de expressão cultural, incluindo aquelas que vão além dos textos escritos, reconhecendo a presença da literatura em diferentes suportes e meios – como o digital. Essa abordagem amplia o conceito de literatura e permite que os alunos entrem em contato com uma diversidade de vozes e perspectivas, enriquecendo sua formação. Em vista disso, desenvolver estratégias com o objetivo de possibilitar o contato com o literário é fundamental, logo, ferramentas como a sequência expandida precisam ser entendidas e aplicadas.

4.1 A SEQUÊNCIA EXPANDIDA

Esta ferramenta proposta por Rildo Cosson em “Letramento literário: teoria e prática” (2006) configura-se como uma metodologia de ensino que visa aproximar os alunos da leitura literária por meio de etapas organizadas e interligadas. A sequência expandida parte da ideia de que o ensino de literatura não pode se limitar a atividades isoladas ou à simples leitura de um texto, mas deve ser um processo contínuo, planejado e mediado pelo professor, que acompanhe e desenvolva as competências dos estudantes ao longo do tempo, configurando-se, pois, como uma prática de letramento. Por mais que Cosson tenha proposto essa metodologia originalmente para o Ensino Médio, acreditamos na sua potencialidade e, por isso, adaptamos para que fosse possível ser utilizada também nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sem alterar as etapas, mas deixando-as mais palatáveis.

A metodologia de sequência expandida proposta por Cosson (2006) parte de uma ampliação do conceito seu, a sequência básica, que inclui quatro etapas fundamentais: “motivação”, “introdução”, “leitura e interpretação” e “leitura e produção”. No entanto, a sequência expandida transcende esse modelo ao incorporar uma abordagem mais ampla, com diversas atividades que estimulam a apropriação crítica e criativa da obra literária. De acordo com o autor (2006), essa metodologia considera o desenvolvimento das habilidades de leitura em diferentes níveis, possibilitando um contato mais profundo e diversificado com o texto. Seu principal objetivo é, pois, não apenas garantir a compreensão do texto literário, mas promover uma experiência que leve os alunos a reconstruírem os significados das obras com base em suas próprias vivências e interpretações. Essa reconstrução é um aspecto central do letramento literário, uma vez que permite ao leitor não apenas decodificar o texto, mas também ressignificá-lo à luz de suas experiências pessoais e do contexto cultural em que está inserido.

Ademais, compreender as etapas do desenvolvimento da sequência expandida é fundamental para o seu sucesso. Elas são (Cosson, 2006)²:

I - Motivação: tem por função despertar o interesse do aluno pelo texto literário que será lido. Nessa fase, o professor pode recorrer a diferentes recursos, como perguntas provocadoras, imagens, vídeos ou outras mídias que estimulem a curiosidade e

² Embora sejam sugeridas essas etapas, é importante destacar que a sequência expandida não é uma fórmula fixa, mas um conjunto de práticas que podem ser adaptadas de acordo com a realidade dos alunos e os objetivos do professor. Conforme observa Cosson (2006), o sucesso dessa metodologia está na sua flexibilidade e na capacidade de engajar os estudantes em uma experiência literária completa, que vá além da leitura e se estenda à reflexão, à produção e à crítica.

motivem o aluno a se engajar com o texto proposto. O propósito principal aqui é criar um ambiente receptivo à obra literária, possibilitando que os alunos sintam-se conectados ao que irão ler;

II - Introdução: momento em que o professor apresenta o contexto geral do texto, oferecendo informações sobre o autor, o gênero e o estilo literário da obra. Essa etapa é crucial para proporcionar ao aluno uma visão preliminar que lhe permita localizar a obra dentro de um universo mais amplo, facilitando a compreensão do texto;

