

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA LEDO PERES RUIS

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO, NO ESTADO DE MATO GROSSO:
UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA OBRA *INCLASSIFICÁVEIS*, DE
EDUARDO MAHON, POR MEIO DA EDUCOMUNICAÇÃO**

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

LUCIANA LEDO PERES RUIS

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO, NO ESTADO DE MATO GROSSO:
UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA OBRA *INCLASSIFICÁVEIS*, DE
EDUARDO MAHON, POR MEIO DA EDUCOMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Dra. Laisa Veroneze Bisol

FREDERICO WESTPHALEN/RS

2023

LUCIANA LEDO PERES RUIS

**LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO, NO ESTADO DE MATO GROSSO:
UMA PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA OBRA *INCLASSIFICÁVEIS*, DE
EDUARDO MAHON, POR MEIO DA EDUCOMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen.

Frederico Westphalen, 01 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laisa Veroneze Bisol (Orientadora)
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Profa. Dra. Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Elisabete Cerutti
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen – RS, Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS, CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretora Acadêmica: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas – Chefe: Maria Cristina Gubiani Aita

Curso do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação

Coordenadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação de Mestrado

Orientadora

Profa. Dra. Laisa Veroneze Bisol

Mestranda

Luciana Ledo Peres Ruis

Linha de Pesquisa

Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias

Dedico esta dissertação ao meu esposo Marcos Morandi e aos meus filhos Willian e Mylena, que sempre me apoiaram e me incentivaram na busca pela qualificação profissional e hoje comemoram comigo essa conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um dos momentos mais difíceis deste trabalho, porque, por mais que eu agradeça, sinto-me em débito com cada nome citado.

Primeiramente, e não poderia ser diferente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e pela força concedida a mim diante dos inúmeros desafios nesta trajetória acadêmica.

Merecem também meus agradecimentos, pela paciência e compreensão, todos de minha família: meu esposo Marcos, que sempre me incentivou a estudar e cuidou de nossa filha na minha ausência para os estudos e produção desta dissertação; minha filha Mylena, que compreendeu os momentos no quais tive que me ausentar e me ajudou, dizendo: “mãe, deixa que eu faço os serviços de casa, vai estudar”; também ao meu filho Willian que, mesmo distante, também contribuiu para que eu chegasse à conclusão deste trabalho. Vocês foram meu alicerce nesta jornada.

Às pessoas com quem convivi durante essa etapa de Pós-Graduação: colegas de turma e, em especial, minha colega Maria Aparecida Lopes Faustino e sua família, pois, mesmo sem me conhecer, acolheu-me em sua casa, nas idas à Rondonópolis/MT para a conclusão das disciplinas obrigatórias, e hoje nos tornamos amigas.

Aos professores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus Frederico Westphalen, agradeço pela competência e seriedade na condução do processo de construção do conhecimento científico. Agradeço a todos os funcionários da faculdade IBG de Rondonópolis, que sempre me atenderam com carinho e tão bem me acolheram.

De forma especial e particular, agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Laisa Veroneze Bisol, que abraçou o meu projeto, num percurso já iniciado, mas, com serenidade, paciência e também firmeza nos momentos necessários, orientou-me para que esta produção chegasse ao final com as características científicas de uma dissertação. A ela todo meu carinho e admiração.

À Banca Examinadora: Profa. Dra. Elisabete Cerutti e Profa. Dra. Profa Dra Cleonara Maria Schwartz, meus agradecimentos pela disponibilidade em ler, avaliar e contribuir com o trabalho desde o momento da qualificação.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo discutir o ensino da Literatura e também apresentar uma proposta metodológica de ensino de práticas literárias por meio da Educomunicação. Para a realização desse trabalho, pesquisou-se o ensino literário através dos documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, Documento de Referência Curricular para Mato Grosso e também um estudo sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação como estratégias de leitura mais atrativa aos estudantes do Ensino Médio. Assim sendo, constatou-se que, na contemporaneidade, as tecnologias digitais estão bastante presentes nas práticas cotidianas dos estudantes e que, no campo da pesquisa, é preciso olhar para os recursos digitais e pensar em estratégias de leitura que os aproximem do livro literário. A busca pela compreensão acerca do ensino da Literatura nas escolas e como é possível formar alunos leitores foi o motor propulsor desta pesquisa, uma vez que a Literatura não possui espaço amplo em sala de aula e muitos estudantes não têm interesse em ler, principalmente os clássicos literários. Nesse viés, observando o desinteresse dos estudantes pela leitura literária, percebeu-se a necessidade de estudar a respeito da Educomunicação e apresentar como essa metodologia ativa contribui com as práticas de leitura em sala de aula, numa proposta educ comunicativa. Verificou-se que a Literatura estudada no Ensino Médio está inserida em vários contextos, na gramática, na produção textual, mas não é desenvolvida na crítica literária. Muitas vezes, trabalham-se apenas fragmentos de narrativas, exercícios de fixação e leituras resumidas de obras; estas são as práticas de ensino de leitura encontradas em sala de aula. Dessa maneira, inúmeros alunos estudam a Literatura no Ensino Médio como uma obrigação para cumprimento de atividades pedagógicas, exigidas pelo professor. Por conseguinte, entende-se que o ensino da Literatura precisa ser repensado, visto que trabalhar o texto literário é ir além de utilizá-lo para estudos da Língua Portuguesa. Assim, pensar as tecnologias digitais como modo de contribuir com as práticas de leitura, tornando-as mais prazerosas, são estratégias que contribuem com o trabalho do professor no ensino da Literatura. Aspirar uma proposta educ comunicativa, integrando as práticas de leitura literária, é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de seu protagonismo juvenil. No momento atual, não há como abrir mão do emprego das tecnologias enquanto ferramentas que contribuem com o processo de ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos didáticos. Além disso, na discussão concernente às metodologias ativas e inovativas, entre elas a Educomunicação, não há como dissociá-las das tecnologias digitais. Em se tratando do ensino de Literatura, é viável abordá-lo, em sala de aula, num formato mais tecnológico, usando as ferramentas digitais, numa perspectiva educ comunicativa. Como proposta metodológica, apresentam-se várias atividades que podem ser desenvolvidas através da Educomunicação, numa ótica mais contemporânea, como o *podcast*, os vídeos de curta-metragem, as fotografias e as entrevistas por meio do Google Meet.

Palavras-chave: Leitura literária; Metodologias ativas; Ensino Médio; Educomunicação.

ABSTRACT

The present piece of research aimed to discuss the teaching of Literature and also present a methodological proposal for teaching literary practices through Educommunication. To carry out this work, we researched literary education through official documents, such as National Curriculum Parameters, National Curriculum Guidelines, National Common Curricular Base, Curriculum Reference Document for Mato Grosso and also a study on the use of digital information and Communication Technologies as reading strategies more attractive to High School students. Therefore, it was found that, in contemporary times, digital technologies are very present in the daily practices of students and that, in the field of research, it is necessary to look at digital resources and think about reading strategies that bring them closer to the literary book. The search for understanding about the teaching of literature in schools and how it is possible to train student readers was the driving force of this research, since literature does not have ample space in the classroom and many students have no interest in reading, especially the literary classics. In this sense, observing the students' disinterest in literary reading, we noticed the need to study about Educommunication and present how this active methodology contributes to reading practices in the classroom, in an educommunicative proposal. It was found that the literature studied in High School is inserted in various contexts, in grammar, in textual production, but is not developed in literary criticism. Often, only fragments of narratives, fixation exercises and summary readings of books are worked on; these are the reading teaching practices found in the classroom. Thus, many students study literature in High School as an obligation to fulfill pedagogical activities required by the teacher. Therefore, it is understood that the teaching of literature needs to be rethought, since working on the literary text is to go beyond using it for studies of the Portuguese language. Thus, thinking about digital technologies as a way to contribute to reading practices, making them more enjoyable, are strategies that contribute to the teacher's work in teaching literature. To aspire to an educommunicative proposal, integrating literary reading practices, is to provide students with the development of their youthful protagonism. At the present time, there is no way to give up the use of technologies as tools that contribute to the teaching and learning process of different didactic contents. In addition, in the discussion concerning active and innovative methodologies, including Educommunication, there is no way to dissociate them from digital technologies. When it comes to teaching literature, it is feasible to approach it in the classroom, in a more technological format, using digital tools, from an educommunicative perspective. As a methodological proposal, we present several activities that can be developed through Educommunication, in a more contemporary perspective, such as podcasts, short film videos, photographs and interviews via Google Meet.

Keywords: Literary reading; Active methodologies; High School; Educommunication.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências Gerais e Específicas nos PCN+	65
Figura 2 – Vantagens em utilizar as metodologias ativas na escola.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos do Catálogo da CAPES a partir da busca pelo descritor “práticas de leitura literária <i>and</i> Ensino Médio”	32
Quadro 2 – Trabalhos do Catálogo da CAPES a partir da busca pelo descritor “ensino da Literatura <i>and</i> Educomunicação”	32
Quadro 3 – Trabalhos do Google Acadêmico a partir da busca pelo descritor “Educomunicação no ensino da Literatura”	33
Quadro 4 – Sequência básica de letramento literário	40
Quadro 5 – Competências Gerais e Específicas na BNCC	71
Quadro 6 – Campo artístico-literário.....	78
Quadro 7 – Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio..	79
Quadro 8 – Sugestão de cronograma de leitura com cinco exemplares – turma com 30 alunos	116
Quadro 9 – Descrevendo os personagens: primeira parte	116
Quadro 10 – Descrevendo os personagens: parte final.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	ambiente virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DRC/MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
EDUCARTE	Projeto de Arte, Música e Comunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MT	Mato Grosso
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OCNs	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD-EM	Plano Nacional do Livro Didático – Ensino Médio
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PRD	Paraná Digital
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	25
3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	37
3.1 Quanto ao tipo de pesquisa	37
3.2 Quanto aos procedimentos	37
3.3 Quanto ao instrumento	38
3.3.1 Construção da proposta didática	39
3.3.1.1 Antes da leitura	41
3.3.1.2 Durante a leitura	42
3.3.1.3 Depois da leitura	42
3.4 Quanto à abordagem do estudo	43
4 UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS	45
4.1 A Literatura em sala de aula e seus paradigmas	45
4.2 Ensino da Literatura: contextualização do cenário brasileiro	54
4.3 O ensino da Literatura em documentos oficiais: PCNEM, PCN+ e OCNs	60
4.4 Literatura na BNCC e DRC/MT	70
5 ENSINO, APRENDIZAGEM LITERÁRIA E EDUCOMUNICAÇÃO	82
5.1 Metodologias ativas e inovativas no ensino da Literatura	82
5.2 A Educomunicação e o protagonismo estudantil	92
5.3 Educomunicação e as suas interfaces com as tecnologias digitais	99
6 PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA OBRA INCLASSIFICÁVEIS	104
6.1 A obra <i>Inclassificáveis</i>	104
6.2 Proposta metodológica	110
6.2.1 Antes da leitura: explorando o significado da palavra Inclassificáveis	110
6.2.2 Durante a leitura: explorando o conteúdo do livro	114
6.2.2.1 Descobrimo o primeiro capítulo	114
6.2.2.2 Conhecendo todo o livro	115
6.2.3 Depois da leitura: momento de interpretação da obra	117
6.2.4 Vamos gravar um curta-metragem?	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	129

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No que tange à formação escolar, as práticas de leitura, que se associam à Área de Linguagens, necessitam de mais estudos e discussões no campo acadêmico, pois é função primordial da escola ensinar a ler e estimular a apreciação pela leitura. Contudo, a atividade de leitura não é uma tarefa simples, é um trabalho que envolve domínio da língua e que precisa ser incorporada desde cedo pelos estudantes e reiterada ao longo da trajetória estudantil.

Cabe, então, questionarmos: quais os objetivos de trabalhar Literatura em sala de aula? Como o ensino da Literatura está abordado dentro dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+), *Orientações Curriculares Nacionais* (OCNs), *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso* (DRC/MT)? De que forma os professores podem inovar em suas práticas, visando o incentivo à leitura no contexto do Ensino Médio? De que modo a Educomunicação pode contribuir para ampliar a prática da leitura literária? Esses questionamentos carecem ser respondidos por meio de estudos e pesquisas com esse propósito, uma vez que é relevante para os professores, principalmente os que trabalham com a formação de leitores, conhecer diversas estratégias de trabalho com as práticas literárias.

Ao considerarmos essa perspectiva, esta pesquisa tencionou analisar, através de pesquisas bibliográficas e documentais, como as práticas de leitura literária, no Ensino Médio, consolidam-se, identificar os pontos importantes de efetivação, e também observar o enfoque teórico sobre o ensino de Literatura apontada PCNEM, PCN+, OCNs e BNCC, bem como no DRC/MT. Ainda, focamos em discutir a pertinência de práticas inovadoras para o incentivo da leitura literária e, para isso, realizamos uma contextualização acerca de um desses métodos, denominado Educomunicação. A partir do estudo conceitual, apresentamos uma proposta metodológica para a abordagem literária na sala de aula, no âmbito do Ensino Médio, tendo como base a obra *Inclassificáveis*, do escritor Eduardo Mahon, publicada em 2020. Outrossim, mediante a presente pesquisa, intencionamos desenvolver, nos estudantes, competências e habilidades leitoras, tais como a capacidade de ler e extrair sentidos que envolvem as diferentes linguagens, explorando a capacidade de interpretação e reflexão por meio dos livros de Literatura.

Este projeto está inserido na linha de pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologias, do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), tendo como ponto central de

investigação processos educativos, no caso, práticas de leitura relacionadas à formação de leitores de Literatura, no cenário do Ensino Médio. Além disso, associa-se ao projeto de pesquisa da orientadora, professora doutora Laísa Veroneze Bisol, “Educomunicação, mídia, Literatura e crítica social”.

O procedimento metodológico principal adotado para o desenvolvimento deste estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental, consistindo no levantamento ou revisão de obras já publicadas acerca do que se pretendia averiguar. Dessa forma, este trabalho foi produzido partindo das leituras críticas realizadas em artigos científicos, dissertações, teses, livros e os documentos curriculares, tais como os PCNEM, PCN+, OCNs, BNCC e DRC/MT, que abordam os temas aqui discutidos.

Nessa esteira, e considerando a relevância do estímulo à leitura voltado aos jovens do Ensino Médio, ressaltamos que a Literatura é um direito de todos. Para Antonio Candido, (1989), o direito à Literatura estaria ao lado de direitos básicos, como a alimentação, a moradia, o vestuário e a saúde, e também a direitos maiores, como a liberdade individual, o amparo da justiça e a resistência da opressão. Dito isso, entendemos que a Literatura exerce um papel social na formação dos sujeitos. Ainda de acordo com Antonio Candido (1989), a Literatura desenvolve nos indivíduos uma quota de humanidade, posto que forma pessoas mais compreensivas, humanas e abertas a assimilar o mundo que as cerca.

Diante de toda a importância atribuída à Literatura na formação dos seres humanos, é indispensável que haja espaço para debates sobre o ensino da Literatura nas escolas. As práticas de leitura literária devem ser trabalhadas nos contextos escolares e não se resumirem apenas aos textos fragmentados que aparecem nos livros didáticos. Cabe aprofundar, por conseguinte, a ideia de que as escolas precisam fomentar práticas através de diversos projetos e organização de bibliotecas.

Candido (1972) explica que face à experiência estética da leitura de uma obra literária, o indivíduo desperta sua criticidade, seus sentimentos e emoções. Para ele, a experiência com a obra literária

mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (Candido, 1972, p. 4).

Isso demonstra que a Literatura influencia no nosso modo de ser e pensar. Assim, nas mãos de uma pessoa, o livro literário pode ser um fator de inquietação. “No âmbito da instrução

escolar, o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (Candido, 2011, p. 178).

Nessa perspectiva, as práticas de leitura literária na escola contribuem para a formação escolar e desenvolvimento pessoal dos estudantes que, na fase do Ensino Médio, ainda estão constituindo a sua forma de pensar e enxergar o mundo e a sociedade. Ter a Literatura como aliada nesse processo efetiva uma das funções escolares, que diz respeito à formação de um sujeito crítico e reflexivo. A BNCC prevê esse compromisso e a formação do leitor-fruidor ao longo de todas as etapas escolares. Para isso, é necessário que haja esse trabalho nas salas de aula, em todos os Componentes Curriculares, e não somente nas aulas de Língua Portuguesa.

Conforme a BNCC, a Literatura deverá contribuir para a formação dos leitores-fruidores:

Para que a função utilitária da Literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

Esse leitor fruidor é aquele que conseguirá perceber a polissemia dos textos e dialogar com as obras literárias, formulando perguntas e captando respostas que estão nas entrelinhas.

Na Educação Infantil, as práticas literárias estão mais presentes no campo escuta, fala, pensamento e imaginário. No Ensino Fundamental, a formação do leitor-fruidor é aprofundada, sobretudo, no componente curricular de Língua Portuguesa. Segundo a BNCC:

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).

Nessa etapa da educação, o trabalho da escola com as práticas literárias é despertar o interesse do aluno pelos textos desconhecidos, clássicos e desafiadores, levando-os a uma progressão na leitura, com o objetivo de ampliar o repertório leitor dos estudantes. Já no Ensino Médio, consoante orienta a BNCC, a leitura do texto literário deve ocupar um espaço nuclear e deve ser re(inserido) dentro do trabalho com a Literatura.

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é

importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a Literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

Diante disso, fica clara a relevância dada ao resgate da Literatura. Entretanto, no Nível Médio, a BNCC propõe que o trabalho com a Literatura se aproxime do componente curricular de arte e a formação do aluno leitor-fruidor é voltada para a construção de jovens protagonistas. Nesse viés, compreendemos que associar o ensino da Literatura com as tecnologias, através da Educomunicação, é proporcionar uma formação proativa e direcionada ao mundo digital, integrando as competências gerais 4 e 5 da BNCC. Isso ocorre porque a competência 4 da BNCC versa sobre o uso das diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – tal como dos conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para que o estudante se expresse melhor e compartilhe informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e que as produções deles tenham sentido e levem ao entendimento de todos. Já na competência de número 5, a meta é levar os alunos a produzirem e utilizarem tecnologia em todas as dimensões da vida, inclusive nas escolares.

Conforme já mencionado, a Literatura colabora para um enriquecimento da nossa percepção e visão de mundo. Por meio dos arranjos harmoniosos das palavras em textos, ela cria um mundo que nos permite aumentar a capacidade de ver e sentir. Coelho (2000, p. 46) afirma que “não há disciplina mais formativa que a do ensino da Literatura. Saber idiomático, experiência prática e vital, sensibilidade, gosto, capacidade de ver, fantasia, espírito crítico – a tudo isso faz apelo à obra literária, tudo isto o seu estudo mobiliza”.

Nesse percurso, o trabalho pedagógico e as práticas educativas não podem estar distantes e alheios ao ambiente em que acontecem. Hoje, as crianças e os jovens estão conectados a um mundo virtual, e trazer esse mundo para dentro da sala de aula é necessário e urgente. Por isso, pensar em metodologias inovadoras e atrativas para que estudantes se interessem pela leitura e fruição literária é fundamental. Nesse enredo, encontra-se a Educomunicação, que se refere a uma abordagem teórica que aspira uma educação para as mídias. A educação midiática está contemplada na BNCC, quando assevera que as escolas precisam estar abertas às diferentes linguagens que compõem o cotidiano dos estudantes. Uma das competências descritas na BNCC concerne à “Cultura Digital”, que diz respeito às aprendizagens orientadas à educação midiática que estudantes necessitam desenvolver ao longo da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir

conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

A educação midiática está inserida no campo de atuação jornalístico-midiático, pertencente ao componente de Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio. Nesse sentido, a Educomunicação tem um papel importante nessa transformação do ensino e aprendizagem propostos na BNCC. Ademais, ela não se limita unicamente ao emprego das tecnologias, mas tem o objetivo de preparar estudantes para uma leitura mais crítica e questionadora do mundo que o cerca.

