

ENSINO DE LITERATURA BRASILEIRA: INVESTIGANDO CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO SOBRE ORIENTAÇÕES E DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS*

TEACHING OF BRAZILIAN LITERATURE: INVESTIGATING CONCEPTS OF TEACHERS OF STATEWIDE NETWORK OF PERNAMBUCO ABOUT ORIENTATIONS AND OFFICIAL CURRICULUM DOCUMENTS

Lívia Suassuna¹

Mirelly Karoline Tabosa Pereira²

Resumo: *Há cerca de 40 anos, os estudos linguísticos passaram a conceber a linguagem como interação social. Isso implicou modificações no ensino de língua e literatura, levando ao questionamento da divisão rígida historicamente operada entre elas (CHIAPPINI, 2006). Ademais, a literatura tem sido vista como poderoso instrumento de formação humana, fruição estética e compreensão do humano, o que justifica sua inserção nos currículos (CANDIDO, 2012). Em Pernambuco, os professores da rede pública dispõem de uma proposta curricular oficial (Base Curricular Comum - BCC), que contém conceitos e orientações para a prática docente, sem prejuízo da autonomia das escolas. Além dela, existem as OTM (Orientações Teórico-metodológicas), com sugestões de atividades e procedimentos adequados aos conceitos dispostos na base. Como esses documentos servem de principal referência à elaboração dos currículos escolares, objetivamos, de acordo com Cosson (2006) e Ferreira (2007), investigar os posicionamentos dos professores da Rede Estadual de PE frente à BCC e às OTM, no que tange ao ensino de literatura. Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas com 2 professores de uma escola de referência e 1 de uma escola convencional. A análise dos dados indicou que os entrevistados têm conhecimento das propostas curriculares, julgam-nas relevantes e ressaltam a necessidade de uma formação que forneça sugestões metodológicas específicas para o ensino de literatura. Diante disso, julgamos necessária uma formação continuada que forneça subsídios à prática docente e ressaltamos a relevância de se estabelecer um diálogo maior entre as escolas e universidades, a fim de avaliarmos, (re)criarmos o currículo pensado e vivido.*

Palavras-chave: Literatura-ensino; Documentos curriculares; Saberes docentes.

Abstract: *There are about of 40 years, the linguistic studies passed to conceive the language as social interaction. This implied modifications in the teaching of language and literature, leading to questioning of the rigid division historically operated between them (CHIAPPINI, 2005). Furthermore, the literature has been seen as powerful instrument of human formation, esthetic fruition and understanding of human, which justifies its insertion in the curriculum (CANDIDO, 2012). In Pernambuco, the teachers of public network have of an official curriculum proposal (Common Curriculum Base - BCC), that contains concepts and orientations to the teaching practice, without prejudice of the school autonomy. Beyond her, there are the OTM (Theoretical – methodological Orientations), with suggestions of activities and appropriates procedures to concepts had in the*

* Trabalho oriundo da pesquisa de iniciação científica 2012/2013: *Ensino de literatura brasileira: investigando concepções de professores da rede estadual de Pernambuco sobre orientações e documentos curriculares oficiais* – PIBIC/FACEPE/CNPq, sob orientação da Profa. Dra. Lívia Suassuna.

¹ Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil, e-mail: livia.suassuna@ufpe.br

² Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Brasil, e-mail: mirelly-26@hotmail.com

Base. Like these documents serve of main reference to elaboration of the school curricula, we objectify, according with Cosson (2006) and Ferreira (2007), to investigate the positioning of teachers of Statewide Network of PE about to BCC and to OTM, wherein respect to the teaching of literature. Thereunto, we realize semi structured interviews with 2 teachers of a reference school and 1 of a conventional school. The analysis of the data indicated that the respondents have guideline of the curricula proposal, judge them relevant and highlights the necessity of a formation that provides specific methodological suggestions for teaching literature. Against addition, we judge necessary a continuing formation that provides subsidies to teaching practice and we highlight the relevancy to establish a greater dialogue between schools and universities, in order to we measure, (re)create the thought and lived curriculum.

Keywords: Literature-teaching; Curriculum documents; Teacher know

1 Introdução

O presente artigo se situa no contexto de um projeto de pesquisa mais amplo, cujo objetivo é analisar representações e práticas de ensino de literatura nos níveis fundamental e médio. No subprojeto do qual resultou o artigo, pretendemos, de maneira específica, investigar como os docentes se posicionam frente aos documentos curriculares atuais do Estado de Pernambuco no que respeita ao ensino de literatura (Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – BCC e Orientações Teórico-metodológicas – Língua Portuguesa – OTM). Dentro do quadro teórico da enunciação, do sociointeracionismo e das teorias críticas da literatura e do discurso, objetivamos, então, verificar de que forma os professores – responsáveis primeiros pela execução das propostas curriculares nas escolas – se apropriam desses documentos e orientações, e sobre eles e a partir deles constroem suas crenças e práticas de ensino.

As questões que constituem a problemática desta pesquisa são: Qual o nível de participação do professorado na elaboração da proposta curricular? Como o professor se situa diante da BCC e das OTM? Que opiniões e representações constrói acerca desses documentos curriculares? Como articula o que está disposto nos documentos com saberes próprios, desenvolvidos em sua trajetória de formação e trabalho? Os conceitos e orientações metodológicas expostos no currículo são compreensíveis para o professor? A proposta, de fato, serve de base ao trabalho do professor? A BCC e as OTM facilitam o trabalho docente? Em que medida a proposta é seguida? Há “manobras” e “fabricações” próprias do professor na execução da proposta? A proposta favorece o letramento literário dos alunos e/ou a formação do leitor de literatura?

Para desenvolver o estudo, utilizamos um referencial teórico que contempla desde questões conceituais mais amplas sobre a literatura e seu ensino, até aspectos mais

específicos, tais como metodologias de ensino da leitura literária, escolarização da obra literária, currículo e saber-fazer docente.

2 Fundamentação teórica

Num texto sobre a história do ensino da língua portuguesa, Soares (1998) mostra que os estudos da linguagem na escola do Brasil Colônia eram apoiados em três bases – Gramática, Retórica e Poética –, constituindo-se essa última em abordagens dos textos literários, analisados, frequentemente, sob a ótica da Filologia Clássica. Isto é, o texto literário era visto como exemplar da boa linguagem e dele se extraíam fragmentos para o estudo de aspectos gramaticais.