III - Primeira leitura: neste primeiro momento, a leitura deve ser feita em casa, de maneira fluida e sem interrupções, proporcionando ao aluno um primeiro contato com o texto. Essa leitura inicial visa à fruição e ao reconhecimento geral dos elementos narrativos e poéticos, como personagens, enredo e cenários. Aqui, o importante é que o aluno tenha uma visão global do texto, ainda sem a necessidade de se aprofundar nos detalhes interpretativos;

IV - Primeira interpretação: momento no qual o professor conduz os alunos em uma discussão inicial sobre o que foi lido. Esse momento permite que os alunos compartilhem suas impressões e percepções, levantando hipóteses e questões sobre o texto. A primeira interpretação é marcada pela abertura para o diálogo, na qual os significados não são estabelecidos de forma definitiva, mas construídos coletivamente, a partir da interação entre as experiências individuais e o texto;

V - Contextualização: é uma das mais importantes da sequência expandida, pois nela o professor explora diferentes aspectos da obra, divididos em categorias: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática. Essas subdivisões garantem que o texto literário seja compreendido a partir de diversas perspectivas, permitindo uma leitura rica e multifacetada. A contextualização teórica, por exemplo, oferece ao aluno ferramentas conceituais que lhe permitem analisar a obra sob a ótica de determinadas correntes críticas, enquanto a contextualização histórica situa o texto no momento em que foi escrito, considerando as condições sociais, políticas e culturais que o influenciaram;

VI - Segunda interpretação: fase em que o aluno é levado a reinterpretar o texto, agora com base nos novos conhecimentos adquiridos. Esse retorno ao texto permite uma compreensão mais profunda, na qual aspectos antes não observados ou compreendidos podem ser ressignificados. A segunda interpretação é, portanto, um momento de revisão e ampliação das ideias discutidas na primeira leitura;

VII - Expansão: visa à extrapolação dos limites do texto, relacionando-o a outros textos, temas, experiências e saberes. Aqui, o aluno é encorajado a estabelecer conexões intertextuais, a criar novas interpretações e a aplicar o que foi aprendido em diferentes contextos. A expansão finaliza o processo de leitura, mas também inaugura novas possibilidades de diálogo com a literatura, ampliando o repertório do leitor e promovendo a autonomia interpretativa.

É nesta última etapa que está presente a produção – vista como uma culminância – que busca transformar a experiência literária em uma produção criativa. Essa fase pode envolver a criação de textos, a reescrita de trechos da obra, a dramatização de cenas ou a produção de novas narrativas a partir dos temas da obra lida. É nesse momento que os alunos são levados a atuar como coautores, reimaginando e ressignificando o texto literário de acordo com sua própria visão de mundo e suas experiências. Evidencia-se, pois, que a sequência expandida é um excelente meio para a iniciação ao estudo da literatura nos anos finais do ensino fundamental (Almeida, 2015).

5 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: PROPOSTAS

Nesta seção, apresento duas propostas pedagógicas baseadas no modelo da sequência expandida, buscando aplicar as etapas dessa metodologia ao trabalho com o texto literário em sala de aula. Ambas as propostas estão alinhadas às orientações da BNCC e visam desenvolver o letramento literário, promovendo a fruição estética, a interpretação crítica e a produção textual. Além disso, a gamificação será utilizada como estratégia para engajar os alunos no processo de aprendizagem, e a produção digital será o meio escolhido para a etapa de expansão tendo em vista aquilo anteriormente abordado sobre as questões digitais.

Além disso, seguindo a prerrogativa decolonial, opto por selecionar obras que, embora estejam legalmente asseguradas no currículo (Lauriti, 2016), ainda não ocupam o lugar de destaque que merecem dentro do cânone literário. Essas obras representam vozes marginalizadas que, historicamente, foram silenciadas ou relegadas a um segundo plano. Nesse sentido, as obras selecionadas para as propostas são:

- “Sona: Contos africanos desenhados na areia”, de Rogério Andrade Barbosa e Thais Linhares, que reúne contos tradicionais do continente africano que foram preservados pela oralidade e transmitidos através das gerações. A técnica do *sona*, que dá título ao livro, refere-se a um sistema de desenho na areia utilizado pelos povos da África central como uma forma de registro e comunicação; e
- “O Karaíba: uma história do pré-Brasil”, de Daniel Munduruku, que narra o encontro de um velho indígena com o colonizador europeu. A partir da perspectiva indígena, a obra apresenta uma visão crítica sobre o processo de colonização, expondo o impacto devastador que essa invasão teve sobre as culturas e os povos originários do Brasil..