Segundo conceitua Ismar de Oliveira Soares (2004), a Educomunicação é o conjunto de ações capazes de integrar os meios de comunicação às práticas educativas, em cumprimento ao que solicitam os PCNs. Nessa linha, observamos que desde a publicação dos PCNs, em 1998, já se ouvia falar sobre os meios de comunicação como ferramentas de ensino e aprendizagem. Para o autor:

[...] a Educomunicação trabalha a partir do conceito de gestão comunicativa. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão (Soares, 2002, p. 24).

Essas ações servem para pensarmos numa educação emancipadora; é necessário entendermos como se dá a comunicação no ambiente escolar e como as práticas educacionais estimulam o diálogo da comunidade escolar e potencializam o protagonismo juvenil. Isso porque a Educomunicação leva os jovens a serem protagonistas no processo de aprendizagem, e é importante destacar que, quando o estudante se torna proativo do processo de aprendizagem, com a mediação docente, ele tende a ter mais interesse em buscar novos saberes e, conseqüentemente, aprenderá melhor.

Em conformidade com Soares (2011, p. 25):

Nos projetos educacionais, os alunos ampliam ainda mais o vocabulário e seu repertório cultural; aumentam suas habilidades de comunicação; desenvolvem competências para trabalho em grupo, para negociação de conflitos e para planejamentos de projetos. Além de auxiliar no desempenho escolar e outros ganhos. Além disso, a partir dessa participação, surgem grêmios estudantis, cooperativas de trabalhos, grupos juvenis de intervenção comunitária e periódicos.

Ainda de acordo com Soares (2002, p. 24), o trabalho do professor com as práticas de utilização midiática transforma os alunos e alunas em mais críticos frente aos fatos sociais e aos meios de comunicação, pois convertem a escola num amplo espaço para a produção de rádio, música, revista, jornal, teatro, através de um processo democrático. No entanto, é preciso que os conceitos produzidos tenham relação com o conhecimento científico e sejam coerentes com os anseios da cidadania, em um elo de associação.

Com base nesses conceitos, podemos questionar: de que modo usar a ideia da Educomunicação como método para despertar o interesse pela leitura e formar leitores, entre os jovens do Ensino Médio? A discussão para responder a essa pergunta partiu da congruência entre o que prevê a BNCC, no sentido da formação de leitores e do estímulo à crítica e à autonomia na aprendizagem; o papel formador e humanizador da Literatura; e o protagonismo estudantil na produção de materiais que reverberam aquilo que aprenderam.

Assim, a partir do estudo bibliográfico e consequente formulação de novos saberes e perspectivas, desenvolvemos uma proposta para abordagem de uma obra literária em turmas do Ensino Médio, no Estado de Mato Grosso (MT). Para esse fim, foi elegida a obra *Inclassificáveis*, de Eduardo Mahon (2020), haja vista que, por ser considerada Literatura produzida em Mato Grosso, tornou viável estabelecermos uma relação entre essa leitura e a vivência geográfica e cultural dos estudantes, o que pode ampliar o interesse deles para a leitura e realização da atividade.

O livro *Inclassificáveis*, escrito por Eduardo Mahon, narra a história da chegada de um circo, na cidade Cartesinos. Essa cidade é quente e isolada. As pessoas do circo são estranhas e os moradores, céticos. A chegada do circo muda a rotina da cidade. A história desse livro conduz à percepção acerca da magnitude de valores imateriais no mundo contemporâneo, acentuando que sonhar é tão importante quanto viver. A leitura reflexiva dessa obra leva a aprender que podemos mudar nossa forma de ver as pessoas e que aceitar as diferenças é importante para a construção de uma sociedade mais acolhedora.

A proposta didática realizada, apoiada na leitura dessa obra e com as motivações docentes para a reflexão acerca da narrativa, objetivou que estudantes possam protagonizar o aprendizado e a divulgação da leitura literária, transformando os seus saberes em produtos midiáticos como *podcasts*, vídeos para plataformas digitais, fanzines e outros meios, tecnológicos ou não.

Nessa direção, esta pesquisa tem por objetivo geral discutir a prática da mediação da leitura literária no Ensino Médio e propor uma abordagem de incentivo à leitura em que o estudante protagonize a construção do conhecimento. Os objetivos específicos consistem em:

- a) sistematizar dados sobre o processo de formação de leitores de Literatura na Educação Básica, considerando habilidades descritas na BNCC e DRC/MT tangente ao ensino literário no contexto do Ensino Médio;
- b) apresentar a Educomunicação como uma ferramenta possível para o incentivo à leitura e a promoção do conhecimento por meio do protagonismo estudantil;
- c) propor uma metodologia a ser trabalhada em sala de aula, tendo como referência a obra *Inclassificáveis*, do escritor Eduardo Mahon.

Nesse horizonte, este estudo questiona: de que maneira é possível aprimorar a prática da mediação da leitura literária no Ensino Médio, a fim de que os estudantes sejam protagonistas na construção do conhecimento?

O desenvolvimento desta dissertação se justifica, primeiramente, ao levar em conta que o tema pretendido, pautado em práticas de abordagem da Literatura na escola, é de grande relevância aos professores e pesquisadores de práticas literárias em sala de aula que se preocupam com o ensino da Literatura, buscam estratégias de ensino diversificadas e intencionam formar estudantes leitores apaixonados pelos livros literários. Dessa forma, discutir práticas de leitura literária, no panorama do Ensino Médio, é um ponto essencial para um processo de interpelação atraente da Literatura na escola, resistindo ao não desaparecimento da disciplina nessa etapa formativa.

Outro ponto de análise desta investigação é a relação da Literatura com o uso de recursos diversos, perante metodologias ativas e inovativas, para um ensino mais envolvente e menos tradicional. Com isso, é inevitável a associação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aos programas de ensino de leitura nas escolas. Entendemos que essa opção metodológica é importante porque, cada vez mais, as escolas recebem estudantes conectados e familiarizados com diferentes recursos digitais, o que incita as práticas de ensino a contemplarem, também, abordagens alicerçadas nesse perfil discente.

Sabemos que o trabalho com a Literatura é imprescindível aos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, e seu estudo e ensino não estão ligados apenas à leitura de diversos livros em componentes curriculares específicos, como Língua Portuguesa, porém, ao que pode ser capturado dessas leituras e ao que pode ser construído como produto de aprendizagem. A leitura de obras literárias deve ser trabalhada em diversos componentes curriculares, visto que precisa estar presente em todos os conhecimentos. Frisamos, no entanto, que o ensino da Literatura sempre externou problemas no tocante aos seus aspectos práticos e pedagógicos. Sempre houve indagações do campo prático, como: para que se ensinar isso? E no campo pedagógico: como ensinar Literatura de uma maneira mais atrativa? Essas indagações

carecem de respostas enfáticas e convincentes para melhor atender as necessidades de trabalho dos professores na sala de aula.

Na BNCC, a Literatura não está posta como um componente curricular específico, mas perpassa toda ela e está presente em vários segmentos do ensino, e deverá ser explorada através dos diferentes ângulos do texto ficcional. A BNCC referencia que é possível trabalhar a Literatura por meio dos recursos tecnológicos, e que trabalhar desse modo é aproximar estudantes das práticas digitais, previstas em várias habilidades do Documento, e nele encontramos diversas formas de explorar as obras ficcionais trabalhadas em sala de aula:

Depois de ler um livro de Literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 68).

É essa análise que fizemos por intermédio dessa pesquisa, de trabalhos já desenvolvidos sobre o tema, percebemos como o ensino da Literatura se processa nas salas de aulas, que espaço a leitura das obras ficcionais ocupam nas aulas de Língua Portuguesa e nos outros componentes curriculares e quais recursos são utilizados para trabalhar com os textos literários.

Nessa seara, tendo a Educomunicação como uma metodologia pedagógica plausível de ser implantada nas ações escolares e que ajudará estudantes do Ensino Médio a desenvolverem seu protagonismo juvenil, propomos algumas ações de práticas de leitura literária no último capítulo, exemplificando atividades que os professores poderão desenvolver nas aulas com obras literárias diversas.

Soares (2011, p. 45) clarifica que:

A Educomunicação, enquanto eixo transversal ao currículo, traz, portanto, para o Ensino Médio, a perspectiva da educação para a vida, do sabor da convivência, da construção da democracia, da valorização dos sujeitos, da criatividade, da capacidade de identificar para que serve o conjunto dos conhecimentos compartilhados através da grade curricular.

Nesse rumo, estudantes do Ensino Médio poderão criar diversos produtos, tais como: *podcasts*, vídeos para o YouTube, Tiktok, e até mesmo uma rádio dentro da escola, com programas voltados às práticas de leitura literária.

Notamos que muitos jovens não possuem o hábito da leitura e não se sentem estimulados a lerem uma obra de Literatura, seja clássica ou contemporânea. Muitos sabem da importância da leitura e que precisam ser leitores, todavia, com a vivência diária na escola, ao conversarmos

com muitos alunos, constatamos que, às vezes, chegam a concluir o Ensino Médio sem ao menos terem lido um único livro literário. Essa é uma situação preocupante, dado que um dos papéis da escola é o fomento das práticas de leitura. Então, cabe-nos perguntar o que podemos fazer, enquanto educadores, para ajudarmos esses jovens a se tornarem leitores.

Por outro lado, averiguamos que esses jovens passam muitas horas com celulares nas mãos e demonstram muito interesse nas mídias. Daí utilizar a tecnologia disponível, transformando-a num dispositivo de conhecimento, é um desafio aos educadores, e a Educomunicação ajudará na concretização de ações práticas de leitura. Nessa toada, pretendemos estabelecer uma relação entre algo que é prazeroso para eles e algo que precisam aprender e que pode contribuir em maior medida com a sua formação enquanto sujeitos sociais.

Soares (2011, p. 52) declara que:

Especialmente no Ensino Médio, é importante poder trazer para os espaços educativos aquele brilho nos olhos que vemos nas crianças e jovens, quando estão em comunidades da Internet, quando vão ao cinema, quando estão entretidos com os *games*, ou quando envolvidos em programas que contemplam a produção midiática.

Não há como negar a relação existente entre ensino e aprendizagem e as novas tecnologias, porque recusar essa conexão é deixar de lado a nova configuração do mundo moderno. Pinheiro-Mariz e Silva (2012, p. 2) reiteram que essa associação entre a educação e as tendências tecnológicas ocorreu “pelo fato de que nos dias de hoje não se pode pensar em educação sem a sua relação direta com os recursos oferecidos pelas tecnologias atuais [...] e essa é uma realidade que abraça a maioria das crianças”. Nesse linhame, reparamos que não é possível abrir mão do uso das tecnologias no dia a dia da realidade educacional. Mesmo que haja resistência por parte dos professores, não podemos negligenciar esses recursos, uma vez que estudantes estão inseridos nesse mundo tecnológico, que é muito atrativo e instiga a curiosidade deles.

Quando pensamos em empregar diferentes metodologias, com o apoio dos recursos tecnológicos, para o ensino de Literatura, significa atendermos a uma demanda da sociedade moderna que exige, a cada momento, a inclusão na era digital, e o ensino não deve ser trabalhado sem o aparato desses recursos.

Para a proposta didática que apresentamos no capítulo 6, foi necessária a escolha de uma obra literária. Poderíamos ter pensado em um clássico de nossa Literatura, por exemplo: *Vidas Secas*. Sem embargo, ao voltar o olhar para a Literatura produzida em Mato Grosso, decidimos pela Literatura do escritor Eduardo Mahon. Sendo assim, a obra *Inclassificáveis* foi elegida por

se tratar de uma Literatura produzida em Mato Grosso e trabalhada nas escolas de nosso estado. Essa escolha também se justifica por se tratar de uma obra contemporânea, e valorizarmos nosso Estado enquanto produtor de Literatura. Relevamos que o livro *Inclassificáveis* é a única obra de literatura produzida em Mato Grosso eleita para integrar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) literário de 2021 e será distribuído às escolas de Ensino Médio que optaram por escolher os livros do acervo de número 3, conforme o Guia Digital PNLD/2021. Acreditamos que estudar e levar para a sala de aula a Literatura de nosso estado significa dar visibilidade às nossas produções literárias. Além disso, trabalhar com uma obra literária produzida em Mato Grosso é aproximar a Literatura do contexto geográfico, social e cultural dos estudantes, o que pode estimular o interesse pela leitura e análise literária.

Nosso objetivo é que os professores, em outros cenários, tenham interesse em aplicar a proposta de trabalho, utilizando outras obras de referência de seus estados ou municípios, trabalhando com algo próximo dos estudantes. Por isso, pesquisar sobre o uso da Educomunicação no ensino da Literatura é um trabalho interessante, posto que pensamos em ações metodológicas para o desenvolvimento das práticas literárias na sala de aula, partindo das construções dos alunos, por meio de, por exemplo, *podcasts*, *fanzines*, *wordwall*, vídeos no YouTube e Tiktok que abordem a respeito de obras literárias de escritores do nosso estado, como também de outros lugares do país e até mesmo obras da Literatura Portuguesa e Inglesa.

Ademais, considerando que estamos atuando na direção de uma escola pública, no município de Juína/MT, com turmas de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos as dificuldades para desenvolver projetos de leitura na escola, pois há desinteresse dos estudantes em realizar leituras e também desmotivação por parte de alguns professores. Apesar disso, existe um bom e diversificado acervo de livros na biblioteca da escola, recursos financeiros previstos no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a aquisição de livros anualmente, espaço da biblioteca amplo, climatizado e novo, e ainda um projeto de leitura com ações voltadas para essa prática. Mesmo com tudo isso, constatamos que os estudantes não são leitores assíduos e que preferem as mídias. Diante dessa nossa preocupação, queremos trabalhar com o conceito da Educomunicação no fomento às práticas de leitura, propondo ações metodológicas que auxiliarão as escolas a melhorar a proficiência em leitura de seus estudantes. Julgamos ser bastante importante o trabalho de produção midiática acerca das obras de Literatura, principalmente das produzidas em nosso estado, em virtude de que essas produções dos estudantes darão visibilidade à escola, aos escritores mato-grossenses, e à própria Literatura.

Sublinhamos que esse tema se originou da percepção de que há poucos trabalhos acadêmicos que descrevem esse assunto, especialmente quando se fala sobre o emprego da Educomunicação aliada ao ensino da Literatura e incentivo à prática de leitura literária. Essa averiguação pode ser comprovada no próximo tópico desta pesquisa, em que trazemos o Estado do Conhecimento tangente ao tema, visto que poucos trabalhos foram encontrados. Dessa maneira, concluímos que este é um estudo de grande valia para o ensino de Literatura nas escolas, dado que poderá subsidiar os trabalhos dos professores com novas abordagens teóricas e estratégias de ensino.

Cumpro, aqui, realçar que a busca pelo título de mestre é um desejo que tenho desde 2012, mas somente em 2022 pude iniciá-lo, ainda que tarde, pois já tenho 46 anos de idade. O anseio não é pelo título em si, e sim pela procura de conhecimentos, de qualificação profissional. No Mestrado, precisei refletir acerca do objeto da minha pesquisa. Sou formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa/Literatura e Língua Inglesa, em razão disso, voltei o foco do meu trabalho para a Área de Linguagem, as práticas de leitura literária e o uso das tecnologias em sala de aula. Sempre tive um apreço grande pela nossa Literatura e, nos tempos de faculdade, li vários romances, os clássicos. Li Machado de Assis, José de Alencar, Guimarães Rosa, Jorge Amado; também as obras da Literatura Portuguesa, os livros de Eça de Queirós, Camões, Fernando Pessoa. Li bastante e ainda leio. Hoje, para acompanhar os estudantes da escola onde trabalho, leio Literatura diversa, contemporânea. Contudo, sei que as obras canônicas devem ir para a sala de aula, nas prateleiras da biblioteca devem, dentre outros, estar os livros clássicos da nossa Literatura.

Iniciei no magistério no ano de 1996, com uma turma de Pré-Escola, na cidade de Japorã, em Mato Grosso do Sul, na Escola Estadual Japorã. Trabalhei com anos iniciais do Ensino Fundamental até meados de 2007. No ano de 2006, tive a oportunidade de lecionar a disciplina de Literatura para as turmas de Ensino Médio, na mesma escola. Na época, o ensino de Literatura era orientado pelas OCNs. Naquele Estado, a Literatura era uma disciplina única. Trabalhei com o estudo das escolas literárias e as obras clássicas que compunham cada período. Aprendi muito ensinando Literatura. Atuei com turmas do Ensino Fundamental, anos iniciais: 2ª e 4ª séries. Sempre levava meus alunos à biblioteca municipal para emprestarem livros de Literatura. Eu os orientava a ler as obras de Monteiro Lobato, e os livros da série Vagalumes, entre eles, a Ilha Perdida.

Em agosto de 2007, mudei para Juína, em Mato Grosso. Resido nessa cidade até hoje. Lecionei Língua Portuguesa no Ensino Médio, em 2008, e a Literatura estava dentro da disciplina de Língua Portuguesa, como está até hoje. No ano de 2009, atuei como tutora do

programa Gestar II de Língua Portuguesa e, como sempre, a leitura era o foco do nosso trabalho. O objetivo do programa era orientar os professores a desenvolverem a competência leitora nos estudantes e trabalharem os descritores da Prova Brasil, voltados para o eixo compreensão da leitura.

No ano de 2010, tive a oportunidade de atuar como coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental, Médio e EJA. A biblioteca da escola tinha um acervo de livros bastante interessante, alguns professores trabalhavam com a leitura. No entanto, percebia que a leitura não era valorizada. No ano de 2012, fui remanejada para uma escola que acabara de inaugurar, a Escola Antonia Moura Muniz, minha “paixão”. Atuei como coordenadora nessa escola até 2015 e, de 2016 até o momento atual, estou na direção dessa escola. Em 2013, quando começamos a montar nossa biblioteca, desenvolvemos o projeto de leitura intitulado “Viajando no Mundo Encantado da Leitura”. Esse projeto existe até hoje, e uma de suas ações principais é levar livros literários para a sala de aula, numa cesta, e entregar para os alunos lerem de 20 a 30 minutos todos os dias. No meio do percurso, encontramos dificuldades para desenvolver as ações, uma vez que ainda há professores que não compreendem essa necessidade da leitura e subestimam seu valor estético. Todavia, como professora de Língua Portuguesa e diretora da escola não posso simplificar o valor da Literatura e muito pela leitura de qualidade e por uma biblioteca aconchegante, com um acervo literário interessante, que contemple os gostos literários dos nossos estudantes. A Literatura brasileira, além das outras, ocupam as prateleiras da nossa biblioteca.

Acredito que os projetos de leitura que as escolas desenvolvem são riquíssimos para a disseminação da Literatura. O projeto da nossa escola foi e continua sendo importante para a formação de alunos leitores, tanto que, no dia 04 de maio de 2023, sem ao menos esperar, recebi uma mensagem de um ex-aluno que estudou em 2014 e 2015, buscando informações a respeito do projeto; atualmente mora em Cuiabá/MT, é estudante do último ano de Direito e, com seus colegas de sala, desenvolverá um trabalho de leitura, nos moldes do projeto que temos na nossa escola, como uma ação social que a faculdade ofertará em alguns bairros em Cuiabá. Esse ex-aluno lembrava com carinho das leituras que realizava e das mostras culturais que fazíamos no final de cada semestre, como cumprimento de uma das ações do projeto. O depoimento do aluno sobre a relevância desse projeto e de como o ajudou na formação de sua base leitora emocionou-me e mostrou que estamos no caminho certo, quando valorizamos a leitura na escola. Nas trocas de mensagens com esse ex-aluno, agora acadêmico de Direito, ele me fez lembrar que, em 2015, eu comprei a trilogia de Laurentino Gomes: 1808, 1822 e 1889, especificamente para emprestar a ele, pois, nas aulas de História, a professora havia comentado a respeito dessas obras e na

escola não tinha. Ele me relatou que um dia, já morando em Cuiabá, viu esses três livros numa livraria, e no mesmo instante lembrou-se de quando estudava na escola Antonia Moura, no momento em que eu era coordenadora pedagógica e comprei os livros para ele. Esse depoimento arrancou lágrimas de meus olhos. Depois que ele terminou de ler os livros, doei-os para a biblioteca da escola e temos até hoje esses exemplares.