Estudando a situação da literatura na legislação das reformas de ensino do século XX no Brasil, Lima (1996) constatou a falta de políticas específicas para o ensino desse componente curricular. O autor considera que a falta de política já é, em si, uma política e também traduz a pouca importância que se tem conferido ao estudo da literatura na escola, apesar de os estudos literários terem tido presença no ensino desde a época dos jesuítas no Brasil Colônia, como já apontado.

A Lei nº 5.692/71, que regeu a educação nacional durante o período da ditadura militar, estabeleceu uma nova terminologia para a língua portuguesa: a disciplina passou a se chamar, então, Comunicação e Expressão, ficando a Literatura Brasileira restrita ao antigo 2º grau. Nesse segmento, historicamente, a literatura sempre teve lugar secundário, com poucas aulas semanais, e funciona, até hoje, como uma disciplina autônoma, ao lado da gramática e da redação. No ensino fundamental, o texto literário figura ainda hoje como fonte do estudo gramatical e como objeto de interpretação. Esse panorama perdurou desde a época do Brasil Colonial até, pelo menos, a década de 1970.

Em meados dos anos 1980, o ensino de língua portuguesa começou a passar por grandes transformações e questionamentos, devidos, principalmente, ao avanço dos estudos linguísticos, que passaram a ver a linguagem, para além de mera forma ou estrutura, como interação, prática social e discursiva. É marco desse momento histórico a publicação, em 1984, do livro *O texto na sala de aula – leitura e produção*, organizado por João Wanderley

Geraldi, o qual já continha alguns questionamentos sobre a concepção e o ensino da literatura.³

Na referida obra, Chiappini (2006) já indagava se a separação entre literatura e gramática faria algum sentido. Segundo a autora, estudar literatura seria estudar linguagem. A autora também apresenta cinco formas possíveis de se entender o conceito de literatura: (1) como instituição nacional e patrimônio cultural; (2) como sistema de obras, autores e público; (3) como disciplina escolar que se confunde com a história literária; (4) cada texto consagrado pela crítica como sendo literário e (5) qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. Diz Chiappini que tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4. Embora sem desprezar as outras acepções, especialmente a 2, afirma que o mais importante seria “exercitar a leitura e a escrita [de textos], para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre.” (p. 22).

Os anos 1980 foram uma época marcada pela redemocratização do país e, por extensão, pela elaboração de inúmeras propostas curriculares de estados e municípios, as quais contaram, em maior ou menor grau, com a ampla participação dos professores. Há, inclusive, estudos importantes sobre as mudanças conceituais trazidas por esses documentos. Entretanto, o que esses estudos mostram é que as transformações foram mais evidentes no tratamento da língua propriamente dita do que na literatura (cf. LOUZADA, 1997 e OSAKABE, 1987).

Na última década do século XX, as perspectivas epistemológicas de tratamento da linguagem se ampliam e se diversificam. Exemplo disso são os estudos no campo da análise do discurso, da pragmática, da teoria literária (incluindo a estética da recepção), do funcionalismo, da análise da conversação, da linguística textual, entre outros.

Nessa mesma década, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, em volumes diferentes para o 1º e 2º ciclos, para o 3º e 4º ciclos, e para o ensino médio (BRASIL, 1997, 1998, 1999). Ressalte-se que os PCN surgiram numa conjuntura político-econômica neoliberal, atrelados a políticas de avaliação institucional balizadas pelas instituições de financiamento da educação pública nos países subdesenvolvidos. Ao contrário do que ocorrera nos anos 80, a participação dos professores

³ O livro foi publicado em suas primeiras edições pela ASSOESTE (Associação dos Secretários Municipais de Educação do Oeste do Paraná). A partir de 1997, a edição foi assumida pela Editora Ática, e a obra foi revista e ganhou novo título, passando a se chamar apenas *O texto na sala de aula*.

na formulação dos parâmetros foi praticamente nula e, talvez em virtude desse fato, a adesão a eles foi muito baixa. Os PCN trazem como proposta básica para o ensino de português o conceito de gêneros textuais, agrupados, de acordo com os estudiosos da chamada Escola de Genebra, em cinco grandes conjuntos: argumentativos, injuntivos, expositivos, descritivos e narrativos. Sugere o documento que a escola trabalhe textos dos cinco agrupamentos em todos os níveis da escolaridade, através dos procedimentos de análise e produção, relevando-se a situação comunicativa em que figuram. Há também estudos a respeito de conceitos-chave desse documento, alguns deles apontando para os limites da tipologia dos gêneros, como também do tratamento conferido ao texto literário (cf. SUASSUNA, 1998, 1999; VILAR, 2004).

Já neste século, no Estado de Pernambuco, como extensão da política de avaliação educacional implantada anteriormente, foi lançada a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (BCC). A instituição desse documento curricular deriva de questões postas na operacionalização do SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco –, na medida em que os agentes envolvidos na avaliação, entre outros questionamentos, reclamavam a legitimidade dos instrumentos de avaliação empregados, pautados em currículos previamente traçados e que nem sempre coincidiam com o que, de fato, era ensinado em cada escola. A ideia da base nasce justamente daí: o Estado como um todo e os municípios participantes do SAEPE negociariam um currículo comum que pudesse orientar a avaliação, dando-se margem para a inserção de uma parte diversificada, própria de cada rede/escola, no sentido de respeitar a diversidade cultural inerente a qualquer grupo social e aos processos educativos.

A construção da BCC foi um processo que se iniciou com sua proposição por professores universitários especialistas da área; em seguida, o documento passou por alguns pareceres críticos, também elaborados por especialistas. Essa primeira versão, acrescida da contribuição dos pareceristas, foi discutida em diversas audiências públicas realizadas em todo o Estado, até ser publicada em 2008. Posteriormente, houve uma demanda dos próprios professores para que o documento fosse desdobrado com sugestões de atividades e procedimentos que pudessem se adequar às competências traçadas na BCC. São lançadas a público, então, as OTM – Orientações Teórico-metodológicas, tanto para o ensino fundamental, quanto para o ensino médio.