Ambas as obras podem ser pensadas enquanto leitura para os jovens, uma vez que trazem vozes e narrativas que dialogam diretamente com questões de identidade, pertencimento e resistência, questões pertinentes a esse público. Mas não as limitando à temática, essas obras apresentam uma linguagem rica em significado, que permite aos jovens leitores se conectarem com narrativas de tradição oral e com reflexões sobre a construção da identidade.

5.1 PROPOSTA PARA OS 6º E 7º ANOS

Tabela 1 - Sequência expandida para os 6º e 7º anos

LIVRO: Sona: Contos africanos desenhados na areia
INFORMAÇÕES ADICIONAIS Autores: Rogério Andrade Barbosa e Thais Linhares Editoração: Editora do Brasil Ano de publicação: 2020
OBJETIVO Trabalhar o letramento literário e as habilidades de leitura crítica a partir da obra, estimulando a valorização da cultura africana e suas tradições orais, como assegura a Lei 10.639/03.
AVALIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ● Autoavaliação: Ao final de cada etapa, os alunos preencherão uma ficha de autoavaliação, refletindo sobre seu desempenho e engajamento nas atividades. ● Avaliação formativa: O professor acompanhará cada grupo durante as discussões e produções, observando o nível de participação e o desenvolvimento das habilidades. ● Produção final (<i>Storyboard</i> digital): Será avaliado o uso criativo e coerente da narrativa escolhida, o respeito à estética e à mensagem original do conto, bem como o entendimento da cultura africana expressa nas histórias. ● Apresentação oral: Durante a apresentação do <i>storyboard</i>, os alunos serão avaliados pela clareza na explicação, pela organização das ideias e pela capacidade de argumentar sobre as escolhas feitas.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
<p>ETAPA 1 - Motivação: Realização do quiz no <i>Kahoot</i> ou <i>Quizizz</i> e discussão inicial Duração: 2 horas-aula. Materiais necessários: projetor e aparelhos conectados à internet.</p> <p>Descrição: A primeira etapa será motivar os alunos por meio de uma atividade gamificada. O professor pode apresentar trechos selecionados do livro e, em seguida, propor um quiz interativo no formato de perguntas e respostas, abordando curiosidades sobre as tradições orais africanas e o que sabem sobre contação de histórias. O uso de aplicativos como <i>Kahoot</i> ou <i>Quizizz</i>, ferramentas digitais nas quais os alunos interagem por meio de perguntas e respostas, torna essa etapa mais dinâmica.</p> <p>ETAPA 2 - Introdução: Apresentação do contexto histórico e cultural da obra Duração: 1 horas-aula. Materiais necessários: Projetor e imagens de sonas.</p> <p>Descrição:</p>

Nessa etapa, o professor propõe uma atividade de sensibilização que conecta os temas dos contos africanos com a realidade e os interesses dos alunos. A proposta é utilizar imagens dos sonas (desenhos na areia) e apresentar um ou dois trechos curtos do livro que despertem a curiosidade. A partir desses elementos, o professor pode fazer perguntas reflexivas como: "O que as marcas na areia podem representar em uma história?", "Você conhece histórias que foram contadas por seus avós ou parentes mais velhos? Qual a importância delas?" ou "Como você se sente ao ouvir uma história que tem raízes em culturas diferentes da sua?".

