



## **O ENSINO DE LITETERATURA NO ENSINO MÉDIO – IMPASSES E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE**

Jefferson Silva do Rego<sup>1</sup>  
Priscila Cardoso Vieira<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Na esfera da disciplina Língua Portuguesa, no âmbito do ensino médio da educação básica brasileira, pretende-se desenvolver um estudo de natureza teórico-crítica acerca do ensino de literatura e de seu papel no processo formativo dos estudantes. Especificamente, pretende-se abordar o lugar da literatura na BNCC através de um mapeamento do que esse documento prescreve, e discutir as contribuições teórico-metodológicas de Antonio Candido e Rildo Cosson, no que diz respeito à configuração de um processo de ensino-aprendizagem de literatura condizente com as especificidades e necessidades do ensino médio do sistema brasileiro de ensino. Desse modo, almeja-se contribuir com o debate contemporâneo de cunho teórico-metodológico sobre o ensino de literatura no nível de ensino abordado.

**Palavras-chave:** Ensino de literatura, Ensino médio, BNCC, Letramento literário.

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, a escola é uma instância de grande importância para a inserção das pessoas no universo da arte e da cultura. Especialmente para os estudantes do ensino público, a escola representa uma porta de acesso – e muitas vezes a única – ao conhecimento relacionado ao universo literário. Desse modo, conforme salienta Candido (2011), em uma sociedade que preza pela justiça social e pelos direitos humanos, o acesso à literatura consiste em um direito fundamental. Porém, em uma sociedade em que os conceitos de cidadão e de consumidor se confundem, a arte – e a literatura não é exceção – aparece como artigo de luxo. Logo, defender a necessidade da literatura na educação básica ainda pode parecer a defesa de uma formação associada a prestígio social.

Apesar de extremamente necessário, não é suficiente garantir aos estudantes o acesso à literatura. Se a intenção é contribuir para a melhoria dos seres humanos em vários e variados sentidos, a literatura na escola pode e deve ser trabalhada

---

<sup>1</sup> (IFG - Campus Formosa) – entrecas@gmail.com

<sup>2</sup> (SEDUC-GO) – floreanausea@gmail.com



didaticamente de modo adequado. Ou seja, para poder contribuir significativamente com a educação ética e estética dos estudantes, a literatura precisa ser compreendida como conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos, visto que “a realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente, a experiência humana.” (TODOROV, 2010, p. p. 76-77). Assim compreendida, seu estudo poderá aperfeiçoar o espírito crítico dos estudantes em relação ao mundo objetivo circundante.

Em geral, as pesquisas sobre o ensino de literatura centram-se em duas perspectivas: uma crítica e outra interventiva. Na primeira perspectiva, muitos foram os estudos que radiografaram a escolarização da literatura na educação básica. Entretanto, é com a obra “A formação do leitor: alternativas metodológicas” (1993), de Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, que aparece efetivamente uma sistematização de métodos que procuram contribuir com a formação de leitores mediante uma metodologia própria para a leitura literária na escola.

Na segunda perspectiva, os trabalhos apresentam, em geral, alternativas metodológicas que possam contribuir, efetivamente, para a formação de leitores de literatura, visto que se faz necessário ainda repensar a abordagem da literatura em ambientes formais de ensino, o que implica necessariamente aprofundar a discussão sobre o currículo e a didática. Quanto ao primeiro, pretende-se analisar a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, referente ao Ensino Médio (2018), que é o atual documento oficial regulador desse nível de ensino na educação básica brasileira. Quanto à didática da literatura, almeja-se discutir a pertinência, do ponto de vista teórico e metodológico, das contribuições de Antonio Candido e de Rildo Cosson.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Conforme Gil (2006: 45), a pesquisa documental assemelha-se à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre dado tema, a documental se vale de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico satisfatório.

Nesse sentido, em um primeiro momento, realizou-se uma pesquisa documental, em que se analisou a BNCC no intuito de perceber eventuais avanços e impasses



teórico-metodológicos relacionados ao ensino de literatura no ensino médio da educação básica do Brasil contemporâneo.

Em um segundo momento, com vistas a analisar criticamente as contribuições teórico-metodológicas acerca do ensino de literatura, foi feito um estudo bibliográfico envolvendo os autores Antonio Candido e Rildo Cosson. Desse modo, de Antonio Candido, serão analisados *O direito à literatura* (2011) e *A literatura e a formação do homem* (1999). E de Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática* (2019) e *Círculos de leitura e letramento literário* (2014).