Nessa trama, tendo em vista o meu amor pela Literatura e pela formação de leitores, desde o começo da minha trajetória no Mestrado, escolhi trabalhar com essa temática. Inicialmente, cogitei pesquisar o ensino da Literatura e o uso das tecnologias como aliada para o desenvolvimento das práticas de leitura no Ensino Médio. Contudo, eu e minha orientadora percebemos que o tema era muito amplo, e que seria interessante delimitar, em função disso, optamos por trazer uma proposta de ensino da Literatura com o aporte da Educomunicação. Nossa pesquisa caminhou por esse viés e, no último capítulo, apresentamos como proposição, uma sequência didática da obra *Inclassificáveis*, de Eduardo Mahon, escritor de Literatura produzida em Mato Grosso, utilizando a proposta da Educomunicação como concepção de uma educação emancipadora, que promove o protagonismo estudantil.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

No sentido de dar maior pertinência a esta pesquisa, conhecer e valorizar o que já foi desenvolvido a respeito desta temática de estudos, elaboramos o Estado do Conhecimento. Segundo Soares e Maciel (2000), o Estado do Conhecimento é uma metodologia mais restrita que aborda apenas um setor das publicações acerca de um determinado tema. De acordo com Morosini e Fernandes (2014, p. 102), o Estado do Conhecimento é:

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Assim, compreendemos que o Estado do Conhecimento se configura como uma pesquisa acadêmica em torno daquilo que já foi pesquisado e produzido quanto a determinado tema/assunto. Para um pesquisador, é imprescindível conhecer e refletir no tocante ao que já se tem produzido no mundo científico sobre sua temática de pesquisa. Através dessas pesquisas, é possível analisar e identificar as possibilidades de enfoques e caminhos teóricos e metodológicos, que contribuirão na delimitação e organização de um novo estudo.

Dado o exposto, iniciamos a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹, com os seguintes descritores: “práticas de leitura literária *and* Ensino Médio” e “ensino da Literatura *and* Educomunicação”. Ao empregarmos o descritor “práticas de leitura literária *and* Ensino Médio” encontramos 1.443.926 trabalhos produzidos. Mas, ao aplicarmos os filtros de área e programa (LETRAS – LITERATURA – EDUCAÇÃO), localizamos 39.464 pesquisas. Dando continuidade aos filtros por ano de publicação e escolhendo os anos de 2013 a 2022, área de avaliação: Educação e Linguística Literária, e área de concentração: Educação e Estudos Literários, obtivemos um total de 1.352 pesquisas produzidas. A escolha dos últimos dez anos justifica-se pelo fato de que é o período de tempo do avanço tecnológico no Brasil e a ênfase dada às práticas de leitura na sala de aula. Ainda, com a aplicação dos filtros, verificamos um número alto de produções; foi necessário analisar as produções relacionadas ao tema deste trabalho. Dessa forma, avaliamos as páginas de 1 a 16, num total de 320 produções e encontramos somente três produções interligadas ao tema que se intencionava estudar.

A primeira pesquisa localizada com relação ao tema desta dissertação foi “Letramento Literário no Ensino Médio: o que propõe os livros didáticos?”, de Luciana Mara Torres Buccini.

¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

O trabalho é uma dissertação de Mestrado produzida no ano de 2016, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação. No estudo, a autora faz uma abordagem concernente ao ensino da Literatura nos livros didáticos. A pesquisadora baseia-se na análise dos documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1999) e as *Orientações Curriculares* (2006) com foco no ensino da Literatura.

Nessa pesquisa, há um quadro geral com os Guias Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Ensino Médio (PNLD-EM) de 2006, 2009, 2012 e 2015. Não obstante, o recorte temporal de estudo é dos guias do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2006 e 2015. O objetivo da pesquisa é apresentar, em diferentes edições do programa, as propostas de formação literária em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Nos estudos comparativos, ela demonstra as aproximações e distanciamento entre elas, e mostra que há mudanças, porém persistem algumas tradições em ambas. Averigua que o livro didático trata a Literatura numa ordem cronológica e linear, dando privilégio a autores e obras canônicas, e oculta manifestações culturais mais populares. Por fim, nota que houve um diálogo maior da Literatura com outras artes e uma abordagem mais sincrônica nas obras pesquisadas.

A leitura dessa pesquisa contribui com o estudo do nosso trabalho, porque traz reflexão sobre o ensino da Literatura nos documentos oficiais, tais como PCN, PCN+, Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), e também uma investigação no documento preliminar da BNCC (2015). Uma vez que nosso trabalho se trata de uma pesquisa documental, a leitura dessa produção nos proporcionou uma ideia, baseada na visão da autora, de como o ensino literário tem sido trabalhado nas escolas a partir dos livros didáticos. Buccini (2016, p. 158) esclarece que,

Desde a publicação dos PCNs e PCN+, passando pelas OCEM e mais atualmente com o documento preliminar da BNCC, percebe-se que a Literatura vem ganhando um espaço importante nas discussões de especialistas em educação. Os primeiros documentos citados pouco abordavam o ensino de Literatura e quando o fizeram trouxeram propostas pouco claras para a prática docente.

A pesquisadora aponta que nos estudos realizados nesse período de dez anos, os livros didáticos mantiveram o ensino por escolas e movimentos literários, por ordem cronológica de tempo, entretanto, em alguns momentos, propuseram o diálogo no sentido de mudar a ótica de que as escolas literárias ou estilo de épocas são opostos. Para Buccini (2016), isso pode ser considerado um fato relevante, mas houve mais permanências do que, de fato, mudanças.

A segunda produção correlata ao tema da nossa pesquisa é a obra “Práticas de leitura literária digital entre jovens”, produzida também no ano de 2016. O trabalho é uma tese de doutorado, da pesquisadora Mônica Daisy Vieira Araújo, também do Programa de Educação. A pesquisadora traz resultados obtidos através de entrevistas com jovens de 15 a 17 anos, de diferentes níveis socioeconômicos, identificando suas formas de ler e analisando as relações existentes entre as leituras de Literatura digital e impressa. É uma pesquisa quantitativa e qualitativa, baseada em estudos acerca da história do livro e da leitura, Literatura Juvenil e Sociologia da Leitura, levando em conta os textos multimodais e os gêneros digitais literários na sociedade contemporânea. A pesquisadora aplicou questionário a 342 jovens de escola pública e privada e selecionou 68 leitores jovens por meio de entrevista semiestruturada; com mais uma seleção aplicada, trabalhou com apenas seis leitores jovens e os acompanhou mediante entrevistas semiestruturadas por sete meses. Ela traçou um perfil desses seis leitores e levantou dados sobre os gêneros literários mais lidos por eles.

Dessa maneira, a pesquisadora mostra que a relação entre a leitura em suporte digital e impressa é explicada por vários aspectos e não pelo tipo de gêneros textuais. A autora defende que a oscilação entre a leitura literária digital e impressa depende do tipo de acesso à obra desejada, se é por empréstimo, gratuidade na internet ou aquisição, e não a preferência por um suporte ou outro. A autora conclui que a leitura digitalizada e as *fanfics* são os tipos de leituras literárias mais conhecidas entre os jovens e que esses tipos de leitura não estão condicionados ao estrato socioeconômico dos leitores jovens, pois todos possuem dispositivos digitais e internet. O que dificulta a leitura literária digital é a falta de posse de um dispositivo privado e um plano de dados de internet móvel, que ampliaria o acesso às obras literárias digitais. Haja vista que o ano de produção dessa pesquisa foi em 2016, Araújo diz que esse estudo indica a necessidade de, no futuro, realizarem-se novas pesquisas sobre a leitura digital literária e que seria interessante trabalhar com os jovens leitores estudados nessa produção acadêmica.

Embora a associação desse trabalho com o tema da nossa produção seja bastante distante, essa pesquisa contribuiu porque, através dela, conseguimos fazer uma reflexão a respeito da importância das tecnologias digitais e de como os dispositivos tecnológicos chamam a atenção dos jovens, isso possibilitará a construção de novos conhecimentos e estimulará novos saberes. O uso das tecnologias em sala de aula é essencial e não podemos negar que a tecnologia faz parte do dia a dia dos nossos estudantes. Sendo assim, precisamos pensar em estratégias de aproximação do ensino literário com o uso dos recursos tecnológicos, no sentido de despertar o interesse dos estudantes pela Literatura.

A terceira pesquisa encontrada com os filtros já elencados e relacionados com o tema desta dissertação é uma produção de Mestrado, Programa em Educação, no ano de 2015, nomeada “Formação de jovens leitores em bibliotecas públicas: aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias”, da pesquisadora Daniela Chaves Correa de Figueiredo.

A autora versa relativamente à prática de leitura entre jovens de quatro bibliotecas públicas de Belo Horizonte. Figueiredo (2015) trabalhou com 27 jovens leitores que frequentavam essas bibliotecas e observou as atividades de leitura promovidas, o cotidiano dessas bibliotecas e ainda analisou as programações culturais desses espaços. Essa pesquisa resultou na conclusão de que a família é a principal instância de incentivo desses jovens nas práticas de leitura, pois depoimentos de vários deles relataram que a mãe foi a grande incentivadora de obras literárias e estimulava visita às bibliotecas; também que o diálogo contribui para o engajamento em práticas leitoras; que a identificação com os protagonistas das narrativas favorece a aproximação com os textos literários, pois um jovem disse que leu a obra do Pequeno Príncipe e se identificou com o jeito de ser do personagem e que sempre ouvia isso dos colegas, de que era parecido com o protagonista do livro; que as escolhas pessoais colaboram para formação de leitores, dado que, quando os jovens podiam escolher suas obras através da aproximação com a capa, o título ou sinopse, a leitura era mais prazerosa; e por último, que as bibliotecas públicas são espaços que promovem encontro de jovens leitores e contribui para a sua formação leitora.

Tal como destacado nessa pesquisa, que um estudante se viu parecido com o protagonista da história lida, nosso trabalho buscou despertar nos estudantes de Ensino Médio e, também, do Ensino Fundamental, esse olhar de apreciação pela Literatura produzida em Mato Grosso e, com isso, talvez, a identificação com os personagens das histórias, com os contextos culturais, ou mesmo com os escritores mato-grossenses. O trabalho de Figueiredo (2015) discute as práticas de leitura dos jovens, público-alvo da nossa pesquisa. Nesse sentido, a autora constata que a linguagem arcaica dos livros clássicos da Literatura são os motivos para a desistência de ler. Daí a precisão de pensarmos em alternativas de trabalho com as obras clássicas brasileiras para a promoção de alunos e alunas leitores. Outrossim, esta dissertação ora desenvolvida traz propostas metodológicas alicerçadas no conceito de Educomunicação para o ensino das práticas literárias cujo objetivo é tornar estimulante a leitura das obras clássicas e contemporâneas.

O segundo descritor pesquisado na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES foi “ensino da Literatura *and* Educomunicação”. Ao realizar a primeira busca, encontramos

1.334.183 produções sobre esse descritor. Então, iniciamos os filtros por ano: 2013 a 2022; por área de conhecimento: Educação e Letras, e por programa: Educação e Letras. Localizamos 36.343 pesquisas tangente ao descritor em análise. Aplicando os filtros por área de avaliação: Educação; Linguística e Literatura, e por área de concentração: Educação e Estudos Literários, detectamos 2.304 produções. Consideramos um número grande de produções e, por isso, houve a necessidade de filtrar essas obras, lendo os títulos e separando as que tinham proximidade com o nosso trabalho. Desse modo, começamos a avaliação das pesquisas produzidas concernentes ao nosso tema de trabalho, das páginas 1 a 17, com um total de 340 trabalhos, sendo que apenas quatro tinham relação de proximidade com a nossa temática.

O primeiro trabalho analisado foi a tese “Audiolivros digitais e letramento literário: ensino de Literatura na cultura da convergência”, de Anderson Amaral de Oliveira (2020). O autor propõe uma metodologia de ensino de Literatura voltada para o emprego do audiolivro como forma de desenvolver as habilidades literárias dos estudantes. O pesquisador trabalhou com pesquisas quantitativas, qualitativas e propositivas. Fez um estudo teórico a respeito do Letramento Literário da BNCC e da Teoria da Literatura. No capítulo I, discutiu sobre mídias, maneiras de remediação e acerca do audiolivro no capítulo II; no capítulo III, apresentou as concepções teóricas da proposta, e no capítulo IV, a aplicação da metodologia em duas escolas de Ijuí, sendo uma pública e uma privada. O pesquisador mostra que a proposta do ensino de Literatura por intermédio do audiolivro é possível e que comprovou a motivação para iniciar e terminar a leitura de um livro.

Outro ponto destacado é que, para os professores, a metodologia promove inovação tecnológica, dado que há interação dos estudantes e que os audiolivros se manifestam como um projeto metodológico de baixo custo de implementação, de fácil adaptação e alto impacto tecnológico. Ademais, o audiolivro aproxima estudantes da leitura literária e promove vivências significativas, contribuindo para o Letramento Literário de comunidades leitoras. Dessa feita, esse estudo denota-nos que a proposta da Educomunicação para o ensino da Literatura é viável e que é plausível desenvolver um trabalho com propostas metodológicas próximas com o audiolivro. Como houve interesse pela proposta do audiolivro, acreditamos que a proposta de trabalhar Literatura através de práticas comunicativas despertará o interesse dos estudantes pelas obras literárias.

Nessa rota, a dissertação “Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem”, de Fabiani Rodrigues Taylor Costa (2017), analisa como a Literatura é trabalhada na sala de aula e, para isso, a autora faz uma pesquisa observando a ação dos professores em sala de aula, numa escola pública de Ensino

Médio, no município de Piúma – Espírito Santo. Costa (2017) trabalhou com pesquisa qualitativa, em um estudo de caso, e aplicou questionário a estudantes. A partir das respostas dos estudantes, começou o trabalho de observação das aulas dos professores. O objetivo era coletar informações sobre como era o ensino de Literatura e o uso das tecnologias na visão dos estudantes. Então, ao fazer um paralelo entre as respostas dos estudantes e o trabalho dos professores, a pesquisadora depreende que os professores, ao ensinar Literatura, não priorizam somente a história e a memorização das obras, no entanto, que abordam também a leitura literária, mesmo que para isso trabalhem apenas com os textos que aparecem nos livros didáticos e que utilizam as tecnologias disponíveis na escola para a efetivação das aulas.

Costa (2017) constata que o uso das tecnologias ainda é tímido, mas que há um esforço do professor em trabalhar com filmes, PowerPoint e a biblioteca escolar, e que os estudantes demonstram muito interesse quando o professor emprega novas formas de focar a Literatura, principalmente quando utiliza recursos tecnológicos e saem das aulas expositivas. Essa pesquisa contribui com o nosso trabalho, visto que ficou claro que as tecnologias fazem a diferença no ensino da Literatura e que, ao trabalhar com a Educomunicação na Literatura, os estudantes exercem papel de protagonistas no processo de aprendizagem, tendo as tecnologias como aliadas no processo literário. Além disso, nossa pesquisa discute as metodologias ativas e inovativas num espaço cibercultural e sinaliza que a Educomunicação pode ajudar no trabalho com as práticas de leitura de maneira mais prazerosa.

A pesquisadora Estela da Silva Leonardo, em sua dissertação “Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários”, produzida em 2017, aborda o ensino da Literatura na perspectiva da formação do aluno leitor de textos literários, relacionando a prática de leitura literária com uso das tecnologias como instrumento pedagógico. A ideia era responder a um questionamento referente ao ensino da Literatura num contexto mais amplo. Para isso, a pesquisadora investigou a relação Escola e Literatura, tomando por base algumas questões: como se dá o processo democrático na escola? Como é o perfil do aluno na era digital? como são vistas as inovações tecnológicas no meio escolar e quais as possibilidades de práticas pedagógicas com a utilização de recursos midiáticos para um aperfeiçoamento no ensino da Literatura na escola? Por fim, entende que o papel do professor é fundamental na formação de alunos leitores e que pensar em tecnologias como instrumentos de otimização e mediadoras do processo de ensino e aprendizagem pode favorecer a prática de leitura de textos literários nos estudantes de modo mais produtivo. A pesquisadora, pensando no uso das TICs, propôs, nesse trabalho, três roteiros didáticos a partir dos critérios: oralidade, intertextualidade e temática. Essa produção tem relação com o que

estamos pesquisando porque pensamos, também, no ensino da Literatura por meio das tecnologias atuais e como a Educomunicação contribuirá para uma aprendizagem mais expressiva e estimuladora.

O quarto trabalho que encontramos foi a tese “Do presencial ao virtual: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de Literatura”, de Marcelo Jose da Silva (2013). O autor disserta acerca do emprego das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e computadores conectados à internet no ensino da Literatura. O pesquisador trabalhou com uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo era investigar a presença da cultura digital dos professores de Língua Portuguesa e Literatura no Noroeste do Paraná, contemplados no Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e Paraná Digital (PRD); no segundo momento, descreve uma proposta de um curso de formação para suprir a carência teórica metodológica constatada através das respostas dos questionários trabalhados. Todavia, a proposta do curso de extensão não foi concluída por falta de candidatos e, em virtude disso, foi ofertado para professores de um curso de Letras.

Silva (2013) encerra seu estudo assegurando que são necessárias ações de capacitação dos professores em serviço no letramento digital a fim de que possam adquirir confiança para usar as tecnologias no currículo escolar e que para uma proposta inovadora no ensino de Literatura, mediante os recursos criados pela internet. Declara, ainda, que é preciso formação dos novos professores para a utilização das tecnologias; e, finalmente, que o emprego do ambiente virtual de aprendizagem e de ferramentas on-line disponíveis contribuem para a aproximação do estudante com o texto literário.

Desse modo, esse trabalho tem uma relação bastante próxima com a nossa pesquisa, visto que, ao ler o sumário, reconhecemos alguns exemplos de atividades que se assemelham às nossas proposições no item 7, como o desenvolvimento de *podcasts*, *blogs* e outros, para aperfeiçoar o ensino da Literatura. Enfatizamos a conclusão que o pesquisador faz sobre a formação continuada do professor para o trabalho pedagógico com as tecnologias. A formação continuada do professor em tecnologias digitais e no uso de metodologias ativas e inovativas é elementar para um ensino mais dinâmico e inovador, pois não basta apenas possuímos os recursos tecnológicos, devemos nos preocupar com a capacitação do professor.

Analisados todos os textos, abaixo, sintetizamos, em dois quadros, as pesquisas localizadas sobre o nosso tema. Para a elaboração desses quadros, trabalhamos com o descritor pesquisado, o título do trabalho, nome do(a) pesquisador(a), ano de publicação da pesquisa, universidade e, por último, a qual programa de Pós-Graduação pertence.

Quadro 1 – Trabalhos do Catálogo da CAPES a partir da busca pelo descritor “práticas de leitura literária *and* Ensino Médio”

Título	Autor	Modalidade	Ano	Universidade	Programa
Letramento Literário no Ensino Médio: o que propõe os livros didáticos?	Luciana Mara Torres Buccini	Dissertação	2016	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação
Práticas de leitura literária digital entre jovens	Mônica Daisy Vieira Araújo	Tese	2016	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação
Formação de jovens leitores em bibliotecas públicas: aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias	Daniela Chaves Corrêa de Figueiredo	Dissertação	2015	Universidade Federal de Minas Gerais	Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 2 – Trabalhos do Catálogo da CAPES a partir da busca pelo descritor “ensino da Literatura *and* Educomunicação”

Título	Autor	Modalidade	Ano	Universidade	Programa
Audiolivros digitais e letramento literário: ensino de Literatura na cultura da convergência	Anderson Amaral de Oliveira	Tese	2020	Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Letras
Literatura e Ensino Médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem	Fabiani Rodrigues Taylor Costa	Dissertação	2017	Universidade Federal do Espírito Santo	Programa de Pós-Graduação em Letras
Literatura e tecnologia na sala de aula: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários	Estela da Silva Leonardo	Dissertação	2017	Universidade Federal de Viçosa	Programa de Pós-Graduação em Letras
Do presencial ao virtual: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de Literatura	Marcelo Jose da Silva	Tese	2013	Universidade Estadual de Londrina	Programa de Pós-Graduação em Letras

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao analisar o quadro de descritores, observamos que, no descritor de número um (1), as produções selecionadas pertencem ao Programa de Pós-Graduação em Educação, contudo, os textos selecionados através do descritor dois (2), são produções de Programas de Pós-Graduação em Letras. Isso nos mostra que há poucas produções sobre o nosso tema no Programa de Pós-Graduação em Educação e que pesquisar sobre esse assunto, com a apresentação de uma proposta metodológica, é interessante e poderá contribuir com a prática pedagógica dos professores.