O objetivo é criar um ambiente de curiosidade e interesse pela leitura, instigando os alunos a perceberem a conexão entre as narrativas presentes no livro e suas próprias vivências, antes de qualquer contextualização formal. Assim, eles são incentivados a se aproximar do texto pela experiência e pelas emoções, de forma mais lúdica e aberta.

ETAPA 3 - Primeira leitura: Leitura do livro em casa

Duração: uma semana.

Materiais necessários: o livro proposto e um caderno para diário de leitura.

Descrição:

A leitura inicial será feita em casa, incentivando os alunos a lerem individualmente para apreciar o texto sem pressões interpretativas. O professor pode pedir que cada aluno escolha seu conto favorito e faça anotações pessoais sobre os temas e personagens que mais lhe chamaram a atenção.

Enquanto os alunos realizam a leitura em casa, o professor pode aproveitar o tempo em sala de aula para explorar atividades que complementem a leitura. Dessa forma, em sala, podem ser desenvolvidas atividades que não antecipem diretamente o conteúdo do livro, mas que ampliem a compreensão dos temas que serão aprofundados nas etapas seguintes. Por exemplo, o professor pode trabalhar com textos curtos que abordem a tradição oral em diferentes culturas, ou apresentar vídeos que mostrem a importância dos contadores de histórias em diferentes sociedades, incluindo os *griots* africanos. Também podem ser propostas atividades de escrita criativa, como criar pequenas histórias baseadas em imagens de desenhos na areia (sonas), incentivando os alunos a pensar em como essas marcas poderiam se transformar em narrativas.

ETAPA 4 - Primeira interpretação: Discussões em grupo sobre o texto lido

Duração: 2 horas-aulas.

Materiais necessários: fichas de perguntas abertas.

Descrição:

De volta à sala de aula, o professor convida os alunos a discutirem suas percepções sobre a obra. Em pequenos grupos, eles compartilharão suas impressões sobre os contos e os sonas, buscando identificar o que os chamou mais atenção e como a obra relaciona a cultura africana às suas próprias experiências.

ETAPA 5 - Contextualização: Análise teórica, histórica, poética e crítica do texto

Duração: 2 a 3 horas-aulas.

Materiais necessários: projetor.

Descrição:

Aqui, a obra será explorada de maneira mais profunda. O professor pode dividir a contextualização em:

Teórica: Introdução a conceitos sobre oralidade e tradição na literatura africana.

Histórica: Discussão sobre o contexto de colonização e resistência cultural nas sociedades africanas.

Estilística e Poética: Análise dos elementos narrativos presentes nos contos e do uso de recursos como o ritmo e a repetição.

Presentificadora: Debate sobre como os temas do livro dialogam com a realidade atual dos alunos e questões sociais contemporâneas, como racismo e identidade cultural.

ETAPA 6 - Segunda interpretação: Grupos voltam ao texto com novas reflexões

Duração: 2 a 3 horas-aulas.

Materiais necessários: fichas de perguntas abertas.

Descrição:

Após a leitura inicial e a contextualização, os alunos voltam ao texto para uma análise mais aprofundada, mas desta vez com o apoio direto do professor para orientar e provocar reflexões. Ele pode selecionar trechos específicos do livro que julgue relevantes e propor uma leitura compartilhada em sala, destacando passagens que merecem atenção especial por seu conteúdo simbólico, poético ou cultural.

Durante essa leitura compartilhada, o professor pode fazer intervenções pontuais, questionando os alunos sobre aspectos que podem não ter sido notados na leitura anterior. Exemplos de perguntas incluem: "Qual o efeito que este trecho causa em vocês e por quê?", "Como essa passagem se relaciona com as tradições orais que estudamos antes?", ou "Quais simbolismos podem ser identificados aqui?". Essas perguntas ajudam os alunos a revisitar o texto com mais profundidade, incentivando a análise dos elementos literários, como a linguagem, o estilo e a construção de personagens.