É importante destacar que toda a política curricular aqui descrita se associa a ações mais amplas da Secretaria de Educação de Pernambuco, no contexto de retomada do desenvolvimento econômico. Assim, além do SAEPE, da BCC e das OTM, temos assistido à

implantação de escolas de referência do ensino médio, a cursos diversos de formação continuada de educadores (inclusive em convênio com as universidades públicas), à implantação de jornadas escolares de tempo integral etc.

De outra parte, os debates recentes sobre o ensino de literatura se situam num contexto que contempla desde os questionamentos sobre a natureza e as especificidades do texto literário, passando pelo papel da literatura na formação humana, até os procedimentos metodológicos mais adequados. Aqui vale citar dois estudos. O primeiro é o de Soares (1999), que trata da escolarização do texto literário. A autora considera que a escolarização da literatura é inevitável, se a tomamos como algo fundamental na formação dos alunos. Mas é preciso atentar para as formas dessa escolarização: se o texto literário está na escola para ser dissecado, usado como pretexto para o estudo gramatical, banalizado, trata-se do que Soares chama de “má escolarização”. Ao contrário, se a literatura é incluída na escola para ser trabalhada em sua dimensão estética e cultural, para promover uma leitura de fruição, para um melhor entendimento do mundo e do humano, temos aqui a “boa escolarização”.

O segundo trabalho que ressaltamos é o de Costa (2010). A autora fez um estudo comparativo entre duas escolas da Rede Estadual de Pernambuco, sendo uma de referência e outra, convencional, buscando ver que diferenças havia entre elas na promoção da leitura literária. A conclusão foi que, para além de aspectos infraestruturais, o que fez a diferença no desempenho dos professores foi o fato de um deles ser um leitor assíduo, que tem a literatura e seus conteúdos como um valor cultural e que associa as leituras literárias com as temáticas contemporâneas do mundo dos jovens.

Uma outra vertente teórica deste projeto de pesquisa é a temática do saber-fazer docente, o qual, por sua vez, está ligado às fabricações do cotidiano. Acreditamos, assim como Ferreira (2007), que a escola é um ambiente plural, carregado de diferentes significados. Não é, portanto, um bloco monolítico e evidente por si mesmo. Diz Ferreira que isso ocorre porque ela “vai além das formas convencionais de organização, dos projetos elaborados e do currículo” (p. 65). As recontextualizações ocorridas no interior da escola relacionam-se com a trajetória de vida, a política e o saber de seus atores, por isso, “muitas ações realizadas pelos seus profissionais não estão prescritas nos documentos oficiais. Existe uma ‘margem de manobra’ entre o pensado e o vivido, o dito e o feito que favorece uma criação própria das pessoas que fazem o dia a dia da escola” (FERREIRA, 2007, p. 66). Daí nosso interesse por saber como os docentes avaliam uma proposta curricular, põem-na em prática, recontextualizam-na.

3 Metodologia

Uma vez que objetivamos investigar as concepções e crenças dos professores frente aos documentos curriculares oficiais, adotamos uma metodologia qualitativa e interpretativa, a qual teve, como instrumento da coleta de dados, a aplicação de entrevista semiestruturada, realizada com duas professoras de uma escola de referência (PER1 e PER2) e uma de uma escola convencional (PEC). A seleção dos sujeitos deu-se levando em conta uma certa diversidade de perfis: escolas convencionais e de referência, níveis distintos de formação dos docentes, ensino fundamental e médio e diferentes localizações geográficas das unidades escolares na Região Metropolitana do Recife. Além disso, a pesquisa foi complementada com as técnicas de questionário (para seleção prévia de sujeitos) e análise documental (uma vez que foi preciso voltar aos documentos BCC e OTM para esclarecimento e análise dos dados coletados). Quanto aos critérios de análise, debruçamo-nos sobre sete grandes blocos, a saber: (a) processo de elaboração da proposta curricular; (b) aspectos conceituais e metodológicos da proposta; (c) posicionamentos, opiniões e crenças dos docentes sobre o que está posto no documento; (d) relações entre a proposta e os saberes dos docentes; (e) relações entre a proposta e as práticas de sala de aula; (f) dificuldades e facilidades identificadas na execução da proposta; (g) percepção do professor sobre o letramento literário.

4 Análise do *corpus*

Conforme já dito, propusemo-nos a analisar as concepções e crenças dos professores da Rede estadual de PE frente aos documentos BCC e OTM, no que tange ao ensino de literatura. Tendo em vista que a transposição do currículo para a sala de aula não é automática nem uniforme, estando, entre outros aspectos, na dependência dos saberes práticos, teóricos e experienciais dos docentes, bem como de suas “manobras” e “fabricações” cotidianas, investigamos como os docentes se apropriam desses documentos e a partir/além deles fabricam o currículo literário. Sendo assim, problematizaremos primeiro os dados concernentes à concepção dos docentes frente à BCC e às OTM; em seguida, trataremos das relações entre a proposta curricular, os saberes docentes e as práticas de sala de aula, e das dificuldades e facilidades identificadas na execução da proposta; e, por fim, abordaremos a percepção do professor sobre o letramento literário.

4.1 Concepções das docentes frente à BCC e às OTM

4.1.1 Processo de elaboração da proposta curricular

A BCC destaca em sua apresentação, assim como as OTM, seu principal objetivo, a saber: orientar a prática docente a partir de eixos comuns aos sistemas públicos de ensino do Estado de PE, sem, com isso, minimizar a autonomia do professor quanto à abordagem de conhecimentos decorrentes das manifestações culturais locais.

Através do discurso das docentes entrevistadas, pudemos perceber que elas aparentam conhecer os documentos curriculares, bem como a sua função: “orientar, unificar e direcionar” as práticas pedagógicas. Além disso, as docentes consideram que os documentos contribuem para a atualização do ensino como um todo, uma vez que possibilitam o contato, mesmo que resumido, com as recentes teorias e concepções de ensino-aprendizagem.

A BCC afirma, ainda em sua apresentação, que sua elaboração foi resultado de um processo democrático e participativo, composto por assessores de universidades e por professores especialistas das redes públicas de ensino. No entanto, dentre as entrevistadas, apenas a professora da escola convencional participou de uma das 8 reuniões do processo de elaboração da Base. A docente também revelou maior familiaridade com os documentos, o que julgamos ser consequência de sua participação e busca de atualização.