A partir dessa análise, objetiva-se contribuir para a reflexão acerca de um processo de ensino-aprendizagem de literatura que atenda às especificidades e necessidades do ensino médio da educação básica do Brasil contemporâneo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No que diz respeito ao ensino de literatura no ensino médio, é possível apontar alguns impasses que, para serem superados, precisam primeiramente ser admitidos: a) há pouco contato concreto entre os estudantes e o texto literário; b) há uma centralização demasiada na história da literatura, em detrimento da apreciação do texto literário; c) inexistência de uma articulação nítida e coerente entre o estudo da língua portuguesa e o estudo do texto literário; d) trata-se o texto literário como pretexto para discutir conteúdos de outros domínios do conhecimento e e) trata-se o texto literário como algo refratário ao mundo exterior, posto que é visto como um mero arranjo de técnicas da língua. Desse modo, “[A]o didatizar as produções literárias e a sua leitura, de acordo com determinados princípios pedagógicos (e também políticos), a escola dificulta, impossibilita ou até mesmo destrói o potencial educativo inerente à leitura da literatura. (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 52). Esses problemas, não raro, aparecem combinados nos programas de ensino e na prática docente. São faces de uma atitude convencional diante do texto literário. Tal atitude não considera de modo dialético a autonomia do texto literário em relação ao mundo, o qual, por sua vez, é refletido no texto artístico segundo uma formulação própria: “Um poema, como construção específica da linguagem, ao mesmo tempo confirma as determinações do mundo exterior e as supera num movimento que é característico das formas artísticas em geral” (PILATI, 2017, p. 23).



Dessa maneira, a escola raramente se preocupa com a formação de leitores. Seu objetivo principal consiste em fazer com que os estudantes assimilem a tradição literária, patrimônio que eles recebem pronto e cuja qualidade e importância precisam aceitar e repetir:

No ensino médio, quando o ensino de literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas de acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glórias. (COSSON; PAULINO, 2009, p. 71-72).

Evidentemente, os problemas elencados possuem consequências de natureza diversa. Via de regra, eles apontam para a perda do próprio objeto de ensino (a literatura). Apontam também, o que é ainda mais grave, para a perda dos objetivos sociais de seu estudo na educação básica. De fato, esses impasses contribuem para que, em sala de aula, a literatura seja transformada em uma gama de coisas (apresentação de autores canônicos, nomes de obras, estilos de época, acompanhada de migalhas teóricas sobre gêneros e formas fixas). Trata-se de uma série de dados a serem memorizados pelos estudantes, sem nenhuma preocupação com a leitura e a interpretação da obra em estudo. Conecta-se a esse método a inserção de fragmentos de textos literários, com a intenção de servir, prioritariamente, para comprovar as características dos períodos literários. Para Neide Luzia Rezende (2013), esse é (ainda) o cenário do ensino de literatura, em especial, no ensino médio, em que a metodologia docente consiste em “atividade oral de leitura de fragmentos; perguntas e respostas; cópia de trechos do livro no caderno; questionário; cópia de trechos do livro na lousa; pesquisa sobre autores e obras; seminário sobre autores e obras, tudo seguindo a linha cronológica da literatura nacional e portuguesa. (REZENDE, 2013, p. 101).

Ora, um ensino de literatura pautado pelo recorte cronológico e pela memorização de informações historiográficas ajuda a fortalecer uma visão simplista e redutora, mas muito comum entre os estudantes, de que literatura diz respeito somente a coisas do passado; coisas tão desconectadas do presente que basta memorizar algumas informações elementares sobre os autores, os estilos de época e as obras que todos acreditam piamente que estão aprendendo literatura. A leitura das obras, em si, torna-se desnecessária. Produzir textos, numa perspectiva que preconize a liberdade criativa, então, torna-se cada vez mais uma atividade obsoleta e, não raro, inexistente. Consequentemente, se o estudo da literatura se reduz ao cenário aludido, é porque não é



objetivo de seu ensino conectar-se à realidade social concreta. E aqui entra em cena o terceiro problema elencado: a relação de independência entre o estudo da língua portuguesa e o estudo da literatura brasileira. Esse desligamento ocorre porque há uma desarticulação (deliberada, ao que parece) entre o mundo social e as práticas de leitura, leitura literária e escrita, as quais deveriam ser preconizadas, principalmente, na educação básica. Desse modo, nesse convencional ensino de literatura, afasta-se a reflexão sobre a própria língua, o que é um descaso, visto que ela é a matéria-prima da literatura.