Além das perguntas, o professor pode propor atividades de análise em duplas ou grupos pequenos, nas quais os alunos discutem os significados dos trechos e suas interpretações pessoais, para depois compartilharem suas conclusões com a turma. Nesse momento, o professor deve atuar como mediador, auxiliando na síntese das ideias e trazendo novos elementos para enriquecer a discussão, garantindo que as reflexões dos alunos sejam aprofundadas e que diferentes interpretações sejam respeitadas e confrontadas de forma produtiva.

ETAPA 7 - Expansão: Produção de *storyboard* e apresentações finais

Duração: 4 horas-aulas.

Materiais necessários: fichas de perguntas abertas.

Descrição:

A etapa de expansão será centrada na produção digital. Cada grupo será responsável por recriar um dos contos africanos em formato de *storyboard* digital, utilizando ferramentas como o *Canva* ou *Storyboard That*, específicos para criação de conteúdos visuais em meio digital. Eles devem ilustrar a narrativa, incluindo trechos do texto original, e apresentar os sonas desenhados. O objetivo é que a produção final seja compartilhada com a turma e, se possível, postada em uma plataforma digital, como um blog ou mural escolar virtual.

5.2 PROPOSTA PARA OS 8º E 9º ANOS

Tabela 2 - Sequência expandida para os 8º e 9º anos

LIVRO: O Karaíba: uma história do pré-Brasil
INFORMAÇÕES ADICIONAIS Autores: Daniel Munduruku Editoração: Editora Melhoramentos Ano de publicação: 2018
OBJETIVO Promover a reflexão sobre a cultura indígena brasileira e suas contribuições para a formação da identidade nacional, explorando questões de colonização e resistência, como assegura a Lei 10.639/03.
AVALIAÇÃO <ul style="list-style-type: none"> ● Participação no RPG: Será avaliada a interação dos alunos, a forma como compreenderam os personagens e como resolveram os dilemas apresentados no jogo. ● Avaliação formativa: Acompanhar as discussões em sala, observando o desenvolvimento da argumentação dos alunos sobre os temas da colonização e resistência indígena. ● Produção final (Campanha digital): Avaliar a originalidade, a coerência com os temas discutidos e a articulação entre literatura e questões sociais contemporâneas. Será levada em consideração a qualidade da produção (vídeos, postagens), a profundidade dos temas e a clareza da mensagem. ● Autoavaliação e reflexão crítica: No final do processo, cada aluno preencherá uma ficha de reflexão crítica, avaliando o impacto da obra em sua visão sobre os povos indígenas e sobre o Brasil atual.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
ETAPA 1 - Motivação: Jogo de RPG adaptado à obra Duração: 2 horas-aula. Materiais necessários: projetor e aparelhos conectados à internet. Descrição: A gamificação nesta proposta começará com um jogo de <i>role-playing</i> (RPG) adaptado ao contexto da obra. O professor pode criar personagens inspirados nas figuras presentes em “O Karaíba”, e os alunos, em grupos, deverão assumir papéis e tomar decisões que afetem o desfecho do jogo. A proposta visa aproximar os estudantes da cultura indígena e da obra, estimulando o interesse pela leitura.
ETAPA 2 - Introdução: Apresentação do autor e da literatura indígena no Brasil Duração: 1 horas-aula. Materiais necessários: Projetor e vídeos sobre a resistência indígena.

Descrição:

Na introdução, o professor apresentará o autor Daniel Munduruku e a relevância da literatura indígena no cenário nacional. Será abordada a história dos povos indígenas no Brasil e como a obra trata da colonização sob a ótica indígena. Um breve documentário sobre a resistência indígena pode ser exibido para ilustrar as questões presentes no livro.

ETAPA 3 - Primeira leitura: Leitura do livro em casa

Duração: uma semana.

Materiais necessários: um caderno para diário de leitura; projetor e vídeos curtos sobre tradições indígenas.