Salientamos que, embora as pesquisas encontradas na construção do Estado do Conhecimento sejam muito próximas ao tema que estamos abordando e importantes para o contexto que estamos investigando, nenhum trabalho versou diretamente acerca da Educomunicação como aliada no ensino da Literatura ou como método para a leitura literária. Esse fato confere ineditismo à nossa dissertação, enquanto pesquisa desenvolvida na Pós-Graduação.

Uma vez que não localizamos teses e dissertações diretamente relacionadas a esta temática, realizamos uma nova busca, dessa vez, no Google Acadêmico², pretendendo encontrar artigos científicos a respeito do assunto, publicados nos últimos 10 anos. Para tanto, utilizamos os descritores “Educomunicação no ensino da Literatura” e consultamos as páginas de 1 a 15 do referido portal. Dessa forma, identificamos cinco artigos relativos a esse assunto, com mais proximidade ao objeto de nossa pesquisa, os quais seguem descritos abaixo:

Quadro 3 – Trabalhos do Google Acadêmico a partir da busca pelo descritor “Educomunicação no ensino da Literatura”

Título	Autor	Ano	Universidade	Edição
Dom Casmurro digital: uma proposta pedagógica educ comunicativa digital	Maria Gorette Seeger; Taís Steffenello Ghisleni	2019	Universidade Franciscana	Redin – Revista Educacional Interdisciplinar, Taquara, v. 8, n. 1, p. 1-12
As contribuições da Literatura Infantil e da Educomunicação para a construção de conhecimento e suas perspectivas na era digital	Luciana Nunes Garcia Ferreira; Vanice dos Santos; Jaime Farias Dresch	2019	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Criar Educação, Criciúma, v. 8, n. 1, p. 1-10
Uso da Literatura de Cordel na sala de aula: uma prática educ comunicativa	Eber Felipe de Almeida Ferreira; Matheus Mattos Ferreira Raposo; Matheus Alves da Rocha; Alfredo Sotero Alves Rodrigues	2018	Universidade Católica de Pernambuco	Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, v. 20, p. 1-15
Contos digitais como prática educ comunicativa no ensino de Literatura	Ana Nunes Cunha; Cátia Luzia Oliveira da Silva; Laerte Gonzaga Ferreira	2017	Universidade Federal do Ceará	Revista Docentes, Fortaleza, v. 2 n. 2, p. 56-68
A Literatura no YouTube: adaptação audiovisual produzida por alunos	Eliana Nagamini	2015	Faculdade Cásper Líbero/Faculdade de Tecnologia São Paulo	Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1-14

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

² O Google Acadêmico é uma ferramenta do Google que possibilita a localização de artigos, teses, dissertações e outras publicações úteis para pesquisadores, por possuírem viés científico.

Nessa linha, sondando os artigos publicados no Google Acadêmico, captamos que há diversos trabalhos que tratam sobre a importância da Educomunicação como prática pedagógica no Ensino Fundamental e Médio, mas encontramos somente cinco artigos que discorrem diretamente referente à Literatura aliada à Educomunicação.

O artigo “Dom Casmurro digital: uma proposta pedagógica educ comunicativa digital”, de Maria Gorette Seeger e Taís Steffenello (2019), aborda o conceito de Educomunicação e apresenta uma proposta pedagógica de criação de um aplicativo para leitura/releitura da obra Dom Casmurro de Machado de Assis. A ideia é que por meio desse aplicativo o leitor adquira gosto pela leitura de romances e pelo gênero da narração, envolvendo-se pelas palavras e poesia. Essa proposta demonstra que é possível criar diversas atividades interativas a partir de ferramentas digitais, tais como o celular e outros dispositivos. Também vimos que ainda há inúmeras barreiras educacionais no uso das tecnologias dentro das escolas, como conexão de internet e precariedade de equipamentos computacionais. Entretanto, por outro lado, os professores precisam repensar suas práticas pedagógicas com base na utilização das tecnologias, particularmente nas práticas de leitura literária.

A segunda produção, “As contribuições da Literatura Infantil e da Educomunicação para a construção do conhecimento e suas perspectivas na era digital”, de Luciana Nunes Garcia Ferreira, Vanice dos Santos e Jaime Farias Dresch, publicada em 2019, traz uma reflexão tangente à contribuição da Literatura Infantil para a Educomunicação, pois, através das tecnologias midiáticas, um trabalho de aproximação dos estudantes com os textos literários pode ser desenvolvido, mantendo vivas as obras infantis. As autoras pontuam que antes só conseguiam Literatura Infantil impressa, mas que hoje é possível encontrá-la em livros digitais (*e-books*), em Cds, em livros brinquedos e na Web. Isso é usar a Educomunicação, tendo em vista que a Literatura Infantil está diretamente ligada às ideias educ comunicativa, porque o foco é desenvolver práticas comunicativas e reflexivas na construção de um conhecimento colaborativo.

O terceiro artigo encontrado na nossa pesquisa versa concernente ao “Uso da Literatura de Cordel na sala de aula: uma prática Educ comunicativa” e a proposta de Eber Felipe de Almeida Ferreira, Matheus Mattos Ferreira Raposo, Matheus Alves da Rocha e Alfredo Sotero Alves Rodrigues (2018) é mostrar que a Literatura de Cordel pode servir de instrumento para as práticas educ comunicativas em sala de aula. Os autores expõem que, mesmo que o cordel não se trate de uma forma nova de comunicação, ele pode ser uma prática educ comunicativa, posto que seus folhetos retratam diversos assuntos do cotidiano popular. Os autores concluem que o

cordel pode ser um excelente canal de comunicação e transmissor de várias mensagens, podendo alcançar pessoas com baixo, médio e alto nível de letramento, já que usa uma linguagem simples e versátil, baseado nos conceitos de Folkcomunicação, ou seja a comunicação em nível popular. Esse trabalho contribuiu com a nossa pesquisa na medida que descortinou que podemos desenvolver um estudo semelhante, em nosso caso, com obras de Literatura mato-grossense, entre elas a obra *Inclassificáveis*, de Eduardo Mahon, empregando as práticas educacionais, assim como foram utilizadas no trabalho da Literatura de Cordel.

O artigo “Contos digitais como prática educacional no ensino de Literatura”, de Ana Nunes Cunha, Cátia Luzia Oliveira da Silva e Laerte Gonzaga Ferreira (2017), alude à relevância dos contos digitais, como prática educacional, para o desenvolvimento do ensino de Literatura Contemporânea, através do *storytelling*. Para os autores do texto, a produção do conto digital é uma nova maneira de expressão, que aprimora a leitura e a escrita de textos, o manuseio de ferramentas digitais e torna os estudantes protagonistas no processo de aprendizagem. Ainda, segundo assinalado por eles, os contos digitais possibilitam a interação nos ambientes virtuais e contribuem para uma aprendizagem colaborativa, informatizada e linguística e, acima de tudo, colabora para o ensino de Literatura de um modo interativo com o mundo digital e com a linguagem da juventude atual. A leitura desse artigo certifica-nos que é possível usar a Educomunicação no ensino da Literatura nas escolas e promover momentos mais prazerosos de práticas de leitura literárias com o auxílio das ferramentas digitais.

O artigo “A Literatura no YouTube: adaptação audiovisual produzida por alunos” apresenta a produção de quatro vídeos para o YouTube, sendo dois sobre o romance *A morte e a morte Quincas Berro d’água* e outros dois sobre a obra *Capitães de Areia*, ambos de Jorge Amado. Os vídeos foram produzidos pelos alunos e objetivavam uma interpretação dessas obras, visto que o desinteresse e desmotivação dos estudantes em ler as obras literárias são grandes, principalmente quando dizem respeito às produções mais anteriores à época contemporânea. A autora finda o artigo afirmando que fazer adaptações, tais como os vídeos para o canal do YouTube, não faz desaparecerem os livros das bibliotecas, pelo contrário, eles estarão lá, uma vez que, para produzir um vídeo atinente a um livro, é preciso lê-lo antes. Também frisa que a escola precisa enxergar essas novas possibilidades de narrar obras literárias e valorizar as peculiaridades desse receptor/produtor para desenvolver potencialidades leitoras nos estudantes.

Reiteramos que as obras identificadas não são dissertações e nem teses, porém, são artigos que nos auxiliaram com a obtenção de referências para estudo e com o aprimoramento

das ideias para construção da nossa pesquisa acadêmica. Percebemos que, como há pouquíssimas produções a respeito do ensino da Literatura através da Educomunicação, nosso trabalho gera ineditismo e poderá contribuir significativamente com as práticas literárias trabalhadas no Ensino Médio.

A partir do Estado do Conhecimento, verificamos que podemos pensar em um trabalho de leitura literária, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis na escola numa prática educacional. Também discutimos que as tecnologias são ferramentas interessantes na atualidade e que não há mais como ignorá-las. Nosso estudo denota que a Educomunicação contribui para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e que, ao produzir mídias, os estudantes desempenham um papel ativo e o professor é um mediador no processo de ensino e aprendizagem. Nossa pesquisa ainda apresenta uma proposta didática com uma obra literária produzida no estado de Mato Grosso, como forma de valorização da Literatura regional, além de realçar que a sequência didática pode ser adaptada a qualquer obra literária. Consideramos que esse trabalho é relevante para o mundo acadêmico e educacional, uma vez que a Educomunicação colabora com a formação comunicativa dos estudantes.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

3.1 Quanto ao tipo de pesquisa

Em relação à forma de abordagem, este estudo caracteriza-se por contemplar a pesquisa bibliográfica analítica e documental, que se fundamenta por analisar, com mais profundidade, como o ensino da Literatura e as práticas literárias são trabalhadas no contexto da sala de aula de Ensino Médio. Para isso, fizemos pesquisas bibliográficas que tratam sobre o tema em estudo. Essa tipologia mostrou-se adequada porque o objetivo desta pesquisa foi compreender as diversas maneiras de ensino utilizadas pelos professores, nas aulas de Literatura, e como essas práticas de ensino ajudam estudantes a se tornarem leitores protagonistas.

3.2 Quanto aos procedimentos

No que tange aos procedimentos de pesquisa, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental, que consiste em ler, reler e analisar as obras já produzidas acerca do tema em estudo. Nesse sentido, ela é um aporte necessário, uma vez que, sem ler a respeito do que já foi produzido no mundo acadêmico concernente à proposta de pesquisa, dificilmente produzir-se-á um trabalho consistente e referenciado.

A pesquisa bibliográfica, consoante Boccato (2006, p. 266),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na Literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Com base no conceito de Boccato (2006) é que pensamos no problema da nossa pesquisa e, através das obras já produzidas alusivas à temática em estudo, procuramos possíveis resoluções para o nosso problema. Fazer uma pesquisa bibliográfica é levantar e analisar criticamente os documentos produzidos em torno do que se pesquisa com o objetivo de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com novas produções científicas. Desse modo, a nossa pesquisa está embasada, também, em documentos curriculares oficiais, como os

PCNs, OCNs, BNCC e DRC/MT. Esse tipo de pesquisa é conceituado por Gil (2002) como documental.

De acordo com Gil (2002, p. 62-63), a pesquisa documental tem algumas vantagens, por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ainda, sustenta que uma pesquisa bibliográfica se configura na leitura, análise e interpretação de trabalhos já produzidos sobre o que se pretende pesquisar. Gil (2002, p. 44) explica:

[...] que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem a uma análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvida quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Nesse enquadramento, considerando o conceito de pesquisa bibliográfica, a produção desta dissertação está alicerçada em três eixos centrais, que correspondem aos três capítulos: o primeiro refere-se a uma abordagem teórica acerca do ensino de Literatura nas escolas, tomando por referência os documentos oficiais, tais como PCN e BNCC com enfoque centrado em autores como Antonio Candido, Rildo Cosson, Isabel Solé, Regina Zilberman, Maria da Glória Bordini, Vera Teixeira de Aguiar e outros.

O segundo eixo, ou seja, o segundo capítulo, discorre atinente à Educomunicação e o modo como essa metodologia pode ser eficaz no estímulo à leitura literária entre estudantes do Ensino Médio. Dentre outros autores, são destaque os pressupostos teóricos de Paulo Freire, Ismar de Oliveira Soares, Lilian Bacich, Jose Moran, Edmea Santos, Andrea Filatro e Carolina Costa Cavalcanti. Já no terceiro capítulo, vislumbramos uma proposta didática para o trabalho de prática de leitura, por meio de atividades que envolvam estudantes como protagonistas do estudo. Nessa fase, abordamos os produtos que podem ser desenvolvidos pelos alunos, como *podcasts*, vídeos, fanzines, dentre outros.

3.3 Quanto ao instrumento

Nesta pesquisa, desenvolvemos uma proposta didática para o trabalho de estímulo à leitura literária, em que estudantes são protagonistas de sua aprendizagem literária. A proposição metodológica deu-se com a utilização da obra do escritor Eduardo Mahon, intitulada

Inclassificáveis, mas poderá ser trabalhada com outros livros, bastando apenas adaptações à criatividade do professor.

Em conformidade com a temática deste estudo, produzimos uma pesquisa voltada ao ensino e aprendizagem da Literatura nas escolas, especificamente no Ensino Médio, através do uso das diferentes possibilidades metodológicas no âmbito da Educomunicação. Nessa esfera, fizemos uma análise, por meio de leituras bibliográficas, e especialmente dos documentos oficiais de ensino que versam como a Literatura tem sido trabalhada e como os professores poderão trabalhá-la de forma mais atrativa, envolvendo estudantes e despertando o gosto pela leitura dos livros literários.

Em relação aos pressupostos, o intuito da pesquisa foi subsidiar as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com os objetivos do ensino literário normatizado na BNCC e no DRC/MT. Nesse prisma, é pertinente sinalizar que os professores tenham os conhecimentos básicos sobre as estratégias de leitura, tais como os desenvolvidos por Isabel Solé, em seu livro *Estratégias de leitura*, uma vez que as proposições a serem apresentadas na dissertação estão amparadas nessa alternativa de trabalho e também na proposta externada por Rildo Cosson, em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*, em que são explicados quatro passos para o trabalho com práticas de leitura. Assim, as propostas de práticas mediadoras de leitura seguem as óticas desses autores.

Para compreender e aplicar a proposta presente nesta pesquisa, é importante que os professores gostem do trabalho com práticas de leitura, isto é, tenham prazer em atividades de leitura, e que suas aulas sejam permeadas por diversos gêneros textuais e literários, de modo a contemplar uma perspectiva comparativa e diversificada. Dessa maneira, é imprescindível questionar, sempre, como transformar as aulas de leitura em algo prazeroso para estudantes.

3.3.1 Construção da proposta didática

A proposta didática aqui apresentada tem como base a estratégia de abordagem da leitura literária em sala de aula de Rildo Cosson (2014) e Isabel Solé (1998). No livro *Letramento Literário: teoria e prática*, o autor traz uma sequência básica de letramento literário, constituída por quatro passos, que são: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. No quadro abaixo, expomos cada um desses passos e desenvolvê-los nas práticas de leitura.

Quadro 4 – Sequência básica de letramento literário

Etapa	Conceito
Motivação	<p>A motivação para a leitura literária é um momento em que o professor apresentará aos alunos uma situação que o mova a responder alguma questão ou tomar posição diante de um tema. É uma estratégia para expor o assunto do texto, a partir de questionamentos curiosos sobre a obra em questão. As perguntas motivadoras podem partir do tema que a obra abordará e relacionar com alguma vivência do cotidiano do aluno. Como foi proposto por Cosson, com o romance <i>O Cortiço</i>, de Aluísio de Azevedo, apresentando uma atividade acerca dos tipos de moradia e em quais os alunos gostariam de viver.</p> <p>A ideia da motivação é preparar os alunos, despertando neles curiosidade para ler a obra na íntegra. Segundo Cosson (2014), os leitores, sejam crianças, adolescente ou adultos, entram com mais facilidade nas propostas de motivação, quando há uma interação criativa com as palavras e quando percebem o prazer do conhecimento que a leitura pode proporcionar. Ainda de acordo com o autor, a leitura de uma obra literária exige preparação antecipada que, muitas vezes, passa despercebida, porque achamos que ler é uma atividade natural. Então, a motivação é um momento de preparação do leitor para o recebimento do texto.</p> <p>Baseadas em Cosson, na nossa proposta de sequência didática de leitura literária, iremos propor atividades que os professores poderão usar como motivadoras, preparadoras e antecipadoras da leitura de obras literárias.</p>
Introdução	<p>Cosson (2014) define a introdução como o momento de apresentação do autor e da obra, mas não uma biografia longa do escritor. A ideia da introdução é chamar a atenção do leitor para aspectos que se relacionam com a obra a ser estudada. Nessa etapa, é importante que o aluno manuseie o livro físico, que leia as informações da capa, prefácio, “orelhas” e notas sobre o autor e que visite a biblioteca da escola. Também é fundamental a abordagem do professor a respeito da obra e do motivo dessa escolha.</p>
Leitura	<p>Após toda a explanação sobre a obra a ser lida, é o momento da leitura propriamente dito. Nessa etapa, o professor deve acompanhar a leitura do aluno, com o objetivo de ajudá-lo em suas dificuldades, orientando para que seja prazerosa e concluída. Acompanhar não significa fiscalizar, mas direcionar o trabalho de leitura para se alcançar uma meta. Cosson (2014) enumera alguns benefícios ao se fazer o acompanhamento da leitura, pontuando que através dessa atividade o professor poderá auxiliar os estudantes a resolver problemas de interação com o texto e o ritmo da leitura.</p>
Interpretação	<p>A interpretação é a última etapa da sequência básica e, segundo Cosson (2014), poderá ser uma tarefa bastante complexa. O autor propõe um trabalho de interpretação da obra lida em dois momentos: interior e exterior. O momento interior é individual do leitor com a obra. “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (Cosson, 2014, p. 65).</p> <p>O momento exterior é aquele em que a interpretação deixa de ser individual e passa a ser coletiva. É a concretização da leitura. É o momento de compartilhamento da obra lida com os colegas, em que é dada a oportunidade de contar como a leitura os tocou, como eles a encaram e como entendem o que leem. O trabalho de interpretação pode ir desde um desenho, nos anos iniciais, até a produção de um epílogo, nas turmas de Ensino Médio, por exemplo. Para Cosson (2014), os exemplos de interpretação são vários e dependerá da criatividade do professor e da motivação da turma. É possível a realização de dramatizações, júri simulado, feiras culturais, produção de resenhas, epílogos. Enfim, é o momento de externalizar a compreensão do livro lido.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base em Cosson (2014)

Na fase da Interpretação, adotamos a estratégia da Educomunicação, quer dizer, da união entre a educação e a comunicação, a fim de aproximar os estudantes da obra literária e ampliar as percepções sobre a narrativa, levando-a para além das compreensões particulares.

A proposta didática aqui descrita está amparada também em Isabel Solé (1998), que sugere estratégias de leitura que poderão ser usadas para um entendimento leitor produtivo. A autora traz estratégias de leitura a serem trabalhadas antes, durante e depois da leitura. Distinguimos que as estratégias descritas por Solé (1998) não devem ser empregadas como receitas, e sim como um procedimento que acontece por meio de ações ordenadas na busca de um objetivo, que envolvem autocontrole e autodireção. A pesquisadora destaca que as estratégias precisam ser ensinadas e que, ao saber utilizá-las, temos autocontrole da nossa leitura.