É fato que, nas últimas décadas, vem se configurando no Brasil um esforço contínuo do poder público no intuito de reconfigurar o ensino básico a fim de adaptá-lo às demandas ocasionadas pelas transformações sociais. Existem políticas públicas que buscam essa adaptação, materializando-se em leis e planos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e o Plano Nacional de Educação (2014), que implementaram uma significativa transformação no sistema nacional de ensino. Na sequência dessa transformação, está a BNCC. As discussões sobre a necessidade de uma base curricular nacional não são recentes. Documentos oficiais, como a própria LDB (1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) já propunham a elaboração de um documento norteador para o ensino brasileiro. Muitas discussões ocorreram em um contexto sempre permeado de extrema tensão política.

Entretanto, ainda cumpre questionar: no ensino médio da educação básica do Brasil contemporâneo, como e por que se deve ensinar literatura? Para responder a tais questões, é preciso, primeiramente, conhecer minimamente a legislação educacional vigente. É nesse sentido que pretendemos abordar a BNCC. Mas antes, sobre a relação entre currículo e ensino, cabe lembrar a ponderação de Kanavillil Rajagopalan (2019), segundo a qual inexistente uma relação simples e imediata entre a qualidade do currículo e a qualidade do ensino; isto é, a presença de um currículo bem elaborado não garante um ensino de qualidade. Rajagopalan compara tal compreensão equivocada com a visão, também distorcida, sobre a relação entre teoria e prática. Nesta, os termos são vistos em ordem mecânica e cronológica – primeiro deve vir a teoria; só depois, a prática; de sorte que, havendo uma boa teoria, haverá em tese uma boa prática.

Homologada em 2018, a BNCC prescreve as aprendizagens essenciais da educação básica, privilegiando o aporte do ensino nos critérios de competências e



habilidades, que são a base da elaboração do documento. Dentro das áreas em que se divide a estrutura curricular (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), a literatura está presente primeira área, no componente curricular “língua portuguesa”, como um campo de atuação (campo artístico-literário).

Em se tratando do ensino médio, a BNCC pretende descentralizá-lo e, assim como sugeriram os PCNs, propõe uma nova forma de compreender o ensino, mantendo, como forma de articulação, as habilidades e as competências. Teoricamente bem elaborada, atenta às modificações pelas quais passam o mundo e a juventude que emerge desse contexto, a BNCC, no entanto, furta-se a enfrentar a questão curricular, que deixa solta, construída por indicativos de formação. Exemplo disso é o fato de a área em que a literatura está inserida contemplar também Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Isso evidencia que a literatura não vem configurada de maneira específica; e sim como um mero campo da segmentação da componente Língua Portuguesa.

Seguindo a esteira dos PCN, a BNCC não faz uma separação rígida entre língua portuguesa e literatura, bem como não prevê uma abordagem gramatical, partindo apenas de regras descontextualizadas. A proposta é a de encarar a língua em suas diferentes manifestações sociais, sejam elas na esfera jornalística, cotidiana, de atuação na vida pública ou literária. A ideia de se construir as aulas de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais é algo que traz – ou deveria trazer – as situações discursivas para dentro da sala de aula, levando em conta os contextos de comunicação em que ocorre cada gênero abordado, de sorte que o texto não seja usado apenas como mero pretexto para a análise gramatical. Nesse sentido, o texto literário é abordado na BNCC como um dos cinco campos de atuação social, a saber: campo artístico-literário. Desse modo, o documento prescreve uma abordagem com foco na leitura do texto literário, ao invés de um ensino focado na caracterização dos períodos literários, como é comum ocorrer na prática tradicional do ensino de literatura.

O formato recorrente nas escolas brasileiras, quase sempre norteado pelos livros didáticos, traz muitas vezes o termo “escola literária”, mostrando uma noção estanque da literatura e, quase sempre, distante do texto literário. Diante disso, a proposta da BNCC faz-se interessante ao tentar trazer o texto literário para o centro da aula. Não há um conteúdo que siga uma linha cronológica – que geralmente partia do Quinhentismo



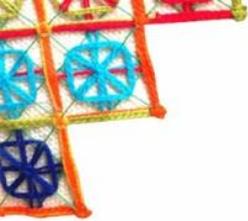
e finalizava no Modernismo –, mas uma proposta de se estudar as diferentes manifestações literárias, desde os clássicos até as produções populares, focando em obras em língua portuguesa e literaturas latino-americanas.