Descrição:

A leitura inicial será feita individualmente pelos alunos em casa, com o objetivo de garantir uma primeira imersão no universo narrativo do livro. Durante a leitura, eles poderão fazer anotações sobre suas reações e interpretações pessoais a respeito da cultura indígena e dos temas da obra.

Enquanto os alunos realizam a leitura em casa, o professor pode desenvolver atividades em sala de aula que ampliem a compreensão dos temas abordados no livro, como a cultura indígena, a colonização e a resistência dos povos originários. Esse tempo em sala é uma oportunidade para explorar conteúdos que dialogam com a obra, sem antecipar diretamente os acontecimentos da narrativa, mas que enriquecem a experiência de leitura e fornecem uma base para as interpretações posteriores.

Por exemplo, o professor pode utilizar textos informativos curtos que abordem aspectos culturais dos povos indígenas brasileiros, como a importância das narrativas orais, a visão indígena sobre a natureza e a espiritualidade. Vídeos curtos que retratam a vida e a resistência dos povos indígenas também podem ser exibidos, seguidos de rodas de conversa sobre as impressões dos alunos e as conexões que fazem com suas próprias realidades.

Outra atividade sugerida é a escrita de fichas de reflexão, nas quais os alunos registram suas expectativas sobre o que encontrarão na leitura, além de observações sobre os vídeos ou textos discutidos em sala. Essa escrita reflexiva pode ser uma preparação para as discussões interpretativas futuras, estimulando os alunos a pensar sobre a importância de conhecer histórias que partem do ponto de vista dos povos indígenas, antes de mergulharem completamente na narrativa do livro.

ETAPA 4 - Primeira interpretação: Discussão sobre o impacto da colonização e a representação dos indígenas na obra

Duração: 2 horas-aulas.

Materiais necessários: fichas de perguntas abertas.

Possibilidade de interdisciplinaridade: Convidar o professor de história para discutir sobre a colonização e resistência indígena no Brasil

Descrição:

Em sala de aula, os alunos discutirão suas impressões iniciais. O professor pode conduzir uma roda de discussão sobre o impacto da colonização nas culturas indígenas e como o livro narra essa experiência. O objetivo é incentivar o pensamento crítico e o diálogo sobre questões de identidade e resistência.

ETAPA 5 - Contextualização: Análise teórica, histórica e crítica do texto

Duração: 2 a 3 horas-aulas.

Materiais necessários: projetor.

Possibilidade de interdisciplinaridade: Convidar o professor de história para discutir sobre a colonização e resistência indígena no Brasil.

Descrição:

Aqui, a obra será explorada de maneira mais profunda. O professor pode dividir a contextualização em:

Teórica: Introdução à literatura indígena e seu papel na desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas.

Histórica: Análise do contexto de colonização do Brasil e das lutas dos povos indígenas pela preservação de suas culturas.

Estilística: Análise dos elementos narrativos, como o ponto de vista indígena na percepção da colonização, assim como a manifestação da oralidade no texto para construção de significados intrínsecos a uma cultura oral.

Crítica: Reflexão sobre a resistência indígena, tanto no passado quanto no presente, e sobre como a literatura pode atuar como uma forma de resistência cultural.

ETAPA 6 - Segunda interpretação: Grupos voltam ao texto com novas reflexões

Duração: 2 a 3 horas-aulas.

Materiais necessários: fichas de perguntas abertas.

Descrição:

Após a leitura inicial e a contextualização, os alunos voltam ao texto para uma análise mais aprofundada, mas desta vez com o apoio direto do professor para orientar e provocar reflexões. Ele pode selecionar trechos específicos do livro que julgue relevantes e propor uma leitura compartilhada em sala, destacando passagens que merecem atenção especial por seu conteúdo simbólico, poético ou cultural.