3.3.1.1 Antes da leitura

A denominação dada pela autora das estratégias utilizadas antes da leitura são: motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos estudantes acerca do texto. Na motivação, o professor deve pontuar aos alunos que eles são capazes de ler e que terão sucesso nessa tarefa. Solé (1998) afirma que as atividades trabalhadas antes do ato de ler devem tornar claro aos estudantes os objetivos da leitura para que possam selecionar, analisar e usar as habilidades e estratégias que atendam às necessidades e às metas solicitadas. Essas estratégias devem fornecer aos leitores informações a respeito do que saber e o que fazer, conforme os elementos propostos.

A estratégia de conhecimento prévio é bastante importante e pode estar em diversos momentos da leitura, já que é ela quem dá indícios se estamos compreendendo ou não, à medida que, diante de um texto, podemos analisá-lo, rejeitá-lo ou criticá-lo. O professor deve estar atento, oferecer leituras do interesse e vivências dos alunos para que, dessa forma, haja maiores possibilidades de empregar sua bagagem na tentativa de entendimento. Outra estratégia para o momento anterior à leitura refere-se a fazer previsões, levantando hipóteses concernente ao tema e analisando a estrutura do texto.

Quando o professor auxilia os estudantes a fazer e a revisar as previsões, estará ensinando-os a se manterem focados no processo de ler, oferecendo recursos para que se apoiem na construção do sentido daquilo que estão lendo. Assim, o leitor necessita ser capaz de levantar perguntas antes de iniciar a leitura, de modo que sejam respondidas durante o ato de ler, checando o que foi previsto.

Por fim, uma estratégia ressaltada antes da leitura é a elaboração de questões para o texto, no viés de autointerrogar-se, levando o estudante a fazer as suas perguntas, tomando consciência do que sabe e do que não sabe sobre o texto a ser lido.

3.3.1.2 Durante a leitura

As estratégias evidenciadas por Solé (1998) e utilizadas durante a leitura são: ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever. A autora assinala que não há uma ordem definida de uso dessas ações, pois elas podem sofrer alterações em consonância com o interesse do leitor e o texto que se utiliza. A ideia principal é que sejam consideradas atividades de leitura compartilhada que exijam mais esforço por parte do leitor à proporção que ele busca controlar seu processo de compreensão.

3.3.1.3 Depois da leitura

Solé (1998) pontua as estratégias que devem ser empregadas depois da leitura, a saber: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas. Notamos que há estratégias a serem usadas em outros momentos, tencionando entender como resumir e formular perguntas que são utilizadas durante a leitura. Nesse aspecto, não há como estabelecer um limite rígido entre esses momentos e nem dirigir quais estratégias usar, já que estamos considerando o leitor como um sujeito ativo no processo, porém, a expectativa de utilizar tais estratégias depois da leitura é que o estudante consiga compreender o que leu e o que aprendeu.

A pesquisadora realça que o primeiro passo é saber que a ideia principal permeia entre o conhecimento prévio, os objetivos de leitura e a informação transmitida pelo autor. Ademias, avulta que, ao pedir ao estudante o que há de mais importante em um capítulo, por exemplo, ele está realizando uma atividade de avaliação e não de ensino da leitura. Logo, a atividade de ensino da ideia principal deve “partir do princípio de que é preciso ensinar o que é e para que serve a ideia principal, assim como ensinar como ela é identificada e gerada” (Solé, 1998, p. 138-139, grifos no original) e, dessa forma, contribuir, de fato, para a construção da autonomia dos leitores.

A estratégia de resumir tange à capacidade de selecionar informações. Não é uma atividade fácil de ser executada, porque não há receitas e se trata de uma tarefa compartilhada entre professor e estudantes na procura pela compreensão, visando que os estudantes se tornem autônomos nesse processo.

Por último, a última estratégia apresentada por Solé (1998) refere-se à formulação de respostas para as questões, cujo objetivo é levar o estudante a criar perguntas pertinentes ao

texto, pois demonstra que, dessa maneira, estará capacitado para regular seu processo de compreensão.

As estratégias de leitura acentuadas por Cosson (2014) e Solé (1998) são suportes teóricos para a construção da proposta didática do capítulo 6 deste estudo.

Os estudantes, nos tempos atuais, estão constantemente imersos em possibilidades de interação por meio das mídias sociais, e as práticas educomunicativas são parte de um ensino dialógico, que traz essa interação para dentro da escola e conduz os estudantes a protagonizarem a construção de conteúdos que sejam formativos. Soares (2004) reitera a Educomunicação como um campo que atua na educação para a mídia, no uso das mídias na educação e, inclusive, na produção de conteúdos educativos, a partir de ferramentas midiáticas, que é o que propomos através desta dissertação.

Para Silva (2016, p. 4), “é necessário o incentivo à leitura crítica dos meios e à produção e difusão de conteúdos que fujam à regra dos veículos de comunicação convencionais”. Nessa perspectiva, em um mundo onde a informação chega de todos os lados e praticamente sem filtros, propor aos estudantes uma nova forma de constituição midiática, através de conteúdos educativos, é uma tarefa que pode ser instigante, motivadora e desafiadora, o que poderá promover, como consequência, a ampliação do gosto pela leitura e fruição literária.

Sendo assim, elaboramos uma proposta didática que envolve as quatro etapas explanadas por Cosson e Solé. Na fase da Interpretação, proposta por Cosson, há a proposição da construção de produtos midiáticos, como vídeos, *podcasts*, fanzines ou outros, que relacionem os conteúdos do livro estudado com as suas percepções acerca das leituras e também suas vivências, haja vista que a obra faz parte do contexto geográfico dos alunos, o que pode gerar muitas aproximações. Nosso intuito é que essa proposta didática seja utilizada por docentes que buscam inovação em suas aulas, com foco na leitura literária.

3.4 Quanto à abordagem do estudo

Por meio da leitura e estudo de livros de autores diversificados, dissertações e teses escritas por pesquisadores, discutimos o ensino de Literatura na escola e efetuamos a proposição de metodologias diferenciadas para o trabalho da leitura literária no Ensino Médio. Essa abordagem é adequada, dado que o presente estudo objetivou sistematizar dados sobre práticas de leitura na escola e apresentar um plano de trabalho, tendo como base a obra *Inclassificáveis*, do escritor Eduardo Mahon.

As práticas de leitura intentam formar leitores competentes e que apreciam a leitura literária. Nessa acepção, essa proposta objetivou desenvolver, no estudante de Ensino Médio, a compreensão e a correta utilização dos recursos tecnológicos associados ao ensino da Literatura. Segundo o DRC/MT do Ensino Médio, (Mato Grosso, 2021, p. 286), as práticas de leitura literária devem ser estimuladas em sala de aula, pois:

O estímulo às práticas de leituras de Literatura, que se realizam dentro e fora do espaço da escola, é essencial para o conhecimento, a valorização e a fruição das obras literárias, visto que desafiam estudantes, influenciam positivamente na autonomia e no efeito de decidir por si, possibilitam alargamento cognitivo e comportamental. Dessa forma, essas experiências de leitura na escola capacitam estudantes para que, fora dela, enfrentem múltiplas situações de leitura e apreciem construções e significações verbais de cunho artístico.

Percebemos que a leitura literária no Ensino Médio deve ser explorada pelo professor e um dos objetivos dessa pesquisa foi propor sequências didáticas de fácil execução, associadas ao uso da tecnologia para o trabalho com a Literatura em sala de aula. Partindo de gêneros já reconhecidos pelos estudantes, tais como o romance, o conto, a fábula e outros, debatemos as leituras de maneira mais atrativa e menos cansativa aos alunos, posto que muitos não se sentem atraídos pela leitura literária.

4 UMA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NAS ESCOLAS

Neste capítulo, analisamos as propostas de trabalho sobre o ensino da Literatura a partir das orientações descritas nos PCNEM, PCN+, OCNs, BNCC e DRC/MT. No item 4.1, apresentamos o ensino da Literatura e seus paradigmas, com base nas ideias de Rildo Cosson. Na obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, o autor traz uma contextualização de como o ensino da Literatura foi proposto nas escolas, e esse período histórico da Literatura o autor conceituou de “paradigmas”. Assim, delimita seis paradigmas do ensino da Literatura, sendo os dois primeiros vistos como tradicionais e os demais como contemporâneos. Já no item 4.2, nosso trabalho debate o panorama acerca do ensino da Literatura no cenário brasileiro. Com suporte em autores como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Edvaldo Souza Couto, e também nos documentos de referência curricular como PCNEM, PCN+ e BNCC, discutimos o tratamento dado à Literatura e a importância da leitura literária na escola abordadas nesses documentos. No item 4.3, nossa pesquisa levanta uma discussão teórica do ensino da Literatura em documentos oficiais, como PCNEM, PCN+ e OCNs. Há uma explanação de como era a proposta de ensino literário nesses documentos orientativos e, no último tópico – 4.4, tratamos do ensino da Literatura na BNCC e DRC/MT, versando como está normatizado o trabalho com a Literatura atualmente.

4.1 A Literatura em sala de aula e seus paradigmas

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997) determinam que a leitura na escola deve ir além do caráter de “objeto de ensino” para se transformar em “objeto de aprendizagem”. Isso significa que as práticas literárias devem ser trabalhadas de maneira mais próxima da realidade dos estudantes e não como atividades artificiais. Para que isso seja possível, é necessário propor uma variedade de obras literárias, explorando

(...) os diferentes ‘para quês’ – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (Brasil, 1997, p. 41-42).

Desse modo, para que o trabalho literário ocupe esse espaço de destaque é preciso que os professores sondem as obras literárias com bastante ênfase, dando relevância extrema aos

livros, dado que, para atingir um nível satisfatório de bons leitores, criativos e produtores de conhecimento, a leitura informativa e a leitura literária devem ser estimuladas na escola. Para Bordini e Aguiar (1998), todos os tipos de leitura são significativos, porém, a leitura literária desempenha um papel diferente na formação dos leitores:

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se aos fatos particulares, a Literatura dá conta do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla (Bordini; Aguiar, 1988, p. 7).

A leitura das obras literárias precisa ser vista como algo prazeroso e de descobertas. Cabe à escola, desde os anos iniciais, estimular e fomentar práticas de leitura literária. Para que a escola produza um ensino eficaz da leitura de obras literárias, é necessário dispor de uma biblioteca bem equipada, na Área da Literatura, com bibliotecários e professores leitores que promovam o livro literário, e sobretudo uma interação harmoniosa entre estudantes e professores.

Diante do exposto, desenvolvemos uma reflexão a respeito do ensino da Literatura nas escolas, incluindo como a Literatura foi abordada nos documentos oficiais até chegar na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC, 2018). Para isso, recorreremos à leitura da obra de Rildo Cosson, intitulada *Paradigmas do Ensino da Literatura*. O autor salienta que o ensino da Literatura, bem como de outras ciências, passou por várias transformações ao longo da história, que podem ser lidas como uma sucessão de paradigmas. Para compreender o ensino da Literatura ao longo do tempo, Cosson (2020) conceitua seis paradigmas, que descrevemos a seguir. O autor critica os dois primeiros mais tradicionais e atribui certa importância aos outros paradigmas mais contemporâneos.

No Brasil, a partir da herança jesuítica na educação, é possível localizar seis paradigmas no ensino da Literatura: dois paradigmas tradicionais moral-gramatical e histórico-nacional –, que pertencem ao passado mais distante, e quatro paradigmas contemporâneos – analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário –, que emergem sucessivamente desde o final do século XX até nossos dias (Cosson, 2020, p. 1).

Os paradigmas apontados pelo autor têm seu conceito específico sobre o que é a Literatura e orientam o trabalho do professor em sala de aula. Dessa forma, a seleção de textos literários que serão trabalhados, o tipo de avaliação, os objetivos, os conteúdos, os materiais e a organização das aulas, apresentam-se com características próprias e peculiares, exigindo dos professores diferentes posturas frente ao trabalho proposto.

Cosson (2020), ao expor os paradigmas, faz uma crítica aos dois mais tradicionais, vindos da herança jesuítica. Os paradigmas são classificados pelo autor em paradigmas voltados às heranças jesuíticas, que são: o *moral-gramatical* e *histórico-nacional*. Há também os paradigmas mais contemporâneos, que são: *analítico-textual*, *social-identitário*, *formação do leitor* e, por último, o paradigma do *letramento literário*.

Ao iniciarmos com os primeiros, temos que, no paradigma *moral-gramatical*, a Literatura é “um corpo de obras dadas pela tradição” (Cosson, 2020, p. 21). As obras valorizadas pertencem a um passado, são textos gregos, latinos e obras originalmente produzidas na Língua Portuguesa, que são chamadas de clássicas (Cosson, 2020). Nesse paradigma, a Literatura é como “o legado do melhor da produção cultural da humanidade” (Cosson, 2020, p. 23). Nesse conceito, está a ideia de que o leitor, ao entrar em contato com esse legado literário, tem acesso a uma cultura superior. Quanto aos objetivos do ensino da Literatura, os mesmos equivalem a ensinar a língua e formar moralmente os estudantes, pois os textos são tomados como modelos de escrita e também de correção gramatical. No que diz respeito à moral, a meta é fazer com que os leitores extraiam o que é certo e errado, o que é o bem e o mal, os vícios e as virtudes de cada obra literária lida. O conteúdo trabalhado possui duas frentes a ser seguido, sendo que a primeira manifesta “os textos literários como material de leitura” e a segunda, como “exemplos da língua considerada culta e modelo para a escrita” (Cosson, 2020, p. 25). E, a metodologia, ou como se ensina a Literatura, é através da análise detalhada e explicada dos elementos que compõem o texto. É necessário “dissecar o texto para demonstrar o seu apuro linguístico-cultural e assegurar a compreensão da lição moral nele contida” (Cosson, 2020, p. 26).

No segundo paradigma, *histórico-nacional*, “a Literatura é vista como um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, e a ideia principal é descrever o Brasil” (Cosson, 2020, p. 44). Também são incorporados textos de valor puramente documental do período colonial, como é o caso da Carta de Caminha e dos cronistas quinhentistas, ou as obras didático-religiosas, como as do Padre Anchieta. Em relação ao valor da Literatura nesse paradigma, ela tem validade porque explica o que é o Brasil e, o que é ser brasileiro, ao menos no modo como visualizavam os autores à época. A Literatura é uma espécie de tradutor cultural, por isso, suas obras são selecionadas e guardadas como um tesouro nacional. Em relação aos objetivos, o “maior deles, como disciplina, é formar o brasileiro como brasileiro” (Cosson, 2020, p. 49). Ainda, os conteúdos variam entre textos recolhidos da tradição popular, como contos, anedotas, lendas, causos, rimas e similares à história da Literatura Nacional. Contudo, o autor expõe que, nesse paradigma, o ensino da Literatura é mais amplo e, ao mesmo tempo, mais restrito. É

amplo porque incorpora, mesmo que precariamente, o folclore e suas práticas e é restrito por se prender às obras nacionais. A metodologia “segue o padrão transmissivista, o modelo de ensino dominante na primeira metade do século XX” (Cosson, 2020, p. 50).

Observamos, nesses dois paradigmas, um ensino do texto literário baseado apenas na bibliografia, e isso distancia o aluno das obras literárias, posto que ele é visto como alguém que não sabe nada sobre Literatura e somente recebe as informações repassadas pelos professores e livros. Os trabalhos com o texto literário são ancorados em atividades de memorização, reprodução, exercícios, provas e testes.

Esses dois paradigmas, conceituados por Cosson como tradicionais, trazem um distanciamento cultural, uma vez que a Literatura é qualificada como algo superior e é como se unicamente a partir do contato com essa “cultura superior” é que os estudantes poderiam aprender a falar e escrever corretamente, e ter fruição quanto às qualidades estéticas do texto literário. No entanto, essa condição dada ao texto literário como erudito é acessível a poucos, sendo uma marca de separação social bastante visível. Também analisamos, nesses dois modelos de ensino da Literatura, a apresentação de um Brasil histórico desconhecido dos alunos e, muitas vezes, distorcido pelas narrativas literárias, já que, apesar de demonstrar como era o país, algumas das narrativas o faziam de uma maneira segregacionista, privilegiando etnias, culturas, gêneros e as classes sociais economicamente mais favorecidas da época.

É importante sobrelevarmos que o professor tem, face a esses dois paradigmas, *moral-gramatical* e *histórico-nacional*, um papel transmissivista de conteúdo, enquanto aos alunos compete receber passivamente, sem questionar e, especialmente, reverenciar os textos e os ensinamentos que eles oferecem. Entretanto, para a escola atual, cabe encontrar modos de trabalhar essas narrativas, ademais do papel de guardar bem esses livros, não necessariamente guardá-los fisicamente, mas referenciá-los como um conjunto de obras valiosas para a formação dos estudantes.

Conforme Cosson (2020), é na segunda metade do século XX que frequentes mudanças aparecem nas concepções dos estudos literários. Surgem as teorias formalistas, o pós-estruturalismo, o sociointeracionismo, e outras vertentes que, além de trazer novas abordagens acerca dos estudos literários, trazem mudanças nos sistemas educacionais. Essas mudanças são inspiração para os quatro novos paradigmas conceituados pelo autor. Cosson (2020, p. 76) diz que os paradigmas *moral-gramatical* e *histórico-nacional*, por não contemplarem um ensino de Literatura próximo dos alunos, que lhes “garantiam autonomia discursiva e pedagógica”, é que surgiram os paradigmas mais contemporâneos, que são: o paradigma *analítico-textual*, *social-identitário* e o de *formação de leitor e letramento literário*.

No paradigma *analítico-textual* descrito por Cosson (2020, p. 73), a Literatura é definida a partir do grau de elaboração estética das obras, ou seja, “é texto literário todo aquele com uma alta elaboração estética”. Sendo assim, são considerados textos literários várias obras clássicas e várias obras canônicas, todavia, nem todas as obras clássicas e canônicas são encaradas como literárias. As obras que não são relevantes, não são consideradas literárias e ficam de fora, mesmo que tenham sido escritas por autores consagrados. Para serem vistas como Literatura precisam ter traços discursivos distintos, precipuamente em nível linguístico, caso contrário, não serão incluídas na lista de obras literárias. No que tange ao valor, a obra literária vale por ser um objeto estético e que facilita a fruição estética. O valor das obras literárias, nesse paradigma, é afirmado pela originalidade da elaboração da obra como marca de sua artisticidade (Cosson, 2020, p. 76). O autor evidencia que, nessa acepção, o valor das obras literárias não é da Literatura como linguagem ou discurso, e sim das obras individuais, que juntas formam o corpus literário.

O objetivo principal da obra literária, nesse paradigma, é desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade (Cosson, 2020, p. 77). No que concerne ao ensino da Literatura, o que é trabalhado “é a análise literária como um procedimento de interpretação da obra individual e, por conseguinte, de sua avaliação ou afirmação como esteticamente literária” (Cosson, 2020, p. 79). Notamos que, nesse paradigma, são averiguados os elementos composicionais dos textos e as categorias com as quais se opera a análise textual. No tocante à metodologia, o trabalho analítico se encerra no texto e não vai além dele, visto que o produto final é a apreciação estética e nada mais do que está no texto. Ainda, analisando o papel do aluno nesse paradigma, compreendemos que ele é um aprendiz leitor e, para isso, precisa adquirir um repertório de obras literárias válidas e ser acompanhado pelo professor em sua prática de leitura. O papel da escola seria o de garantir o acesso dos estudantes às obras de alta qualidade estética.

É fundamental os estudantes conhecerem as obras literárias consideradas canônicas, por oportunizarem a formação individual, ampliando as percepções de mundo e, também, porque, geralmente, elas são cobradas em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entretanto, o trabalho na escola deve ir além dessa exigência imposta pelos exames admissionais. O prazer pela leitura literária deve fruir através do encantamento que ela produz e da importância que tem para a formação e humanização do sujeito. Porém, percebemos que a leitura das obras canônicas, sem uma reflexão e contextualização proposta pelo professor, pode afastar os alunos, ao invés de criar uma aproximação com a leitura, pois apresentam uma narrativa complexa, com um vocabulário que não faz parte do cotidiano dos estudantes e são

histórias que retratam uma época distante, de um Brasil Colônia. Haja vista essa observação, há necessidade de repensarmos a leitura dessas obras, com a proposição de metodologias diferenciadas, por exemplo, integrando tecnologia e comunicação. Essas e outras possibilidades poderão auxiliar o trabalho com a Literatura num formato mais atraente e aproximá-los da leitura das obras canônicas e contemporâneas, de uma forma prazerosa.