Todavia, ao mapearmos o que se refere à literatura, percebemos que, vez ou outra, a BNCC ignora algumas especificidades do texto literário, principalmente se pensarmos que o foco deveria ser o de promover um letramento literário pautado sobretudo na fruição do texto. Por mais que haja uma subdivisão para a produção literária, na prática corre-se um risco muito grande de a literatura tornar-se apenas mais um “campo de atuação”, juntamente com o texto jornalístico ou o texto científico. A própria estrutura que deve ser seguida nas aulas, levando em conta as 4 práticas – leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica – não apresenta algo voltado para a fruição literária. Há apenas a menção genérica da prática de “leitura”, que pode ser compreendida de forma geral, não necessariamente como leitura literária.

Em todo caso, por força da tradição e em razão da obrigatoriedade de cumprir os conteúdos previstos no currículo, os docentes veem-se fadados a desenvolver uma única tarefa em sala de aula, na qual seja possível reunir livro, professor e estudantes. Essa atividade é a prova, seja a da disciplina escolar, seja a do Enem. Vale ressaltar que esse processo seletivo não adota obras literárias, como era feito nos vestibulares, o que contribui para que o ensino de literatura fique restrito ao que o exame cobra: características de períodos literários. Desse modo, o ensino de literatura resume-se a identificar características de autores e obras ou então indicar a leitura de uma ou mais obras literárias para os estudantes, porque haverá provas sobre elas.

A sobrevivência das escolas depende em larga escala dos resultados obtidos nos exames. De algum modo, em algum lugar, há um comando de autoridade que exige que os vestibulares sejam como são e que o aprendizado de literatura seja testado através de períodos, datas, nomes e características, quanto mais memorizável melhor; quem não se adequar ao sistema estará fora dele (LEAHY-DIOS, 2004, p. 37).

Logo, quando entra na escola, o texto literário se transforma em mais uma coisa a ser obrigatoriamente aprendida, simplesmente porque haverá provas com vistas a verificar se a leitura realmente foi realizada pelos estudantes e; em caso positivo, se essa leitura está correta. Nesse cenário, quando se leva o texto literário para a sala de aula de modo meramente protocolar, valendo-se de nomenclaturas teóricas complicadas e



esquematisações históricas vulgares, vê-se apenas uma miragem do potencial estético humanizador da literatura.

Diante desse quadro, além do currículo, outra questão que precisa ser tratada é a didática da literatura. Embora haja certo consenso sobre a necessidade de se promover na escola o gosto pela leitura literária, paradoxalmente, o modo como ela se tornou um objeto de ensino tem gerado um efeito contrário, afastando o gesto dos estudantes em direção à fruição, em nome das necessidades e restrições institucionais de diversas ordens (livros didáticos de má qualidade, instruções governamentais obscuras, ausência de capacitação dos profissionais da educação atuantes na escola, infraestrutura inadequada, ausência de bibliotecas e ou de bibliotecários, número excessivo de alunos por sala, o imperativo das avaliações etc.). É como se o gosto pela leitura literária pudesse se desenvolver, apesar da escola.

Em relação ao desprestígio da literatura no espaço escolar, sabe-se que, no ensino básico do Brasil contemporâneo, a literatura não goza do mesmo prestígio que já gozou no passado. Tal fenômeno, ao que parece, não ocorre apenas no Brasil. Em seu último curso no *Collège de France*, Roland Barthes (1992) afirmou que a literatura estava se tornando ultrapassada, em vias de morrer. E um dos sinais disso era o desprestígio de seu ensino, o que suscita ainda mais a reflexão sobre a relação entre literatura e educação básica:

Independentemente do viés pelo qual é tomada, a literatura e a escola se encontram há muito antes da existência das salas de aula convencionais, o que torna a relação entre elas ainda mais complexa. De acordo com Cosson, a literatura vem sendo utilizada no mundo ocidental desde a Grécia antiga com fins educacionais, cristalizando-se sob o que o autor considera um “duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo (WOUTERS, 2019, p. 27).

Não resta dúvidas quanto ao primeiro pressuposto: o estudo da literatura contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Mas, quanto ao segundo, não se pode negar que “formar culturalmente” é uma expressão problemática, principalmente porque suscita a discussão sobre o conceito de cultura. Todavia, se é pelo uso da língua, em suas variadas manifestações, que os seres humanos se socializam no mundo, acreditamos que é pela leitura da palavra escrita e, sobretudo, pela apreciação da literatura que eles podem assumir as rédeas de seu processo de formação intelectual e subjetiva, porque a literatura ora nos auxilia a conhecer o mundo



circundante, ora nos auxilia com o processo de humanização, gerando sensibilização e autoconhecimento.