Durante essa leitura, ele faz pausas estratégicas para levantar questões que incentivem uma reflexão mais detalhada. Por exemplo: "O que essa descrição do velho indígena nos diz sobre a percepção do tempo e da história na cultura indígena?" ou "Como o uso de metáforas neste trecho reforça a tensão entre o mundo indígena e a chegada do colonizador?".

Após a leitura dirigida, o professor organiza os alunos em grupos pequenos e entrega fichas com perguntas orientadoras para que discutam os trechos lidos. As perguntas são pensadas para estimular uma análise mais crítica e envolvem tanto a estética do texto quanto seus conteúdos históricos e culturais. Exemplos de perguntas são: "Como a escolha de palavras impacta a construção da atmosfera da narrativa?", "De que maneira os conflitos culturais são representados nos diálogos entre os personagens?", e "Quais emoções o autor busca provocar no leitor ao narrar os rituais indígenas?".

ETAPA 7 - Expansão: Produção de campanha digital e apresentações finais

Duração: 4 horas-aulas.

Materiais necessários: fichas de perguntas abertas.

Descrição:

Na etapa de expansão, os alunos criarão uma campanha digital de conscientização sobre a preservação das culturas indígenas. Utilizando plataformas como *Instagram* ou *TikTok*, os grupos produzirão vídeos curtos baseados nos temas discutidos, relacionando a

obra com questões de preservação cultural e direitos indígenas. Além disso, eles podem criar postagens informativas que tragam reflexões sobre a importância de reconhecer e valorizar a literatura indígena no cenário educacional brasileiro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou investigar o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental, entendendo o que é e como trabalhar com a literatura juvenil, à luz das diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como apresentar propostas pedagógicas que dialoguem com a formação integral do aluno por meio do letramento literário. Ao longo da pesquisa, ficou evidente a importância de se compreender a literatura como mais do que um veículo de instrução técnica ou de leitura utilitária; ao contrário, se apresenta como uma arte transformadora que amplia horizontes, estimula a imaginação e promove uma profunda reflexão sobre o mundo, o indivíduo e as relações humanas. Percebeu-se que a literatura juvenil – ou a leitura juvenil – oferece uma oportunidade única para a construção de um letramento literário que vai além das práticas tradicionais de leitura, pois, ao promover o encontro entre o cânone e as vozes contemporâneas e marginais, ela possibilita a formação de leitores capazes de transitar entre diferentes universos culturais, refletindo criticamente sobre sua própria realidade.

A análise da BNCC revelou uma abordagem funcionalista para o ensino de literatura, na qual o foco é predominantemente o desenvolvimento de competências práticas de leitura e produção textual. No entanto, argumenta-se que essa visão reduzida pode limitar a experiência estética e crítica que a literatura proporciona, privando os alunos de uma compreensão mais rica e profunda dos textos literários. Nesse sentido, reforçamos que o letramento literário, conforme proposto por Rildo Cosson (2014b), é fundamental para o desenvolvimento de um sujeito-leitor crítico, reflexivo e sensível à complexidade das narrativas literárias.

Além disso, o trabalho destaca a necessidade de adaptação às novas realidades tecnológicas e culturais. A influência da contemporaneidade e da internet modifica profundamente a maneira como os jovens leem e interagem com textos. Assim, o trabalho com a literatura que abrace as produções digitais se mostra extremamente benéfico. Essas novas formas de leitura e produção de textos oferecem oportunidades para repensar a formação literária no ambiente escolar, integrando práticas digitais ao currículo de literatura.