4.1.2 Aspectos conceituais e metodológicos da proposta

A literatura tem sido vista como um poderoso instrumento de formação humana, fruição estética e compreensão do humano, o que justifica sua inserção nos currículos (CANDIDO, 2012, p. 24). Diante das entrevistas coletadas, verificamos um consenso entre os discursos das docentes sobre o ensino de literatura integrado à formação humana, pois, conforme aponta Candido (2012), “a literatura corresponde 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” (p. 35).

No que concerne aos aspectos conceituais e metodológicos da BCC, as docentes, de modo geral, ressaltam que é necessário desdobrar, esclarecer e discutir os conceitos postos na proposta para que se possa aplicá-los e, a partir deles, integrar o ensino de literatura à formação cidadã. Em particular, as docentes da escola de referência alegam falta de tempo,

devido ao horário integral, para capacitação e estudo da proposta, o que dificulta a atualização do ensino de acordo com as novas teorias e concepções que tangenciam a área da literatura:

Situação 1: [...] Tá com mais de 10 anos: que eu fiz minha especialização. E a professora T terminou há pouco tempo a especialização; e muitos termos eu tenho que estar indo ver com T e às vezes até ela fica meio assim, mas aí eu vejo: ah, mas, T, tu estás muito mais atualizada. **A gente carece dessas atualizações. O estado carece muito disso. E no programa integral piorou.** Porque [...] é uma briga para que a gente saia de, **normalmente não consegue, para fazer capacitação.** Porque não consegue. E isso é muito sério: é uma falha enorme. Eu não sei como se consegue: o professor, dentro de uma sala de aula, do jeito que tá inovando as coisas ultimamente, ele não, **tudo é um termo novo, tudo é um, coisas novas** e você não permitir que seu professor se afaste para isso [...] **Tinha que ser inclusive contemplado isso nas nossas aulas atividades.** Que a formação continuada tem que estar dentro das aulas atividades. **Eu me sinto de certa forma meio defasada em relação a isso.** (Trecho da entrevista da PR1, grifos nossos).

Ademais, as professoras enfatizam que nem sempre os documentos contribuem para a prática pedagógica devido à carência de discussão e de métodos exemplares para o ensino de literatura:

Situação 2: [...] a **minha dúvida é com relação como aplicar.** Eu entendo, mas onde? Como? Porque tanto, pedem tanto, são tantos, aqui, na escola também integral, a gente faz um suplemento de conteúdos e aprendizagem, habilidades e competências que vêm do programa integral, outros que vêm da Secretaria de Educação e do vestibular da UPE, do vestibular seriado, porque todas as séries aqui fazem o seriado [...] ou seja, **é um monte, um monte de conteúdos e habilidades, um monte de competências e a gente fica sem saber eles, então esses documentos nos dão essa orientação. Mas o que é que falta? Falta essa formação,** que eu venho dizendo desde o início, né? **Deve ser feito assim, vocês podem fazer assim.** (Trecho da entrevista da PR2, grifos nossos).

Situação 3: Eu vou dizer que a BCC contribui, mas **só vai contribuir mais se o professor tiver o conhecimento dela,** porque deveria contribuir mais se o próprio estado desse mais valor a ela. Desenvolvesse mais **tempo para o professor, para a verificação** a cada ano, é, **exemplificasse a utilização** [...] Aí essa gama de professor: tem professor que é muito, isso pra ele é novidade, quer dizer alguém não venha dizer que não contribui (BCC), **contribui muito, mas não 100% ainda. Porque ela não foi estudada 100%. Ela não foi demonstrada 100%** para todo mundo, por isso, não contribui 100%. (Trecho da entrevista da PEC, grifos nossos).

Assim sendo, para suprir essa necessidade, as docentes se apropriam de outros materiais para a constituição do currículo, como demonstraremos no item 4.3.

4.1.3 Posicionamentos, opiniões e crenças sobre os documentos

Quanto às opiniões e posicionamentos frente à BCC e às OTM, destacamos alguns julgamentos das três docentes entrevistadas como pontos relevantes a serem estudados.

A professora da escola convencional (PEC) ressalta *a necessidade de atualização dos documentos*; percebe ainda que as ideias ali expostas foram ampliadas e discutidas de 2008 até hoje, porém, no tocante à literatura, afirma que a BCC e as OTM a abordam de forma superficial e não dão conta de suas especificidades:

Situação 4: eles não colocam literatura diretamente na BCC e nas OTM. No lugar de Literatura, **botam a escola literária e não esmiúça tanto como em Texto**, né? Eles ainda **nos dão mais suporte à questão do texto do que à própria literatura**. [...] Aí, no caso, eu creio que... **eles [BCC e OTM] precisam... para ficar mais [fácil] para o professor é... esmiuçar mais**. (Trecho da entrevista da PEC, grifos nossos).

A respeito dos conceitos dispostos nesses documentos, a professora da escola de referência – atuante no 1º ano do ensino médio – (PER1) afirma que eles são repetitivos e que, na prática de sala de aula, determina ela mesma o que pode ou não se repetir:

Situação 5: [...] eles [os conteúdos dos documentos curriculares] **se repetem e às vezes não fica claro para a gente**: só depois na nossa prática é que você vai ver o que é que eles queriam com aquela repetição. **Na prática a gente vai vendo o que pode ser repetido o que não precisa**, o que é, porque, se você for dar conta daquilo tudo que eles colocam, é uma imensidão. Não dá para você dá conta daquilo tudo. Então você é que tem que fazer o seu filtro. [...] (Trecho da entrevista da PER1, grifos nossos).

Já a outra professora da escola de referência – atuante no 3º ano – (PER 2), além desses julgamentos, ressalta a *falta de orientação* para trabalhar os conteúdos da proposta, dificuldade que abordaremos novamente no item 4.4.

Diante desses pareceres, enfatizamos a necessidade de se desdobrar os documentos curriculares, a fim de possibilitar maior clareza para os professores sobre o objeto e fornecer sugestões de métodos de ensino.

4.2 Relações entre a proposta e os saberes docentes

Ferreira (2007) ressalta que as orientações curriculares não são completamente reproduzidas tal como foram elaboradas, mas reconstruídas, “fabricadas” em diferentes realidades escolares; os professores, portanto, nesse processo, valem-se de suas trajetórias de vida, concepções políticas e saberes práticos. Desse modo, ratificamos que a BCC e as OTM delimitam os saberes básicos e essenciais à prática docente. No entanto, é através da junção desses documentos com os saberes teóricos e experienciais dos professores, bem como os

saberes do alunado e as práticas sociais, que se constitui o currículo escolar e, por extensão, aquele relativo à literatura, como demonstraremos a seguir.