Candido (1999) afirma que a literatura consiste num conjunto de obras autônomas, com estrutura específica, que representa de maneira cognitiva ou sugestiva a realidade do espírito, da sociedade e da natureza. E a função da literatura estaria ligada à complexidade de sua natureza, o que explicaria, inclusive, seu papel contraditório, mas humanizador, talvez humanizador porque contraditório. Em suma, em Candido, é possível distinguir pelo menos três contribuições quanto a esta questão: 01) a literatura é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; 02) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; e 03) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Candido (2011) afirma que a fruição do texto literário consiste num elemento importantíssimo de humanização. A fruição da literatura corresponderia, nesse sentido, a satisfação de uma necessidade universal, satisfação que constitui um direito inalienável. Candido conceitua a humanização como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p.180)

Desse modo, a literatura atua, em grande parte, no inconsciente e no subconsciente. Nesse aspecto, reside um elemento importante em relação à formação da personalidade humana, haja vista que, em busca de equilíbrio, essa personalidade precisa satisfazer sua necessidade de fantasia, simplesmente porque “não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono (CANDIDO, 2011, p.177).

Nesse sentido, Candido (2011) defende sua ideia da relação da literatura com os direitos humanos, pois a leitura do texto literário corresponderia a

uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p.186).

Acredita-se na necessidade e viabilidade de resgatar fundamentos do ensino de literatura que ajudem os jovens a se posicionarem diante de um tempo histórico que intensifica cada vez mais a alienação. É preciso ratificar que o trabalho com o texto



literário precisa fazer sentido para os estudantes e não deve contribuir para o imobilismo das consciências. Afinal, a literatura mexe com as pessoas há milênios e, por isso, a escola não pode contribuir para seu apagamento. Então, faz-se urgente conceber a literatura como força humanizadora decisiva para a formação dos sujeitos, o que implica considerá-la “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, conforme ensina Candido (2011).

Acredita-se ainda que não cabe à educação básica adaptar os estudantes ao mundo concreto circundante. Antes, é preciso construir ferramentas que potencializem o poder de reflexão sobre esse mundo; ferramentas que possibilitem a esses estudantes o poder de contribuir na criação de um mundo diferente, caso desejem. O trabalho com a literatura na escola pode e deve fazer parte desse processo.

Em primeiro lugar, é preciso ratificar o poder da literatura. As reflexões de Candido são importantes nesse sentido, visto que enfatizam seu poder de humanização, sem a qual, torna-se difícil a divisão da existência com os outros seres humanos. Essa reflexão de Candido se materializa explicitamente em *A Literatura e a Formação do Homem* (1999), criado inicialmente para uma conferência (a XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, em 1972). Nesse texto, Candido afirma que a apreciação da literatura contempla uma dupla função humanizadora: 1) contribui para a satisfação de fantasia, que é uma necessidade universal e não se limita à leitura do objeto livro; e 2) contribui para a formação da personalidade, visto que a literatura pode atuar de modo subconsciente e ou inconsciente, operando uma espécie de inculcamento nem sempre percebido. É também nesse texto que Candido explicita seu conceito de humanização, o qual consiste no processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Em seguida, ao se perguntar se a literatura teria uma função formativa de tipo educacional, o próprio Candido lança alguma luz:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura



pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. (1999, p.83).

Em “Letramento literário: teoria e prática” (2019), Rildo Cosson apresenta o conceito de letramento literário e exemplifica algumas práticas didáticas:

É para enfrentar essas situações de arrogância, indiferença e desconhecimento a respeito da literatura na escola que escrevemos este livro. Letramento literário: teoria e prática é uma proposta de ensino de leitura literária na escola básica. (...) Não foi escrito para especialistas, mas sim para professores que desejam fazer do ensino de literatura uma prática significativa para si e para seus alunos. Não pretende, portanto, revolucionar o ensino de literatura, nem estabelecer marcos teóricos ou metodológicos. Ao contrário, ele se configura, por assim dizer, como uma reinvenção da roda. (COSSON, 2019, p.11).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

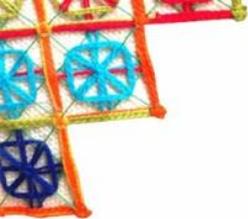
\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23dez.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>. Acesso em: 24 set. 2020.



BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor** (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, 1999. p. 81-89.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. Contexto: São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In.: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**. São Paulo: Global, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4º edição. São Paulo: Atlas, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Coerência e ensino. **A coerência textual** – 9 ed. – São Paulo: Contexto, 1999.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini M. **A invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

REZENDE, Neide Luzia de. O estudo de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1992.

TODOROV, Tzvetan - **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. 96p.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da - **Literatura e Pedagogia** – ponto & contraponto. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.