No paradigma *social-identitário*, a Literatura é vista como “produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades” (Cosson, 2020, p. 99). Atinente ao valor literário, “a Literatura vale pelo espaço de representação social que oferece tanto ao autor quanto ao leitor” (Cosson, 2020, p. 102). Quer dizer, o valor da Literatura está no seu conteúdo, no tema que aborda e naquilo que a obra diz ou deixa de dizer ao representar a sociedade. Nesse paradigma, a Literatura é como um espaço de combate à opressão, aos preconceitos e à discriminação de grupos minoritários. Ela é um campo de valorização das diversas expressões de gênero, etnia, classe e orientação sexual de forma ética.

No que se refere a um primeiro objetivo da Literatura nesse paradigma, seu papel é o de “desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade” (Cosson, 2020, p. 105); assume um papel social relevante na formação do sujeito. Um segundo objetivo da Literatura, nesse paradigma, é o reconhecimento do outro por meio do texto literário, daí a precisão de explorar, em sala de aula, textos literários que gerem, dentro e fora da escola, a empatia e o respeito às diferenças. E, por último, a terceira meta é a elevação da autoestima do aluno. O texto literário contribui para o fortalecimento e a identidade de grupos minoritários, posto que passa a ser lido como um espaço de questionamento reflexivo sobre os estereótipos, sendo um veículo de resistência, ressignificação e autorrepresentação.

O conteúdo de ensino, nesse paradigma, está constituído pelas representações sociais tanto em textos canônicos ou não, que são pertinentes pela voz autoral que enunciam. Nesse novo modelo de ensino da Literatura, o conteúdo do texto não é dado somente pelo autor, mas também pelo leitor, que o reconstrói à medida que lê. Cosson (2020) indica, em sua obra *Paradigmas do Ensino da Literatura*, que o foco metodológico, no paradigma *social-identitário*, é a análise crítica dos textos literários e o conteúdo deles. Nessa toada, constatamos que a leitura dos textos literários serve como uma forma de “denunciar os estereótipos, preconceitos, discriminações e opressões, bem como para garantir direitos e empoderar o leitor, reconhecendo a sua diversidade cultural e social” (Cosson, 2020, p. 120). Para que aconteça essa formação crítica do aluno, é necessário que haja uma troca de saberes entre estudantes e professores, de maneira ativa e colaborativa.

Outro ponto frisado na obra é que o ensino da Literatura, nesse cenário,

apresenta algumas fragilidades, principalmente, no engajamento político que determina os caminhos a serem seguidos nas leituras literárias. Isso pode ser visto como doutrinação ideológica e causar discussões entre pais e professores, escola e autoridades educacionais, em relação a leitura de determinadas obras e a abordagem temática (Cosson, 2020, p. 121).

O papel da escola no paradigma *social-identitário* “é ser um espaço democrático de formação cidadã do aluno, no que diz respeito aos direitos das minorias e reconhecimento do outro de forma justa e igualitária” (Cosson, 2020, p. 126). Esse paradigma representa, de modo mais adequado, o papel da Literatura na escola, servindo como um suporte de denúncia às vozes que são reprimidas. Seu objetivo, enquanto disciplina, então, é a formação de um cidadão democrático, o foco de trabalho não é mais servir de mero ensino para a Língua Portuguesa, ou para introdução de temas à produção textual, contudo, um papel muito mais significativo, que é ajudar o aluno a se posicionar criticamente em relação à sociedade em que vive.

No paradigma da *formação do leitor*, a Literatura é retratada como um “vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola” (Cosson, 2020, p. 129), desde livros-brinquedos feitos para os bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, isto é, todo o material impresso que de alguma forma faz parte do mundo ficcional ou poético. Quanto ao valor da Literatura, ela “vale pelo seu caráter formativo, sendo essa a razão de seu papel destacado na escola e na sociedade em geral” (Cosson, 2020, p. 132). Nesse modelo de ensino da Literatura, o valor vai além do pragmatismo pedagógico inerente a ela, pois, por meio dela, o aluno se desenvolve como indivíduo e também desenvolve o gosto e o hábito pela leitura. O objetivo da Literatura, nessa conjuntura, é “desenvolver o hábito pela leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (Cosson, 2020, p. 134).

No que se refere ao conteúdo ensinado em sala de aula, apreendemos que “não há conteúdos, mas sim uma prática”, “uma vez que o objeto de atividade pedagógica é a fruição, a leitura íntima e pessoal sem qualquer constrição ou impedimento” (Cosson, 2020, p. 136-137). A metodologia, nesse paradigma, tem como traço mais marcante a leitura, e são abandonadas as prescrições que envolvem a leitura literária na escola. Há uma recusa às abordagens críticas, históricas ou estruturais do texto literário, ao revés do que ocorre nos paradigmas anteriores.

Diferentemente dos dois paradigmas mais tradicionais, divisamos que, nos três acima referidos, exige-se uma postura mais ativa do aluno frente ao texto literário. Os estudantes são convidados a vivenciarem a linguagem literária, fazendo análises sobre a estrutura e os estilos,

tal qual no paradigma *analítico-textual* e, em outros momentos, devem analisar a fruição da linguagem textual, como é orientado no paradigma de *formação de leitores*.

Outrossim, no paradigma *social-identitário*, é possível enxergarmos um olhar crítico às obras canônicas e, por outro lado, uma preocupação com a questão ética e uma neutralidade da particularidade própria do texto literário. No paradigma da *formação de leitor*, a principal característica é a formação individual de um leitor específico e a Literatura estaria na escola por dois motivos: primeiro, porque através dela “o aluno se desenvolve como indivíduo, ou seja, a leitura dos textos literários proporciona ao leitor experiências que ampliam e aprofundam sua compreensão do viver” (Cosson, 2020, p. 133); segundo, por ser “[...] o instrumento mais eficiente que se conhece para a criação do gosto e do hábito pela leitura” (Cosson, 2020, p.133). Ainda, de acordo com o autor, no paradigma formação de leitor, os problemas relacionados à leitura estão mais ligados ao trabalho dos professores em sala de aula, com os livros e alunos, do que às condições históricas e materiais que os estudantes precisam enfrentar relativamente ao estudo da Literatura. Diante desses conflitos, o autor discorre sobre o paradigma do *letramento literário*.

O último paradigma proposto por Cosson (2020) é o do *letramento literário*, que reconhece a Literatura como “conjunto de obras que abarca tanto os textos dados pela tradição e identificados como clássicos e canônicos, quanto aqueles resgatados e ressignificados para essa tradição. [...] conjunto de obras que representa, repensa e reescreve simbolicamente uma comunidade e a sua herança cultural” (Cosson, 2020, p. 175). É importante destacarmos que, nessa esfera, não só o livro se configura como suporte literário, como também os vídeos, os filmes, os produtos digitais, a voz e o corpo. Ademais, nesse conceito, as obras literárias podem ter grande durabilidade, dependendo do suporte em que circulam, assim como serem passageiras e fugazes. Nessa seara, a Literatura ganha um espaço maior dentro da sala de aula em comparação com os outros paradigmas, visto que o *letramento literário* se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, simbolizados nas palavras e pelas palavras.

O valor da Literatura “reside justamente nessa experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária” (Cosson, 2020, p. 179), trazendo uma experiência única de linguagem. Quando pensamos nas metas da Literatura nesse paradigma, entrevemos que “a promoção do *letramento literário* na escola deve ter como objetivo desenvolver a competência literária do aluno” (Cosson, 2020, p. 179). Cosson explica que desenvolver a competência literária no aluno é possibilitar a ampliação e o aprimoramento de seu repertório leitor, em outras palavras, oferecer a ele novas e múltiplas experiências literárias.

Quando refletimos acerca o que é ensinado nesse paradigma, notamos que o conteúdo do ensino da Literatura é “a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias” (Cosson, 2020, p. 183). A Literatura é reputada como uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado. Essas práticas passam pela leitura das obras literárias como texto, intertexto e contexto. No que concerne à metodologia, os caminhos indicam o “manuseio do texto literário e o compartilhamento da experiência literária pelos alunos” (Cosson, 2020, p. 186). Para Cosson (2020), nesse caso, a metodologia é uma via espiral e inclusiva e as estações funcionam como pontos de interconexão de práticas de leitura.

Segundo Cosson (2020), o aluno exerce um papel ativo e colaborativo nesse paradigma, tal como no *social-identitário*, pois ele é o principal responsável de seu aprendizado e a escola é um espaço de letramento que fornece as condições essenciais para o estudante desenvolver tais competências leitoras. Os textos trabalhados são selecionados levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos. Nesse sentido, a avaliação foge aos padrões tradicionais e opta-se por diversos mecanismos, dentre eles, níveis e habilidades a serem alcançadas coletivamente.

Esses paradigmas nos mostram como a Literatura foi trabalhada e pensada nas escolas brasileiras. Eles nos fazem refletir sobre como estamos ensinando Literatura, que corrente teórica estamos seguindo e, na contemporaneidade, o que é considerado, de fato, Literatura para os professores. Ponderar a respeito de cada um deles e analisar a prática do professor em sala de aula é uma atividade que daria espaço para uma relevante pesquisa de campo. Quando paramos para refletir tangente a como enxergamos o letramento literário nos paradigmas descritos acima, temos a possibilidade de promover um ensino mais participativo e com alunos mais engajados, como apontam os paradigmas da *formação do leitor* e do *letramento literário*.

Nessa perspectiva, reiteramos que o ensino da Literatura na escola é importante para a formação de sujeitos críticos, com condições de refletir sobre o mundo que os cerca. Antonio Candido (1995, p. 243) expõe que a Literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”. Em sua tese de doutorado, Laísa Veroneze Bisol (2021, p. 42) afirma que: “quem tem a oportunidade de experienciar o contexto artístico em sua decodificação pode ser instigado a pensar de maneira diferente diante do mundo, ampliando seu universo de percepções, e isso pode contribuir com a edificação individual”.

Dessa forma, entendemos que a Literatura tem o papel de aproximar as pessoas e ajudar para a sua formação social. Cabe à escola, então, abrir espaços para que o letramento literário ocupe lugar de ênfase nas aulas e também promover debates alusivos ao trabalho docente com o texto literário, alinhando-o às novas concepções de trabalho com a Literatura.

4.2 Ensino da Literatura: contextualização do cenário brasileiro

Com base em Cosson (2020), no item I, analisamos os paradigmas da Literatura brasileira e como foi proposto o ensino dos estudos literários em sala de aula até o momento contemporâneo. Apresentamos, em linhas gerais, os dois paradigmas tradicionais, de herança jesuítica, e os quatro paradigmas mais contemporâneos. Esses paradigmas caminharam juntos com os documentos curriculares que nortearam o ensino da Literatura nas escolas em vários momentos da história educacional.

A Literatura brasileira, em alguns momentos históricos, foi vista como uma matéria de ensino e, como disciplina escolar, havia a necessidade de estudar teorias pedagógicas, literárias e linguísticas. Em alguns momentos da história educacional brasileira, ela era colocada como uma disciplina autônoma e, em outros, incluída na disciplina de Língua Portuguesa.

Segundo Mortatti (2014, p. 24), com o fim da Ditadura Militar e as denúncias de crise na educação, foram-se formulando e implementando programas governamentais com a proposta de superação das “crises da educação, da alfabetização e da leitura”. Nesse viés, também foram sendo objetos de estudo, por pesquisadores da área dos estudos literários, as relações entre Educação e Literatura. Os resultados dessas pesquisas questionavam a forma como a Literatura estava sendo ensinada na escola, posto que o texto literário era utilizado como pretexto para ensino da gramática normativa. Com a ideia de formar cidadãos mais críticos, verificamos uma espécie de denúncia, “usos e abusos da Literatura na escola”, o “ensino pela Literatura”, o “texto como pretexto” (Lajolo, 1979, 1982). Dessa maneira, se propunham novos lugares e funções para o texto literário na educação escolar, rompendo a paradoxal e conflituosa relação entre a liberdade de criação da Literatura e a disciplinarização de seu ensino e da leitura imposta pela escola (Leite, 1983; Magnani, 1989; Zilberman, 1982).

No artigo “Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos”, de Alice Vieira (2008), encontramos que, na década de 80, no Estado de São Paulo, foi publicada uma coletânea de manuais orientativos sobre o ensino da Língua Portuguesa e da Literatura para o Ensino Médio, chamado de 2º grau, na época. Nesses livros, havia textos teóricos e práticos que subsidiavam o trabalho do professor, mas os autores desses documentos diziam que eram apenas orientações e se tratava de um macro currículo, uma vez que era para todo o Estado. Os autores propuseram uma série de reflexões a respeito do ensino de língua e de Literatura, com o objetivo de que o professor escolhesse conscientemente os mais adequados aos seus alunos. Consoante Vieira (2008, p. 444), no programa, também havia dois objetivos

gerais que se referiam diretamente ao ensino da Literatura, que eram “ampliar a compreensão do fenômeno literário, abrindo perspectivas comparativas do sistema literário e fora dele” e “desenvolver a capacidade de apreender os elementos significativos da cultura, especialmente a brasileira, como umas das dimensões da nossa historicidade”. Dentre esses objetivos, relevamos mais três específicos, associados diretamente ao ensino da Literatura: “desenvolver uma visão crítica da história da Literatura”, “estimular a leitura, análise e discussão de textos literários” e “estimular a produção de textos”. Reparamos que para a leitura e a formação de leitores, há uma evidência, ainda que de forma implícita, para a teoria da Estética da Recepção, de origem alemã e que se espalhava pela Europa naquela época. Nessa teoria, o leitor é um elemento primordial dos estudos literários. A proposta não indicava um cânone literário a ser seguido ou trabalhado, a escolha estava por conta do professor, que deveria avaliar as razões das variáveis de seu quadro escolar.

Em conformidade com Vieira (2008) a ideia era um ensino de Literatura que discutisse a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. A leitura das obras da Literatura brasileira e portuguesa eram consideradas importantes para ampliação do conhecimento dos alunos inerente à cultura de um povo. Todas essas proposições metodológicas originaram diversos questionamentos nos professores sobre o que trabalhar em Literatura brasileira e portuguesa. De acordo com Vieira (2008), os professores encontraram respostas às inquietações em uma das obras, nas quais era apresentado um texto teórico de Willi Bolle, que trazia, na introdução, uma discussão pertinente ao problema da história literária no Brasil, o conceito de Literatura, as transformações desse conceito ao longo do tempo e suas ligações com o momento histórico. O objetivo do ensino de Literatura assinalado por Bolle, no campo pedagógico, era “possibilitar ao sujeito histórico tomar consciência de sua própria posição no tempo e articular sua experiência” (São Paulo, 1978, p. 14).

Percebemos, nesse período histórico, uma discussão muito grande acerca do papel da história de Literatura no ensino da Literatura. Vieira (2008) assevera que, em dois seminários realizados na França, em 1969 e em 1975, vários estudiosos, como Roland Barthes, Roger Duchêne, Michel Mansuy, Tzvetan Todorov, Jean Ricardou e muitos outros, discutiam a importância da leitura de obras literárias e não apenas o ensino da historiografia, dado que não se chega ao conhecimento da Literatura pela história, e sim pela sua leitura. Nesse âmbito, a vasta história literária não seria possível contar em manuais didáticos e com a leitura de trechos escolhidos.

Os professores, contudo, não se sentem confiantes no tocante a o que ensinar. Já que não deve ser seguida uma linha cronológica, como fazer para concretizá-la? Nesse horizonte,

Vieira (2008) alega que a maioria dos professores continuaram a trabalhar com o ensino da língua e da Literatura baseados nos livros didáticos. A autora também atesta que, teoricamente, havia a ideia de um ensino pensado de uma forma, em consonância com os avanços das teorias literárias e linguísticas, mas, no chão da escola, a realidade era bem diferente, os professores não tinham condições de seguir esse novo modelo de ensino por diversas razões, entre elas: a formação específica.

Na década de 90, o Ministério da Educação elaborou, junto com educadores de todo o Brasil, um novo modelo de currículo escolar. A proposta era dar um novo significado ao ensino escolar, tencionando a contextualização e a interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender dos alunos. Nesse panorama histórico, a ideia é que, para uma formação completa do aluno, há a necessidade de uma preparação científica, que o torne capaz de empregar as diferentes tecnologias à sua área de atuação. Para o Ensino Médio, é proposta uma formação geral, em oposição à uma formação específica; a ideia é desenvolver, nos estudantes, a capacidade de pesquisar, de buscar informações, analisar e selecionar o que é apresentado, aprender, criar e formular e não apenas memorizar, no entanto, ser proativo na procura do conhecimento.

No campo da Literatura, os PCNEM definem a notoriedade de um ensino contextualizado, com intertextualidade, de produção e recepção de textos literários. Na parte específica da Língua Portuguesa dos PCNEM, há a seguinte consideração:

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da Literatura são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a Literatura integra-se à área de leitura (Brasil, 2000, p. 18)

Nessa esteira, constatamos que o ensino da Literatura está ligado à Área de Leitura e aos estudos dos gêneros discursivos, mas não há uma definição objetiva de como deve ser o trabalho do professor. Diante disso, surgem os documentos complementares, tais como – *Parâmetros em ação: Ensino Médio*, em 2002, e as *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 2006, com a finalidade de oferecer subsídios para o PCNEM (Brasil, 2000). Assim, o PCN+ institui que:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica

do escritor de cada época e contexto cultural. Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (Brasil, 2002, p. 19).

À vista disso, percebemos que o ensino da Literatura será feito a partir de uma investigação histórica. Não há uma discussão com o estudo estético literário, embora aparece citado, mas não é abordado nas aulas, ficando o ensino voltado para o estudo das escolas literárias. Encontramos também, no documento, considerações sobre o ensino da Literatura, tais como:

As diversas manifestações culturais da vida em sociedade são marcadas por traços que as singularizam, expressos pela linguagem. Espera-se que o aluno do Ensino Médio consiga reconhecer e saiba respeitar produtos culturais tão distintos quanto um soneto árcade ou um romance urbano contemporâneo (Brasil, 2002, p. 63).

- Trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral – bens culturais construídos pelas diferentes linguagens –, depreendendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição de bens culturais (Brasil, 2002, p. 65).

- Pode-se propiciar aos alunos momentos voluntários, para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria – de preferência fora do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque (Brasil, 2002, p. 67).

Nesse texto, notamos um aspecto interessante, a formação de um aluno leitor sem embargo, não encontramos, nos *Parâmetros em ação Ensino Médio*, uma metodologia que concretize esse trabalho, pois esse documento está composto de 22 módulos, sendo que dois são para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O primeiro módulo trabalha com os conceitos de cultura, linguagem, língua e sintaxe, e o segundo trabalha com a ampliação dos conceitos de texto e leitura. Os textos literários são analisados a partir da intertextualidade. Não localizamos, nos três documentos, PCNEM, PCN+ e *Parâmetros em Ação*, o conceito de Literatura e nem quais critérios utilizar para a classificação de um texto como literário, da forma como verificamos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*.

Já nas novas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, a Literatura é retomada no enfoque da arte ou do fazer artístico. Esse documento versa que a Literatura é importante como maneira de expressão artística, é vital ao ser humano e não pode ser privilégio de alguns. Isso posto, a seção concernente à Literatura está organizada da seguinte forma (Brasil, 2006, p. 50-81):

- 1 – Por que a Literatura no Ensino Médio?
- 2 – A formação do leitor: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio
- 3 – A leitura literária

- 3.1 – A importância do leitor
- 3.2 – Que leitores somos?
- 3.3 – Formação do leitor crítico na escola
- 4 – Possibilidades de mediação
 - 4.1 – O professor e a seleção dos textos
 - 4.2 – O professor e o tempo
 - 4.3 – O leitor e o espaço

No documento, há uma preocupação com a formação de alunos leitores e com o letramento literário. Desse modo, o trabalho com a Literatura está voltado para o letramento literário do estudante e há uma discussão teórica sobre a relevância do leitor na concretização do texto literário. Distinguimos, também, uma orientação para os professores a respeito da escolha das obras, durante os três anos do Ensino Médio, direcionando para publicações que considerem as peculiaridades regionais, o livro didático adotado e o vestibular, bem como as obras tradicionais e as contemporâneas.

As Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio contemplam uma discussão interessante tangente ao estudo da poesia dentro e fora da escola, que propõe “a exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas” (Brasil, 1999, p. 74), assim como as antologias pessoais dos leitores e as novas formas de circulação dos poemas. Ademais, explicita que a história da Literatura será uma decorrência das obras literárias lidas e será vista como uma “uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar para a última etapa do Ensino Médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados. Conhecer a tradição literária, sim, mas decorar estilos de época, não” (Brasil, 1999, p. 77). O documento também faz referência à formação literária dos professores de Português e ressalta fatores linguísticos, culturais e ideológicos na formação do aluno leitor. Há um sólido embasamento teórico concernente a esse tema, sendo que o material traz contribuições para a prática pedagógica e para a formação de alunos leitores de textos literários.

No ano de 2018, foi homologada a BNCC, etapa do Ensino Médio. Ela apresenta uma série de novos parâmetros à educação e uma discussão histórica e política contundente. Embora, no contexto atual, o Ensino Médio Previsto na Lei 13.415/17 (Brasil, 2017) passa por momentos de instabilidade e insegurança quanto à sua efetivação com debates alusivos à sua revogação por alguns grupos da sociedade, a crítica está na diminuição da carga horária da grade curricular e à oferta de disciplinas optativas, na ampliação da carga horária anual. Diante desse cenário, não sabemos como ficará o Componente Curricular de Língua Portuguesa e o ensino da

Literatura dentro dessa Área do Conhecimento. A Literatura sempre foi tratada em segundo plano e, na BNCC, vemos como está proposto o trabalho com as práticas literárias.

No que se refere à Literatura, ela está inserida na Área de Linguagens e suas Tecnologias, que contempla Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, não sendo vista como um Componente Curricular, mas como representante de um campo segmentado da Língua Portuguesa. A Língua Portuguesa, por sua vez, vem articulada aos campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Esses, marcam uma inovação na concepção e no fluxo das diretrizes educacionais.

No campo artístico-literário, cuja Literatura está inclusa, há uma apresentação generalista de seu percurso, pois “[...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (Brasil, 2018, p. 501). Assim, fica explícito que a Literatura é uma arte entre outras e, dessa forma, deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se separa.

A BNCC ainda faz uma análise contextualizada das produções artísticas e dos textos literários, dentre eles os clássicos, intensificando-se no Ensino Médio. Há um chamamento para a apreciação de gêneros e maneiras diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais, tais como: resenhas, vlogs e *podcasts* literários, culturais, entre outros. Descortinamos, também, outros modos de apreciação do texto literário, de produções cinematográficas, teatrais e de outras manifestações artísticas, como remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics e outros, que são encarados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A BNCC procura potencializar a cultura dos jovens ao orientar um estudo literário a partir dos recursos digitais e aproveita desse conhecimento para a construção de uma compreensão mais ampliada e democrática da arte.

Essa nova forma de trabalho com a Literatura, norteadada pela BNCC, poderá, no entanto, dificultar o acesso aos textos literários, uma vez que nem todos os estudantes possuem internet em suas residências ou mesmo móvel, e as escolas, na grande maioria, enfrentam problemas de conexão com a internet. Destacamos que as diferenças geográficas, culturais, econômicas do país fazem com que nem todos tenham o mesmo acesso à Literatura ou às distintas maneiras de ensinar e aprender Literatura, podendo dificultar a formação de alunos leitores. Segundo Edvaldo Souza Couto (2016, p. 49):

A leitura e a escrita em telas ainda não é uma realidade na maioria das escolas brasileiras, especialmente as públicas. De um lado, a grande maioria das pessoas é

fascinada pelas conexões digitais e, de outro, metade das escolas não são conectadas e muitas das que são padecem de conexões muito precárias.

Contudo, cabe à escola pensar na formação de alunos leitores na era digital que estamos vivendo, pois sabemos da complexidade que é aprender e ensinar a ler e escrever diante do mundo conectado à nossa volta. Edvaldo Souza Couto (2016, p. 46), no livro *Literatura e identidade na era da mobilidade*, explica que a “cultura do digital cria formas múltiplas, multimodais e planetárias de recombinações”. Isso significa dizer que fazemos parte de um contexto mediado pelas tecnologias e as mudanças socioculturais são perceptíveis, sobretudo na maneira como acessamos e divulgamos a informação. Também, com o uso massivo da internet, surgem novos letramentos, e com as possibilidades de desenvolver atividades de leitura, escrita e divulgação de informações, através da web 2.0, as possibilidades de participarmos de outros espaços de veiculação de discursos são bastante ampliadas.

Mesmo com as dificuldades de conectividade nas escolas, as práticas de leitura a partir da BNCC e do momento em que estamos vivendo precisam ser desafiadas para o emprego das tecnologias digitais, e inclusive para a leitura dos livros on-line, os chamados *e-books*, posto que os livros impressos estão sendo substituídos pelos on-line, e isso faz com que os suportes “duráveis” são rapidamente deixados para trás (Couto, 2016, p. 39). Enquanto educadores, necessitamos repensar a formação de leitores levando em conta a cultura digital. Esse parece ser um desafio imenso, ler e escrever numa época em que a velocidade da internet e as interações com o mundo digital são tão velozes e muito mais interessante para os jovens que ficar preso à leitura de um livro físico, estático. Face a esse novo cenário, compete à escola repensar as práticas de leitura literária, atentando à experimentação das tecnologias digitais educacionais como meio para se alcançar a formação de leitores. As tecnologias digitais, através da Educomunicação, poderão ajudar numa aproximação do aluno com as obras literárias.

4.3 O ensino da Literatura em documentos oficiais: PCNEM, PCN+ e OCNs

O ensino de Literatura nas escolas brasileiras foi abordado de diferentes maneiras nos documentos normativos oficiais em âmbito federal e também estadual. A contar da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) 9.394/1996, o Ensino Médio passou a ser obrigação também do Estado e, com isso, foram criados três documentos norteadores: os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (PCNEM, 1999); os *Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN+, 2002); e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*

(OCNs, 2006). Nesses documentos, compreendemos como o ensino da Literatura brasileira foi delimitado nos últimos anos. Os dois primeiros documentos fazem referência a um ensino de Literatura subordinado ao ensino de Língua Portuguesa ou como suporte para esclarecer e ilustrar os conteúdos de disciplinas distintas. Já no último documento, a Literatura ganhou um novo enfoque e seu estudo apresenta maior relevância no Ensino Médio.

Em 1999, o Ministério da Educação lançou os *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, conhecidos como PCNEM. Esse documento constituía um projeto de reforma curricular que fora aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e estava de acordo com os princípios definidos na LDB – Lei 9.394/96. Eram documentos que ofereciam aos docentes subsídios para a implementação de uma reforma do ensino pretendida pelo Ministério da Educação (MEC) e orientou o ensino dos conteúdos nas diversas disciplinas até o final de 2002, quando o MEC publicou o *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio* (PCN+). É importante frisarmos que os PCNs são documentos orientativos, não são obrigatórios e também não foram substituídos com a publicação da BNCC.

Nos PCNEM, a Literatura está vinculada à Língua Portuguesa. Por seu turno, o ensino da Língua Portuguesa é descrito e norteado como:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na Literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/Literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (Brasil, 1999, p. 16).

Os PCNEM criticam o ensino da Literatura pautado numa visão historiográfica da disciplina, o que tornaria o ensino sem sentido. Dessa forma, o ensino de Literatura deveria ocorrer em conjunto com a gramática e produção de textos, a fim de que as aulas sejam reflexivas, ou seja, um “[...] espaço dialógico em que os locutores se comunicam” (Brasil, 1999, p. 23).

Entretanto, logo percebemos que há falhas no documento, visto que essa afirmação não é muito clara no panorama de ensino da Literatura. Para Cereja (2004), os PCNEM falharam, primeiro:

por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de Literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a Literatura — conteúdo

considerado a “novidade” da disciplina no Ensino Médio — ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Cereja, 2004, p. 179).

Cereja (2004) assevera que, na época da criação dos PCNEM, o MEC não subsidiava as escolas com livros didáticos para o Ensino Médio, em virtude disso, houve poucas discussões e reflexões sobre o ensino de Literatura. Consoante o MEC, só em 2004 foi implantado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD-EM), com objetivo de distribuir livros gratuitos aos estudantes da rede pública. Como um instrumento norteador do ensino da Literatura, os PCNEM advertem que:

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...] O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da Literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão-interpretação-produção de textos e a Literatura integra-se à Área de Leitura (Brasil, 1999, p. 18).

O trecho acima nos mostra que falta clareza acerca do ensino da língua orientado pelos PCNEM, pois o que seriam essas propostas interativas no ensino da língua? O que entendemos por processo discursivo de construção do pensamento simbólico? E o que é o pensamento simbólico? No nosso entendimento, não há transparência na exposição desses conceitos e, às vezes, o professor não sabe como conduzir o ensino da língua em sala de aula. Em relação à Literatura, há uma crítica a respeito do ensino mediante o viés historiográfico, e é dada importância para a interpretação e produção textual. Há também um ponto de debate tangente a o que pode ser considerado Literatura, já que o conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é Literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (Brasil, 1999). Os autores dos PCNEM, ao preparem essa exposição de como os textos literários são recebidos pelos alunos, orientam para a seguinte atividade:

Outra situação de sala de aula pode ser mencionada. Solicitamos que alunos separassem de um bloco de textos, que iam desde poemas de Pessoa e Drummond até contas de telefone e cartas de banco, textos literários e não literários, de acordo como são definidos. Um dos grupos não fez qualquer separação. Questionados, os alunos responderam: — Todos são não literários, porque servem apenas para fazer exercícios na escola. E Drummond? Responderam: — Drummond é literato, porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é Literatura? Ambos são poetas, não é verdade? (Brasil, 2000, p. 16).

Para uma solução a essa e outras discussões semelhantes, os PCNEM direcionam que deve ser dada voz aos alunos e extrair deles o máximo de conhecimento que têm sobre o mundo que os cerca. “O diagnóstico sensato daquilo que o aluno sabe e do que não sabe deverá ser o princípio das ações, entretanto, as finalidades devem visar a um saber linguístico amplo, tendo a comunicação como base das ações” (Brasil, 1999, p. 16). Nesse prisma, notamos que a preocupação não está em ensinar Literatura, mas na comunicação. As atividades de sala de aula propostas pelos professores precisam ter como foco a gramática, para que o aluno desenvolva uma boa comunicação, e o texto literário pode ser usado como pretexto no ensino de Língua Portuguesa.

Amparados nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os PCNEM apresentam um outro princípio norteador no ensino da língua e Literatura:

As sistematizações podem ser recorrentes a outros textos, como as classificações da gramática normativa ou das estéticas, produtos intertextuais reatualizados. Na prática da avaliação desses produtos podem surgir adesões, contradições e até novas formas de classificação. É o denominado aprender a aprender, ou mais, aprender a escolher, sustentar as escolhas, no processo de verbalização, em que processos cognitivos são ativados, no jogo dialógico do “eu” e do “outro” (Brasil, 1999, p. 19).

Nesse sentido, os PCNEM trazem uma ideia de interação entre texto, leitor e receptor, todavia, não trazem uma fundamentação clara concernente a aprender a aprender. O professor Newton Duarte, em uma de suas palestras, disponíveis no YouTube (2012), faz críticas em relação ao “aprender a aprender”, dizendo que isso significa que o aluno aprende sozinho e para isso não precisaria do professor. Duarte (2012) também defende que nesse conceito do “aprender a aprender” não há autonomia da escola e dos professores em escolher o que será trabalhado e está implícita a ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Refletindo acerca do ensino da Literatura, observamos que não há espaço para ela, posto que os PCNEM, pautados nos quatro pilares da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), intentam uma educação mecânica, reprodutivista. Haja vista as reflexões de Duarte (2012), depreendemos que a proposta dos PCNEM é contrária ao que propõe Antonio Candido (1995, p. 176):

Numa palestra feita há mais de 15 anos em uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da Literatura na formação do homem, chamei a atenção, entre outras coisas, para os aspectos paradoxais desse papel. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o

bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. A função da Literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

Conforme comparação entre o que preveem os PCNEM e um ensino crítico literário, proposto por Cândido, é possível supor que a Literatura não cumprirá, nesse contexto, o papel de humanização das pessoas, dado que a educação, servindo a interesses mercadológicos, está voltada para treinar e não formar sujeitos críticos frente às questões da sociedade que os cerca.

No final de 2002, perante as insatisfações dos professores em relação aos PCNEM, o MEC publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio*, conhecidos como PCN+, que receberam o subtítulo de: Orientações educacionais complementares aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A proposta do documento era dividir a educação no Ensino Médio em três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. Essas áreas deveriam estar articuladas e pontuadas no Projeto Político Pedagógico da escola. Além disso, precisa envolver uma sintonia de tratamentos metodológicos e pressupor um aprendizado de conhecimentos disciplinares, desenvolvendo competências gerais (Brasil, 2002, p. 17).

Nos PCN+, o ensino da Literatura está ligado à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Encontramos, no documento, que, ademais da sua

função estética, a Literatura é também um campo riquíssimo para investigações históricas pelos alunos, pois através da orientação do professor poderão estudar a visão dos autores de cada época e contexto cultural, que vão de Camões a Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (Brasil, 2002, p. 19).

Outros alunos “poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas” (Brasil, 2002, p. 19).

Nos PCNEM, não havia definição do que necessitava ser abordado no ensino da Literatura, orientavam que poderia ser desenvolvido um trabalho historiográfico para compreender uma sociedade e seus costumes. Os professores podem trabalhar com períodos históricos da sociedade através dos romances publicados. Considerando essa proposição, a Literatura deveria ser utilizada para servir a outras disciplinas e não só a ela mesma.

Se, nos PCNEM, a Literatura era argumento para ensinar gramática, agora ela é justificativa para o ensino de história. Em consonância com os PCN+, o leitor não entenderá a simples leitura de um cartum se não conseguir identificar traços de economia nesse desenho; e, a compreensão dos estilos de época, caso não sejam solidamente construídos, no campo da cultura visual e da Literatura, poderão se reduzir a decorebas (Brasil, 2002).

Verificamos, em continuidade, que é aconselhado, por meio desse documento, não haver um trabalho com a Literatura pautado nos estilos de época, pois isso levaria à decoreba, e decorar não significa aprender, no entanto, “os produtos culturais das diversas áreas mantêm intensa relação com o seu tempo” (Brasil, 2002, p. 65). Os PCN+ declaram que o aluno deve identificar as obras e seus períodos literários e trazer para seu momento atual. Esse reconhecimento só é possível através da identificação de elementos que singularizam essas obras. Esse posicionamento também é encontrado em outras partes do documento (Brasil, 2002), que alegam que é mais pertinente ao Ensino Médio se inquietar com a formação de leitores, incluindo as obras clássicas da Literatura brasileira, ao invés de se preocupar em ensinar sobre escolas literárias, seus autores e épocas.

Nos PCN+, a história da Literatura está em primeiro plano e é utilizada como subterfúgio para o estudo de história, artes e tudo aquilo que a capacidade imaginativa do professor alcançar. Na página 74 do documento há um quadro denominado de “O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural”, que pode ser visualizado na sequência:

Figura 1 – Competências Gerais e Específicas nos PCN+

O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural	
Competências gerais	
Representação e Comunicação	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem.
Investigação e Compreensão	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
Contextualização Sociocultural	Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas, manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
Competências específicas	
Unidades temáticas	Competências e habilidades
O funcionamento discursivo do clichê	Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo.
Preconceito; paródia	Analisar diferentes abordagens de um mesmo tema.
Identidade nacional	Resgatar usos literários das tradições populares.

Fonte: Brasil (2002, p. 74)

Nessa seara, Cereja (2004, p. 190) pondera que o quadro acima é passível de crítica, porque:

Seria possível estruturar um curso de ensino de Literatura a partir destes quatro temas: “funcionamento discursivo do clichê” (a que clichê se refere o documento? Estaria chamando genericamente às recorrências temáticas e formais da Literatura de “clichês”?), “preconceito” (refere-se a que tipo de preconceito: literário, cultural, linguístico? Ou se refere às obras que abordaram esse tema?) “paródia” (esse procedimento intertextual e interdiscursivo deveria ser considerado tema?) e “identidade nacional” (o tema estaria restrito apenas às tradições populares?)?

Nessa linha, concluímos que os PCN+ não foram a solução para os problemas apontados nos PCNEM pelos professores e, relativamente ao ensino da Literatura, não indicaram um caminho claro, dado que ainda havia muitas dúvidas sobre como trabalhar com o ensino literário. Outrossim, divisamos algumas incoerências no documento e problemas como, por exemplo, a delimitação de temas, em que os alunos são estimulados a usar a Literatura para a construção de um imaginário coletivo e, para isso, empregará habilidades e competências como meio de aprender valores presentes na vida social. Mas, como isso se dará na prática?

Segundo os PCN+, “os mitos imortalizados pela Literatura como o herói sem nenhum caráter (*Macunaíma*), o homem do interior de Minas (*Grande Sertão: veredas*), ou o nordestino retirante (*Vidas Secas*) são representações com alta carga expressiva” (Brasil, 2002, p. 65). Assim, os professores podem escolher as obras citadas, como outras, para trabalhar, uma vez que são produções que merecem destaque.

Tais posicionamentos levam a alguns questionamentos: o que seria esse prazer estético literário? E como esclarecer esses grandes mitos imortalizados a partir de uma vivência social? Será que podemos afirmar que o tal prazer estético será alcançado através da sonoridade, ou escolha lexical de alguns escritores? Ou, ainda, mediante os próprios recursos da época? Pois bem, não há uma explicação de como serão alcançados esses objetivos, como trazer a Literatura para a sala de aula por meio dessa orientação. E, diante dessas incompreensões, não só para os estudos literários, é que o MEC lança um novo documento, as *Orientações Curriculares Nacionais*, com a ideia de debater pontos obscuros nos PCNs+.

As OCNs foram lançadas em 2006, após várias discussões e encontros com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e universidades que pesquisavam e discutiam questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. O foco do documento era retomar as discussões dos PCNEM nos pontos que mereciam esclarecimentos, apontando e desenvolvendo

alternativas pedagógicas, com o intuito de atender as expectativas das escolas e professores na reestruturação do currículo do Ensino Médio (Brasil, 2006).

As OCNs têm 32 páginas voltadas para o debate do ensino da Literatura dentro das escolas. Na parte introdutória (Brasil, 2006, p. 49), a justificativa para as orientações sobre Literatura é de que os PCNs do Ensino Médio incorporaram os conteúdos de Literatura em linguagem, com isso, os debates a respeito do ensino dessa disciplina não foram feitos e foi negado a ela sua autonomia e especificidade. Nesse documento, a Literatura ganha espaço e não é mais um meio para estudar aspectos gramaticais, ou servir de base para a discussão de outras disciplinas. Conseguimos, nele, orientações de como deve ser o ensino da Literatura nas escolas:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCNs, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...] Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito (Brasil, 2006, p. 54).

De acordo com as OCNs, para “letrar” o estudante, recomenda-se “pensar em letramento literário como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (Brasil, 2006, p. 55). O letramento por intermédio da experiência estética se dá a partir do contato efetivo com o texto literário, pois, desse modo, o aluno será estimulado a experimentar a sensação de estranhamento provocada pela linguagem incomum e a peculiaridade da produção textual. Essa experiência construída ampliará os horizontes dos leitores e o prazer estético é, então, o conhecimento, a participação e fruição que se adquire com a aproximação e vivência da Literatura (Brasil, 2006, p. 55).