Situação 6: a docente mobiliza conhecimentos de religião ao desenvolver uma sequência de ensino sobre as vanguardas europeias:

[...] nesse contexto do novo e do velho, por exemplo, na minha turma de terceiro ano eu utilizei, que deu a maior agonia na sala, eu usei a bíblia. Eu percebi que todos são cristãos e, além de ser cristão, a maioria é protestante, que são os que mais me dão trabalho. Aí o que foi que eu fiz para entender essa questão do novo e do velho? Eu coloquei na vanguarda, por exemplo, aí eu peguei a bíblia, aí, “Ei, professora...”; aí eu fiz: “Alguém tem bíblia?”. “A senhora pode dizer o capítulo aí?”, vá, pegue o Lucas 24, aí eles pegaram, né?! Aí um leu todinho. Pegou da minha bíblia e leu. O discípulo de Emaús que fala sobre quando Jesus ressuscitou, apareceram os discípulos de Emaús, no caminho de Emaús. Aí ele pergunta para o outro e diz assim: “O que houve?”. Ele pergunta pro casal, aí o casal diz: “Você é o único forasteiro que não sabe o que aconteceu em Israel?”. Aí ele faz assim: “O que devia salvar, o que devia vir salvar a gente foi morto, foi morto”, aí a resposta de José é a seguinte: “Você não leu os profetas?”. Jesus é a novidade, né?! Depois que eles leram todinho: Jesus é a novidade que não foi aceita. Essas ideias deles é ideias, esperava-se um Deus que viesse, não um cara que chega aqui, anda com prostituta, né, vai pra casa de pecador, se dá com não sei quem daqui, anda com, vai andar com os pobres, pulam de... tudo contra a lei. Os vanguardistas, eles eram contra a lei. Do que estava aqui. Aí diz: “Mas ele foi morto”, mas o profeta não disse que ele ia morrer? Então vocês têm que ter um fundamento. Nem tudo que é velho não presta. Mas eu tenho que ter um fundamento, pra me transformar o novo. E os vanguardistas, eles não tinham uma loucura que deu neles. Eles tinham fundamento intelectual deles, para poder ver que tá precisando de coisas novas. [...] (trecho da entrevista da PEC).

Cosson (2006) afirma que a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem **da, sobre e por meio** da literatura. Consoante a isso, ressalta Lajolo (1997) que o estudo do texto literário deve ser centrado não *no que ele diz*, mas *no como ele diz*. Diante dessa situação, verificamos que a professora mobiliza conhecimentos bíblicos/religiosos (seus e dos alunos) para expor o conteúdo de vanguardas. Entretanto, a mera comparação com o trecho da bíblia não é suficiente para garantir a aprendizagem da literatura, uma vez que não conduz à leitura de textos literários, nem, conseqüentemente, à construção e expansão de seus sentidos.

4.3 Relações entre a proposta curricular e a sala de aula

Como já comentamos, muitas realizações dos profissionais da educação não estão prescritas nos documentos oficiais, pois existe uma “margem de manobra” entre o *pensado* e o *vivido* que favorece a uma criação própria das pessoas que fazem o cotidiano da escola (FERREIRA, 2007, p. 66). Tendo em vista essas “manobras e fabricações”, analisamos,

através dos discursos das docentes, a apropriação dos documentos curriculares e sua consequente e inevitável (re)significação nas práticas de sala de aula.

Quanto à PEC, esta observa que a BCC não aborda a literatura de forma específica, por esse motivo, ressignifica conceitos da proposta na sua prática, como as relações entre *implícitos e explícitos* e *linguagem e ideologia*. Tais conceitos figuram na área da linguística, contudo, a docente percebe que também pode trabalhá-los no estudo do texto literário.

Situação 7: Eu posso utilizar isso [aponta para os tópicos “informação implícita e explícita da BCC”] na aula de literatura? Posso. Eu pego um texto, mas ao mesmo momento que eu pego os textos e eu vou querer... geralmente os textos eles são numa linguagem literária, uma linguagem conotativa, não é?! Figurativa, mas as informações que estão implícitas nele [...] Digamos, vou pegar um texto de quem, vamos ver eu trabalhei: agora... com os meninos: o texto *Pronominais*, de Oswald de Andrade, certo? [...] Aí no caso: “Dê-me um cigarro/diz a gramática” do mulato, do inteligente, do bom, né isso? e no final ele coloca o que o bom brasileiro diz: “me dá um cigarro”, né isso?! Essa ironia que ele utilizou em cima do uso da gramática, ele utilizou ali informações explícitas e usou implícitas. [...] O que é que está por trás disso aí? Né?! [...] O que é isso? discuti antes o que era isso. Porque ele ia entrar na primeira fase modernista e a gente ia ver muito disso aqui, com Manuel Bandeira e com Oswald de Andrade. Brasil com letra minúscula que ele colocou naquele poema que ele utiliza. O que é que tá implícito nisso aí? Né isso?! [...] Aí ele vai ver a questão da gramática da norma culta utilizada mais pra uma questão do poder, uma questão social mais forte [...] Vamos ver, olha... [aponta para o tópico na BCC referente à relação “linguagem e ideologia”] da época. “Refletir sobre as diferentes linguagens, como formas de o homem criar e expressar significados” né isso?! Você pega, por exemplo, modernismo 1ª fase que usa muito... a *Guernica*, por exemplo, né isso? [...] (Trecho da entrevista da PEC).

Uma vez que as orientações dispostas nos documentos são insuficientes para a prática pedagógica, os saberes docentes são evidenciados, pois o professor torna-se “sujeito inventivo e construtivo, capaz de refletir sobre sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz” (FERREIRA, 2007, p. 62).

A partir das manobras realizadas pela professora da escola convencional frente à proposta para o ensino de literatura, averiguamos uma apropriação maior dos documentos (em relação às outras entrevistadas) e ressaltamos a necessidade que essa educadora sente de renovar e inovar a sua prática, a fim de tornar a literatura atraente para os alunos.