Por fim, as propostas de trabalho apresentadas para os 6º e 7º anos, bem como para os 8º e 9º anos, ilustram a aplicação prática da sequência expandida no ensino de literatura, enfatizando a importância de momentos de fruição estética, interpretação crítica e produção criativa. A gamificação e as produções digitais sugeridas nas atividades buscam engajar os

alunos de forma dinâmica, respeitando suas realidades e explorando as potencialidades dos textos literários de maneira ampla e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que o ensino de literatura, para além de desenvolver competências linguísticas, é essencial para a formação integral dos alunos, atuando como ferramenta de emancipação intelectual, cultural e social. A escola, como espaço privilegiado para esse processo, precisa valorizar o texto literário em sua totalidade, permitindo que os estudantes vivenciem a literatura como arte, reflexão e expressão de múltiplas vozes.

jan./dez., 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14395>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 1ª ed. Cotia: Pé da Letra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GARRALÓN, Ana. **La literatura juvenil: un género polémico**. **Educación y biblioteca** [S. l.], n. 148, 2005. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119192/eb17_n148_p6-11.pdf. Acesso em: 11 out. 2024.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. *In*: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, Inara. Sobre “por que” e “como” ensinar literatura. **Nau Literária**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/1981-4526.16231>. Acesso em: 05 fev. 2024.

GREEN, John. **A culpa é das estrelas**. 1ª ed. São Paulo: Intrínseca, 2014

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. Trad. Regina Afonso. **Comunicação & Cultura**, Lisboa, n. 1, 2006, p. 21-35. DOI: <https://doi.org/10.34632/comunicacaoecultura.2006.10360>. Acesso em: 30 jan. 2024.

HAYLES, Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário**. São Paulo: Global Editora, 2009.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estático**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/iser-w-o-ato-da-leitura-vol-ipdf-pdf-free.html>. Acesso em: 18 dez. 2023.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

JAUSS, Hans. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4474017/mod_resource/content/1/JAUSS%2C%20Hans%20Robert.%20A%20histo%CC%81ria%20da%20literatura%20como%20provocac%CC%20A7a%CC%83o%20a%CC%80%20teoria%20litera%CC%81ria.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

JESUS, Carolina Mª. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 2015.

LAURITI, Thiago. A literatura infantil/juvenil de temática afro-brasileira e indígena e suas implementação legal obrigatória. *In*: ____; CHRISTAL, Wendel (orgs.) **Literatura infante e juvenil: abordagens múltiplas**. São Paulo: Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2016.

LLUCH, Gemma. **Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles**. Bogotá: Editorial Norma, 2004.

MUNDURUKU, Daniel. **O Karaíba**: uma história do pré-Brasil. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

OLHER, Rosa. Literatura e Instituição, **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 76-85, 2008. DOI: 10.5007/2175-7917.2008v13n2p76. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVEIRA, Márcia. O texto como pretexto: ler ou não ler, eis a questão! **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 133-138, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riell/article/view/1157>. Acesso em: 24 set. 2024.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**: 1979-1999. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

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

RIBEIRO, Ana. Letramento digital. In: FRADE, Isabel; COSTA VAL, M^a da Graça; BREGUNCI, M^a das Graças (orgs.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em: 26 set. 2024.

RODRIGUES, Luciana. **A “literatura escolar” e o vestibular**. Orientador: Amauri Rodrigues Silva. 2012. 68 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/123456789/3486>. Acesso em 18 jul. 2024.

ROSA, Delfino. **Estudo sobre o conceito literariedade, pensamento pragmatista e a estética popular na construção da identidade cultural na pós-modernidade do gênero Hip-Hop/ RAP**. 2015. 15 p. Monografia (Licenciatura em Letras Português) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14357>. Acesso: 09 set. 2024.

SILVA, Marta. Leitura no livro didático: uma análise das atividades de compreensão/interpretação textual. **Anais eletrônicos do IV Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**, São Cristóvão, v. 14, p. 411-426, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10038/2/LeituraLivroDidatico.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2024.

SOUSA, Claudemir. As contribuições da BNCC para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos, **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 123-145, 2020.

TAVARES, Francisco. **A Voz do Narrador da Tradução em Harry Potter e a Pedra Filosofal: Um Estudo Analítico-Comparativo**. 2016. 52 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estudos Literários) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/9216>. Acesso em: 09 set. 2024.