Ademais, a docente afirma que, a partir da BCC e das OTM, toma uma diretriz, escolhe o livro didático e determina o que é necessário para cada série, conforme propõe a BCC:

A autonomia das redes municipais e estaduais e a diversidade cultural ficam, nesse sentido, preservadas, na medida em que **a base nacional comum deve dialogar,**

nas definições e práticas pedagógicas, com a perspectiva local. Reconhece-se, assim, o valor das experiências culturais, históricas e sociais locais na formulação de uma ação pública educativa nacional. Além disso, os conhecimentos socialmente reconhecidos como universais e/ou nacionais podem e devem ser ampliados na '**parte diversificada**' da base curricular, conforme reivindicam a LDBEN e as Diretrizes Curriculares Nacionais. (PERNAMBUCO, 2008a, p. 30, grifos nossos).

A respeito da leitura literária, Aguiar (1999) afirma ser esta “um encontro de horizonte de expectativas, o da obra e o do leitor, que se dá de modo novo a cada leitura. A história do texto, por sua vez, concretiza-se na história das leituras, sempre diferentes, porque há o cruzamento de novos horizontes” (p. 241). Diante disso, analisamos a seguinte situação.

Situação 8: A PEC nos dá um exemplo do estudo de *Dom Casmurro*, narrativa machadiana:

[...] Você dá uma aula sobre o estudo de *Dom Casmurro*, segundo ano. Aí você vê aquela questão de *Bentinho*, por exemplo, né? Aí o aluno hoje em dia faz: “Ah, professora, mas ele pensava... como é que eu ia provar que *Capitu* traiu, se ele é... se toda a narrativa é em primeira pessoa, se ele é narrador-personagem, então ele só tá focando a visão dele.” Aí teve aluno, do ano passado, que, vendo aquela questão toda de Escobar, disse: “**Professora, será que não dá uma análise de que Bentinho era homossexual, não?**”... Não dá um calo na gente como professor, não? **A gente tem que reler o texto, e me fez voltar... a ter uma visão melhor ainda sobre a narrativa de Dom Casmurro.** E isso partiu de um aluno do segundo ano e: não era um aluno daqueles CDF, não. É um aluno que tá lá atrás sentado: “**Professora, acho que ele é gay, eu acho que ele tinha ciúme era de Capitu, não era de Escobar, não.**” Entendeu como é a coisa? **Aí faz você ter outra visão.** [...] (trecho da entrevista da PEC, grifos nossos).

Diante desse excerto, frisamos que a docente (re)constrói as leituras a partir dos posicionamentos dos alunos, questionando-as e/ou atualizando-as.

Quanto à atualização da obra literária, Cosson (2006) estabelece uma distinção entre obras contemporâneas e atuais, sendo aquelas, *escritas e publicadas* em meu tempo, e estas, as que *têm significado* para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação (p. 34). Tendo em vista essa distinção, analisamos a **situação 9**, a seguir.

[...] a gente tá com uma seca triste, não tá? **Tô louca que chegue a geração de 30**, que vem *Menino de Engenho*, que vem *Vidas Secas* agora, **na sequência do livro didático**: então, é: eu comecei a recortar já nos jornais as notícias da seca. Uma menina foi agora para Águas Belas e veio de lá com muitas fotos. Filmou cavalo morrendo. Eu fui também: vi muita coisa triste: fotografiei muito. Para que ele tenha essa, essa relação. E a seca de 30 tinha muita morte humana. Hoje já tá favorecendo melhor, porque o meio de comunicação: ajuda. Antes, não. O êxodo rural era imenso para o sul. Hoje você tem: diferença. **Eu tô louca que chegue**, eu já tô colocando a excursão que vai ter: a visita a esses lugares, **para eles presenciarem e ver** como é que começou essa questão do engenho, entendeu? [...] (Trecho da entrevista da PEC, grifos nossos).

A partir dessa situação, verificamos que a educadora busca motivar os alunos a relacionar os conteúdos curriculares às suas experiências e conhecimentos de mundo, e almeja construir com eles uma leitura da realidade local, o que aponta para o letramento literário (aspecto desenvolvido no item 4.5). Todavia, vemos que a docente deixa de realizar um ensino mais significativo para os discentes, por se prender à cronologia das escolas literárias proposta no livro didático adotado (ALMEIDA, 2007).

No que se refere às manobras e fabricações das docentes da escola de referência, averiguamos uma disparidade em seus discursos. Enquanto a PER1 afirma que a sala de aula é um laboratório e que, por isso, utiliza métodos e seleciona conteúdos ajustáveis às necessidades dos alunos, a PER2 destaca o monitoramento dos conteúdos feito pela Secretaria de Educação e o tempo exíguo como os principais empecilhos na execução de práticas inovadoras, que não estejam previstas nos documentos curriculares.

No caso da última docente, percebemos que a BCC, as OTM e o Programa de Educação Integral são representados como documentos prescritivos, uma vez que a eles estão restritas suas práticas pedagógicas, cujos principais objetivos são o monitoramento dos conteúdos, as avaliações de rede e os exames vestibulares, como pode ser visto a seguir:

Situação 10: [...] eu tento **seguir a BCC**, mas não fielmente. Não tem como **seguir** aquilo ali letrinha por letrinha do que tá ali, não. A gente tenta mesclar, como eu disse, isso é muito confuso, porque **são várias orientações dadas, inclusive tem época que você chega, tem bimestre que você chega que foi dada uma orientação depois não é mais a orientação, vem com uma outra orientação, depois não é mais para fazer assim, não**, entendeu? Eu tento mesclar com os documentos, com minha prática, com a necessidade dos alunos, é assim que eu vou atendendo [...] Com o currículo de português, a gente não tem muita opção, não, porque existe um monitoramento, não há tempo para isso [práticas que não estejam nos documentos], não. Existe um monitoramento que é feito a cada bimestre e esse monitoramento ele é feito de três formas: o monitoramento é feito on-line, vai direto para a secretaria de educação; ele é também feito manuscrito; e ele é também feito nas cadernetas. Engessa. Porque você não pode, você pode dar mais do que aquilo, nunca menos. **Você pode dar mais, mas aquilo tem que ser dado. Então, como o tempo é muito curto, acaba você dando só aquilo ali.** [...] Quando dá, a gente foge um pouquinho, mas tem que voltar porque **os conteúdos do monitoramento têm que ser todos trabalhados e manter o percentual**, se não, baixa o índice da escola, entendeu? Então você tem que correr atrás para dar esse percentual de conteúdo perdido, para se apressar. (Trecho da entrevista da PR2, grifos nossos).

Quanto à prática de sala de aula, nos deparamos com a seguinte situação:

Situação 11: [...] Tem o projeto também da biblioteca em que eu trabalho todo o contexto histórico sociocultural e ela [a agente de biblioteca] pega a obra e vai trabalhar a obra com os meninos. **Quando o menino vai para lá, ele já tem a noção do contexto sociocultural, por que aquele texto foi produzido, qual a**

finalidade, para que foi produzido. Então, ela trabalha o livro em si, um resumo, uma espécie de um resumo da história, mas aí eles já têm essa noção.
(Trecho da entrevista da PER2, grifos nossos).

Percebemos no discurso da PER2 que suas aulas também são elaboradas de acordo com uma linearidade histórica, ressaltando-se as características das escolas literárias e seu contexto de produção. Como já afirmamos, para proporcionar um ensino significativo, que possibilite ao aluno, através do texto literário, (re)construir e expandir sentidos, o estudo da literatura deve partir **do** texto literário e não do que se diz **sobre** ele. Conforme afirmam Bordini & Aguiar (1993), quando o docente impõe interpretações, o aluno tende a procurar verdades no texto literário (isso ocorre, vale salientar, nas poucas situações em que o texto é lido na íntegra). Essa busca de confirmação de verdades acaba por impossibilitar ao discente a construção de sentidos a partir de suas experiências singulares de leitura.

Quanto aos aspectos contextuais, Paulino (2005) propõe que não sejam excluídos, mas que passem ao segundo plano, ou seja, o nível informacional não deve ser o objetivo principal do ensino literário, mas deve ser utilizado como ampliação da(s) leitura(s).

Diante do exposto, depreendemos que, devido à falta de clareza dos conteúdos propostos pela BCC para serem trabalhados nas distintas séries do ensino médio, as docentes realizam “manobras” e “fabricações” (FERREIRA, 2007) para determinar o que e como ensinar nos três anos desse nível de escolaridade.

Sendo assim, constatamos que, no geral: a) a proposta é seguida mais ou menos fielmente, conforme as demandas do monitoramento dos conteúdos, dos exames vestibulares e das avaliações de rede; e b) há uma tentativa das entrevistadas de conciliar os documentos com os saberes próprios e com a realidade dos alunos.

De maneira específica, destacamos que, de um lado, a PEC utiliza fontes e materiais diversos para o ensino de literatura, o que, segundo Magnani (1989), evita a trivialização do ensino, se, a partir dessa diversidade, o professor procurar romper com a limitação do totalmente conhecido e transportar o leitor, através da luta pela busca de significados, a ampliar seus horizontes.

Do outro lado, ressaltamos que PER 1 e PER 2 utilizam o livro didático, consultam outros documentos curriculares e procuram seguir as disposições do Programa de Educação Integral, uma vez que atuam em Escolas de Referência. Além disso, averiguamos que a PER 2 não se situa bem frente aos documentos e prioriza os conteúdos do sistema de monitoramento, do Programa de Educação Integral e do vestibular para estruturar seu planejamento curricular.

4.4. Dificuldades e facilidades na execução da proposta

Em suma, as docentes ressaltaram que os documentos facilitam suas práticas, devido à sua função de orientar e atualizar o ensino de forma geral. Quanto à literatura, especificamente, as entrevistadas destacaram (a) a ausência de conceitos e conteúdos específicos para o seu ensino, (b) a grande quantidade de orientações a serem seguidas e (c) a falta de sugestões metodológicas como as maiores dificuldades para se executar a proposta. Essas questões também persistem nos relatos abaixo:

Situação 12: [...] A grande dificuldade é essa de **entender os próprios documentos**. É você entender a filosofia. E que aceitar também. Assim, eu gosto daquilo dali. Aquilo me serve de base, me dá uma sustentação. **Eu tenho o documento, eu preciso que alguém trabalhe aquilo comigo**. Eu sinto essa necessidade. Esse é o grande desafio. **Tem aqui descrito que você tem que trabalhar competência tal, habilidade tal, sim, mas de que forma?** Por quê? Talvez seja até um trauma e não sei se dos outros professores também. Porque, assim, tá lá, mas **ninguém vem dizer como você tem que trabalhar**, nem a gente aprende na universidade, não, aí jogam esses documentos [...] (Trecho da entrevista da PR2, grifos nossos).

Situação 13: [...] a quantidade. Eu acho que minha dificuldade mesmo é a **quantidade de assuntos** e às vezes termos que não tem como, não batem muito bem [...] (Trecho da entrevista da PR1, grifos nossos).

4.5. Letramento literário

As OTM afirmam que o ensino de língua portuguesa deve ser composto por cinco eixos, a saber: *Produção e compreensão de textos orais; Leitura e compreensão de textos; Produção de textos escritos; Análise linguística e reflexão sobre a língua e Literatura*, e é sobre este que iremos nos debruçar agora. No que concerne à literatura, as orientações trazem como objetivo de seu ensino:

propiciar aos estudantes a compreensão, pelo do estudo do texto literário, das formas instituídas de construção do imaginário coletivo, do patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial, visando o **letramento literário** daqueles estudantes. (PERNAMBUCO, 2008b, p. 6, grifo nosso).

Ao longo do documento, nenhuma conceituação é feita a respeito do letramento literário, nem é evidenciado algum exemplo metodológico que possa informar o seu ensino. Tal fato se reflete nos discursos das entrevistadas, uma vez que estas parecem não dominar o

conceito desse tipo de letramento. Contudo, algumas das práticas docentes (descritas acima) favorecem em parte o letramento literário, mas não ultrapassam a comparação (con)textual.

Conforme aponta Paulino (2005), o texto literário além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona convenções, normas e valores sociais. Logo, é possibilitada ao leitor literário, no processo de interlocução com o texto ficcional, a construção e reconstrução do real, limitada por protocolos culturais e textuais. Consoante a isso, afirma Cosson (2006) que ser leitor de literatura na escola é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos, ou seja, é “ter uma experiência única de escrever e ler o mundo e a nós mesmos.” (COSSON, 2006, p.120). A prática do letramento literário, portanto, deve ultrapassar a mera decodificação e comparação textual, sob pena de mutilar a expansão e (re)criação de significados que constroem e reconstroem o ser social.

Quanto ao processo de formação do leitor na BCC e nas OTM, as docentes delimitam as principais carências dos documentos: a) a PER 2 ressalta que não se faz *claro o conceito de letramento literário* nesses documentos e afirma não saber se sua própria prática conduz, de fato, ao letramento; b) a PER 1 acredita que o mais novo documento curricular do Estado de Pernambuco (Parâmetros Curriculares – 2012), por *especificar mais a literatura e seu tratamento metodológico*, pode favorecer mais o letramento; e c) afirma a PEC que, se houver *desdobramentos e orientações* adequadas, a BCC e as OTM poderão favorecer o letramento literário dos alunos.

Diante disso, concluímos que, embora o letramento literário seja proposto e almejado como eixo de ensino da literatura hoje, os objetivos dessa prática nem sempre são alcançados pelos docentes, o que pode ser explicado pela ausência de orientações, atualizações ou metodologias que exemplifiquem um fazer significativo.

5 Conclusões

A partir da pesquisa realizada, entendemos que os docentes estão conscientes de que, para além da instância escolar e/ou avaliativa, a literatura deve estar vinculada à formação humana. No que tange a essa formação, verificamos uma forte demanda dos professores por orientações metodológicas a par dos conteúdos dispostos na BCC e nas OTM, uma vez que, quanto ao ensino de literatura em particular, os documentos carecem de aprofundamento teórico-metodológico.

Constatamos ainda que, embora os professores busquem inovar suas práticas e tornar os conhecimentos significativos para os alunos, as pressões e injunções externas (como o vestibular e o monitoramento de conteúdos) comprometem, por vezes, a autonomia e a criatividade docente.

Diante dos dados analisados, ressaltamos ser importante discutir amplamente as propostas curriculares e assegurar mecanismos de participação dos professores em seu processo de elaboração/aplicação/atualização. Ademais, fazem-se necessárias discussões específicas a respeito da BCC e das OTM, uma vez que são documentos relevantes para os professores da rede estadual de Pernambuco, que os tomam como referência didático-pedagógica e fonte de atualização. Acreditamos ser indispensável assegurar condições de estudo e aprofundamento dos textos curriculares, entre outros documentos importantes para a prática pedagógica.

Salientamos, também, a carência da formação continuada dos professores; essa formação seria relevante para que eles possam se apropriar de novos conceitos, termos e concepções a respeito do ensino de literatura. Ressaltamos, ainda, a importância de se ampliar o debate acerca do letramento literário, a fim de fornecer subsídios para uma prática docente significativa.

Para um ensino significativo, consideramos importante que os docentes possam tomar, de modo autônomo, decisões sobre planejamento e prática curricular, com base em seus conhecimentos teóricos, práticos e experienciais.

Diante dos dados analisados, levantamos a hipótese de que o ensino de literatura determinado pela sequência histórica das escolas literárias deva-se às demandas do monitoramento dos conteúdos e às representações dessa arte nos exames vestibulares.

Enfatizamos, ainda, que, para garantir uma formação significativa, mediante a qual o docente considere, compreenda, questione, amplie e aplique as recentes teorias acerca do ensino literário, faz-se necessário um diálogo maior entre as escolas e as universidades, a fim de avaliarmos e (re)criarmos o currículo *pensado e vivido*.

Destacamos, por fim, que, devido à falta de clareza dos documentos curriculares e/ou às demandas mercadológicas, as prescrições oriundas dos exames vestibulares, avaliações de rede e monitoramento têm bastante peso na definição do currículo escolar. Por esse motivo, julgamos relevante o desenvolvimento de debates e pesquisas a respeito da representação da literatura nesses processos avaliativos/seletivos.

Referências

- AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, A. *et al* (Orgs.). **A escolarização da leitura literária** – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 235-255.
- ALMEIDA, S. M. J. Literatura serve para...? Questionamentos sobre ensino de literatura na educação brasileira. **Rios Eletrônica** – Revista Científica da FASETE – Bahia, ano 1, n. 01, p. 17-24, 2007.
- BORDINI, M. da G; AGUIAR, V. T. de. **Literatura – a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**; língua portuguesa – 1^a a 4^a série. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais**; língua portuguesa – 5^a a 8^a série. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL. SEMTEC/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**; parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEMTEC/MEC, 1999.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: LIMA, A. de (Org.). **O direito à literatura**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 17-40.
- CHIAPPINI, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p.17-25.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, A. S. F. **Ensino de leitura literária** – um estudo comparativo. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação, 2010.
- FERREIRA, A. T. B. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. *In*: FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 65-77.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, A. de. **Políticas educacionais e ensino de literatura brasileira**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.
- LOUZADA, M. S. O. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. *In*: GREGOLIN, M. R. V. e LEONEL, M. C. (Orgs.). **O que quer, o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas**. FCL-UNESP, Araraquara, 1997, p. 45-53.
- MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. **Linha d'água**, n° 5, 1987, p. 57-62.

PAULINO, M. das G. R. Algumas especificidades da leitura literária. *In: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*, Grupo de Trabalho n. 10: Alfabetização, Leitura e Escrita, Caxambu, Minas Gerais, 2005.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – Língua Portuguesa**. Recife: SEDUC, 2008a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Orientações teórico-metodológicas – Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Recife: SEDUC, 2008b.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In: EVANGELISTA, A. et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. *In: BASTOS, N. B. (org.) Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.

SUASSUNA, L. O que são, como e por que se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – o professor como leitor de propostas curriculares oficiais. *In: MARINHO, M; SILVA, C. (Orgs.). Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 175-184.

_____. Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o terceiro e quarto ciclos – uma apreciação crítica. *In: MARCUSCHI, B. (Org.). Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Ed. da UFPE, 1999, p. 79-116.

VILAR, S. de F. P. PCNs e literatura: novas roupagens para velhos problemas. *In: SOUSA, M. E. V. de; VILAR, S. de F. P. (Orgs.). Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.

Data de recebimento: 30 de setembro de 2013.

Data de aceite: 10 de dezembro de 2013.