Todavia, perguntamos: como os professores devem ensinar Literatura para aqueles que nunca tiveram acesso a ela? Como estimular os estudantes a ler e se apropriar da estética literária em um país onde se lê pouco e as obras literárias não recebem o devido valor? A proposta das OCNs é trabalhar com os saberes advindos das comunidades locais, regionais e nacionais e orienta que a cultura “marginal” seja incorporada nas salas de aulas. Direciona, ainda, que o ensino da Literatura não necessita servir de subterfúgios de outras áreas, ela por si só é o bastante, como reflexo da cultura de um povo.

As OCNs ressaltam que o ensino da Literatura, para aqueles que nunca tiveram acesso a ela, deve partir do trabalho com os saberes advindos das mais diferentes comunidades, já que, por meio da cultura produzida nessas comunidades, a Literatura canônica passa a ocupar o seu lugar de destaque. Ademais, as OCNs direcionam, teoricamente, sobre como deve ser a organização do texto literário, contudo, não há uma delimitação do conceito de fruição do texto:

Não só o conceito de fruição, mas também o modo de fruir um texto literário, tal como aparece nos PCN+, merece ponderações. Se consideramos que o texto literário é por excelência polissêmico, permitindo sempre mais de uma interpretação, e se admitimos que cada leitor reage diferentemente em face de um mesmo texto, pensamos que o passo inicial de uma leitura literária seja a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva. Esse momento solitário de contato quase corporal entre o leitor e a obra é imprescindível, porque a sensibilidade é a via mais eficaz de aproximação do texto. Mediante o isolamento e o silêncio, a leitura individual proporciona ao aluno a experiência literária de um texto que pode atingir sua subjetividade de maneira inusitada e certamente diferente da maneira como atinge a subjetividade do colega. [...] Entendemos, pois, que a atividade coletiva da leitura literária se dá num segundo momento, sendo indispensável passar pela leitura individual (Brasil, 2006, p. 60).

Nessa ótica, tendo em mente o que dizem as OCNs, vemos uma problematização dos conceitos de ensino da Literatura, porém, não há um aprofundamento teórico concernente à fruição do texto literário. Há a discussão de alguns conceitos, entretanto, de forma superficial, e essa questão demandaria um debate mais profundo, porquanto, compreender o texto literário é tão difícil quanto o próprio conceito do que seria Literatura.

As OCNs sinalizam que o ensino literário, no Ensino Médio, poderá fruir melhor caso os alunos do Ensino Fundamental tenham experimentado a leitura das obras canônicas. Nesse linhame, numa tentativa de autodefesa, a proposta das OCNs só terá sucesso se o estudante, no Ensino Fundamental, tiver adquirido maturidade e preparação para o entendimento dos textos mais complexos. E, se essa maturidade foi concretizada, é possível trabalhar com “[...] outras modalidades com as quais estão mais familiarizados, como o hiphop, as letras de músicas, os quadrinhos, o cordel, entre outras relacionadas ao contexto cultural menos ou mais urbano em que tais gêneros se produzem na sociedade” (Brasil, 2006, p. 63). No entanto, a lacuna:

[...] no contato direto com a Literatura percebida no Ensino Médio leva a considerações sobre as escolhas, já que os três anos da escolaridade e a carga horária da disciplina demandam uma seleção que permita uma formação o mais significativa possível para os alunos. O livro didático, como lembramos anteriormente, pode constituir elemento de apoio para que se proceda ao processo de escolha das obras que serão lidas, mas de forma alguma poderá ser o único. Os professores devem contar com outras estratégias orientadoras dos procedimentos, guiando-se, por exemplo, por sua própria formação como leitor de obras de referência das literaturas em Língua Portuguesa, selecionando aquelas cuja leitura deseja partilhar com os alunos. Assim, pode-se recuperar, na sala de aula, aquela coerência [...] A leitura integral da obra literária – obra que se constrói como superação do caos – passaria, então, a atingir o

caráter humanizador que antes os deslocamentos que a evitavam não permitiam atingir. Colocada a necessidade, fica-nos uma questão de natureza complexa, pois pressupõe ordenação e valores: que livros escolher? (Brasil, 2006, p. 64-65).

Nesse rumo, assimilamos que as OCNs não aprofundam a discussão tangente à fruição do texto literário e abre o ensino de Literatura a partir do aluno leitor. Esse documento arrazoa que:

[...] a arte verbal pede hoje um outro tipo de leitura, individual, silenciosa (ela já foi coletiva em outros tempos e feita em voz alta), exigindo no mais das vezes uma disponibilidade maior de tempo. Também não é comum estarmos, dois ou três amigos ou conhecidos, lendo o mesmo livro no mesmo momento (a não ser que se trate desses *best-sellers* que provocam uma febre coletiva de leitura). Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme: evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura – todas elas legítimas, portanto (Brasil, 2006, p. 68).

Em conformidade com as OCNs, as aulas de Literatura são um espaço socializador de leituras e de trocas de experiências. Para que isso aconteça, o professor precisa se posicionar como mediador das práticas de leitura e dos debates em torno da leitura literária. Dessa maneira, o documento orienta trabalhar com leituras mais amadurecidas, que levem os alunos a deixarem as leituras “facilitadas” do Ensino Fundamental. Quando essa maturidade leitora for alcançada pelos estudantes, o professor poderá trabalhar com outros tipos de leituras e linguagens mais complexas, como as obras clássicas da nossa Literatura. É importante trabalhar com as práticas de leitura considerando o repertório que o aluno possui, mesmo que não represente a Literatura clássica. O trabalho desenvolvido a partir da metaliteratura, das definições de escolas literárias e período histórico devem ser deixados de lado e aberto espaço para a leitura do texto literário; também orienta a não o substituir por “simulacros” (Brasil, 2002). As OCNs dão preferência ao trabalho da obra literária e, em segundo plano, o contexto histórico-social delas. O foco literário vai além de ajudar o aluno a passar nos vestibulares, mas formar jovens leitores e aproximá-los da Literatura clássica.

As OCNs foram implantadas como uma proposta inovadora ao ensino da Literatura, tanto que há um capítulo todo voltado para o ensino dessa disciplina. Embora apresentando uma vaga discussão dos pressupostos teórico-metodológicos, sua ênfase está na formação de um aluno leitor, no trabalho com as práticas de leitura e também no letramento literário. O documento traz uma proposta mais clara de ensino do que os PCNs e PCN+, mesmo sendo pouco divulgado no meio educacional. Os PCNs ganharam um lugar de maior destaque e

visibilidade, tanto que atualmente são citados nas produções acadêmicas e científicas. Não obstante, no que se refere ao ensino da Literatura, as OCNs possuem uma proposta de ensino mais flexível, com reflexões teóricas mais aprofundadas e que dão direcionamento ao trabalho do professor e, a partir de suas orientações, as aulas de Literatura podem ser trabalhadas com suas características próprias, sem precisar de outras disciplinas para mostrar a sua existência.

4.4 Literatura na BNCC e DRC/MT

Ao contextualizarmos a Literatura num momento mais atual, chegamos em 2017, com as discussões sobre um novo documento curricular – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – etapa do Ensino Médio. A BNCC tem a característica de documento normativo, enquanto os anteriores eram orientativos.

A BNCC está em conformidade com a LDB, Lei n.º 9.394/1996. Ela afirma que seu objetivo é unificar e superar a fragmentação das diretrizes educacionais, que apareciam em documentos oficiais anteriores, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, as *Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica*, entre outros e, também, que será um documento balizador da educação, no Brasil.

A BNCC está embasada em documentos que a legitimam, como a Constituição Federal de 1988, artigo 205, que reconhece a educação como direito fundamental e como dever do Estado, família e sociedade. Também está ancorada na Carta Constitucional, artigo 210, que estabelece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Dessa forma, baseada nesses documentos legais, a LDB, em seu artigo 9º e inciso IV, declara que cabe à “União estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (Brasil, 1996). A BNCC, por sua vez, está respaldada, entre outros documentos legais, pelo Plano Nacional de Educação, que cita a necessidade de se ter uma base nacional comum curricular para o Brasil, com foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. E, por último, com a alteração da LDB, em seu artigo 35-A, observamos que

a BNCC define direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

A BNCC traz alguns elementos orientadores de outros documentos antecessores a ela, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (1998), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Esses documentos abordavam sobre a noção do direito de aprendizagem, já a BNCC disserta acerca do desenvolvimento de competências a partir de um conjunto de habilidades. Essas competências devem ser desenvolvidas por todas as áreas e Componentes Curriculares. Apresentamos, na sequência, as competências gerais e específicas da Área de Linguagens:

Quadro 5 – Competências Gerais e Específicas na BNCC

(continua)

Competências gerais	Competências da área
<p>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.</p> <p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>	<p>Linguagens e suas Tecnologias</p> <p>1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p> <p>4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>

Quadro 5 – Competências Gerais e Específicas na BNCC

(conclusão)

Competências gerais	Competências da área
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p> <p>6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p> <p>7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2023), com base na BNCC (Brasil, 2018)

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 482), a meta da Área de Linguagem, no Ensino Médio, deve ser a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e reflexão a respeito das linguagens artísticas, corporais ou verbais, nos diferentes componentes curriculares que integram a área. Assim como nos PCNs, o ensino da Literatura, na BNCC, está integrado à Língua Portuguesa, com o desenvolvimento de competências e habilidades através dos conteúdos. Não há o Componente Curricular de Literatura em separado, e o estudo das obras literárias ocorre nas aulas de Língua Portuguesa, no campo artístico-literário.

A orientação para o ensino da Área de Linguagem se dá por meio de campos de atuação, e a língua é analisada como um instrumento prático, sendo que seu estudo está direcionado para um conhecimento pragmático, com a ampliação das possibilidades discursivas e a evolução do

nível teórico. O documento estabelece que o processo de ensino e aprendizagem poderá contribuir para que o aluno se posicione eticamente em suas práticas. À vista disso, as demandas sociais são as reguladoras dos currículos:

Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito. Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum (Brasil, 2018, p. 486).

Esses campos de atuação partem do cotidiano do aluno para delimitar o que é essencial para potencializar a aprendizagem deles. O campo artístico-literário, base do nosso estudo, “é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilita, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade” (Brasil, 2018, p. 489). Nessa rota, para Ferreira (2010), há um esvaziamento do ensino da Literatura dentro do contexto escolar e há uma exclusão da vivência estética do texto literário. Nas palavras do autor:

Aprende-se de maneira atrofiada um compêndio literário, características meramente descritivas e superficiais de uma determinada postura estética, e justapõe-se a isso o manuseio de fichas com resumos das obras literárias. Quase nunca o aluno é levado a realizar uma real atividade de leitura da obra literária, ou seja, exclui-se do ensino de Literatura aquilo que justifica a própria existência da Literatura: a vivência estética do texto literário por seus leitores (Ferreira, 2010, p. 135).

Na concepção de Ferreira (2010), a Literatura é trabalhada superficialmente nas escolas, não há a exploração completa de uma obra literária. As práticas de leitura literária são utilizadas para trabalhar aspectos da Língua Portuguesa, por exemplo, gramática e produção textual. Nesse percurso, aquela leitura prazerosa, de aprofundamento da obra, do conhecimento do valor estético, é deixada de lado e assim a Literatura torna-se um subterfúgio para o estudo linguístico ou de outras áreas. A BNCC apresenta sete competências específicas à Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; destas, apenas a competência seis discorre sobre as produções artísticas, reduzindo a atividade literária à fruição.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir

produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 490).

Com alicerce no exposto, entendemos que o ensino literário fica restrito ao campo artístico, uma vez que se configura numa manifestação de arte. Há uma concepção de aprendizagem da arte de maneira geral e fruída, que deixa à nossa interpretação qual conhecimento ensinar, e uma visão idealista, como algo prazeroso que dispõe de ferramentas linguísticas para uma compreensão de significados. As orientações seguem uma hierarquia, pois àquelas destinadas à área são abrangentes e as do campo artístico da disciplina são específicas. Contudo, as específicas são norteadas pelas gerais. Desse modo, a orientação é que primeiramente se construa um currículo pensando na apreciação da arte, buscando a construção de sentidos e bom uso da língua, para então conhecer as obras e fruí-las. Na conclusão do Ensino Médio, o documento propõe que:

Ao final do Ensino Médio, os jovens devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos. É esperado, igualmente, que percebam que tais critérios mudam em diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas, podendo vislumbrar os movimentos históricos e sociais das artes (Brasil, 2018, p. 496).

Assim sendo, o objetivo maior das artes, no currículo, é a aprendizagem da fruição. A arte é vista como fonte de prazer. Porém, essa ideia pode trazer um empobrecimento à concepção de arte como forma de conhecimento específico. Na nossa aceção, essa maneira de abordagem negligencia o conhecimento teórico da Literatura, limita o entendimento do conhecimento artístico, com suas especificidades, e o aluno continua com seu conhecimento vago dentro da escola. Isso acontece porque, na elaboração geral do campo artístico, a arte é relegada ao planejamento das aprendizagens fluidas e divertidas, com uma interpelação superficial de critérios teóricos de aprendizagem, pois o objetivo é somente fruí-las.

Consoante a BNCC, o campo artístico é guiado à apreciação e à mobilização da linguagem artística. Concebemos que a arte é ressaltada pelo prazer que deve proporcionar e não como um conhecimento em si. Cumpre, então, a todos os Componentes da Área de Linguagem desenvolvê-las, os quais são:

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos criativos que integrem diferentes linguagens artísticas e referências estéticas e culturais, recorrendo a conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas e da cultura corporal do movimento às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica e econômica (Brasil, 2018, p. 496).

Ao pôr em prática os Componentes, a intenção é que, ao final do processo, o estudante seja capaz de apropriar, fruir, apreciar, expressar e relacionar. As orientações do documento objetivam às práticas discentes e apontam para uma busca do prazer artístico. Sem embargo, essa interpretação diversa da BNCC abre campo para múltiplas interpretações e escolhas distintas, uma vez que há variados meios de se trabalhar e pensar no processo educacional. Essa autonomia dada ao professor, mas sem direcionamento, poderá trazer resultados negativos. Em nossa avaliação, além da autonomia, precisam ser direcionados os meios de como fazer, com clareza e objetividade. Depreendemos que o documento deveria orientar sobre o que ensinar ao aluno e não acerca do que o aluno deve desenvolver. A autonomia é muito importante para o professor, no entanto, pensamos nela com direcionamento efetivo do que se trabalhar. Sem o direcionamento citado, parece haver um mascaramento dos conteúdos escolares e evidencia que, na Literatura, a “fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos” (Brasil, 2018, p. 496).

Dada tal definição da BNCC, não enxergamos os Componentes Curriculares devidamente expostos, e sim um trabalho voltado às práticas, ocupando o lugar dos conceitos a serem ensinados, o que poderá provocar um esvaziamento do currículo para atender às demandas contemporâneas. Saviani (2011) nos traz uma reflexão bastante interessante sobre currículo, que nos leva a ponderar quanto às orientações sinalizadas na BNCC.

Vejamos o problema já a partir da própria noção de currículo. De uns tempos para cá, disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo diferencia-se de programa ou de elenco de disciplinas; segundo essa acepção, currículo é tudo o que a escola faz; assim, não faria sentido falar em atividades extracurriculares. Recentemente, fui levado a corrigir essa definição acrescentando-lhe o adjetivo “nucleares”. Com essa retificação, a definição, provisoriamente, passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar (Saviani, 2011, p. 16).

Saviani (2011) embasa mais um questionamento que fazemos: qual é a nossa percepção sobre o que é nuclear na escola? Se partimos da ideia de que todas as orientações têm o mesmo peso, há uma abertura para diversas aprendizagens, menos as que deveriam caracterizar o trabalho escolar. Partindo dessa lógica, em Literatura, o objetivo é a fruição e não importa como será feito, desde que o aluno sinta vontade e prazer pela leitura.

A BNCC é um documento que subsidia a formação do currículo; porém, no ensino da Literatura, não identificamos o que seria nuclear, visto que guia a trabalhar com os clássicos e, ao mesmo tempo, pontua como igualmente relevante trabalhar com a leitura das obras populares e midiáticas. Isso posto, o que seria nuclear segundo essa orientação? O trabalho com a Literatura não será só principiando dos clássicos, a proposta é que “os estudantes possam entrar em contato e explorar manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto valorizadas e canônicas como populares e midiáticas...” (Brasil, 2018, p. 496).

Na BNCC, as manifestações artísticas são concebidas como essenciais à construção curricular, significando que todas as manifestações são equivalentes em importância e valor. Parece que todas as manifestações devem estar presentes no processo de ensino e aprendizagem e estudadas pelo mesmo critério estético. Nossa indagação é se isso é viável, posto que trabalhar com as manifestações artísticas populares e clássicas, equiparando-as com o mesmo valor estético, seria contrariar uma característica própria da arte, que é de superação da realidade, pois cada uma tem suas peculiaridades. É fundamental que o aluno entre em contato com o patrimônio literário considerado clássico, e a escola não pode se negar a essa responsabilidade, luta-se por uma educação emancipatória. Embora havendo uma orientação no campo artístico-literário de trabalho com os clássicos literários, tencionando intensificar a leitura deles, não há uma delimitação no campo da Literatura, mas uma abertura para as manifestações gerais. Vislumbramos, no campo artístico-literário, os textos diversos, entre eles o clássico.

No campo artístico-literário, busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (*remidiações*, paródias, estilizações, *videominutos*, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 503).

Não fica claro, no texto acima, a importância da leitura literária clássica. Contudo, a escola tem o papel de promover espaço de apreciação estética das obras e apresentar aos alunos

aquelas que se configuraram como cânones literários. A Literatura precisa ocupar um lugar de ênfase, porque negar suas especificidades ou colocá-las em um campo maior não contribui para o seu ensino, por isso continua ocupando um lugar de subterfúgio na escola.

Ainda, percebemos uma grande desconexão entre os objetivos pretendidos e as orientações apresentadas na BNCC em relação ao trabalho com Literatura. Em uma análise da versão preliminar da BNCC, Rodrigues (2017) demonstra preocupação com a ideia de que as literaturas ocuparam um lugar periférico, pois as propostas de trabalho privilegiadas estão centradas nos gêneros textuais, na oralidade e na comunicação cotidiana. Na opinião de Rodrigues (2017), essa situação traria grandes prejuízos à formação humanística dos estudantes, uma vez que a Literatura é quem promove a intersecção entre os três conjuntos de competências gerais pontuadas no documento, que são: as competências pessoais e sociais, as competências cognitivas e as competências comunicativas.

Até a versão final, o texto da BNCC passou por diversas modificações. Contudo, Fontes (2018) diz que o ensino literário vem sendo negligenciado no Brasil e, numa comparação com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a BNCC representa um retrocesso em suas orientações educacionais. A autora pontua que a Base apresenta um posicionamento negligente, inconsistente e ocasionalmente omissivo concernente ao ensino de literaturas, dado que é apenas apontada a importância do conhecimento literário, considerado nuclear tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, mas não há um embasamento teórico sobre esse ensino. E o problema torna-se mais grave por apresentar as Literaturas como um meio para o conteúdo de Língua Portuguesa e não como um componente curricular específico.

Baseada no princípio de contemplar as demandas da contemporaneidade, a BNCC ressalta a Língua Portuguesa e a Matemática como os únicos componentes curriculares obrigatórios durante os três anos do ensino Médio. Este descaso com a pertinência do ensino literário e das artes em geral desencadeia num problema central que é a promoção de um ensino voltado para a formação técnica, profissionalizante e utilitarista.

No *Documento de Referência Curricular* do Estado de Mato Grosso do Ensino Médio (DRC/MT), observamos que o ensino da Literatura deve propiciar a formação do estudante leitor, de forma que utilize essa leitura para atender às suas necessidades e que haja uma aproximação com novas leituras. O documento expõe, ainda, que não se deve substituir a leitura das obras originais por síntese de obras, quadrinhos, filmes e outros em vogas. Em razão disso, recomenda que:

os textos literários podem ser estudados a partir de gêneros já reconhecidos e trabalhados pela escola, como o romance, o conto, a fábula, o ensaio, a epopeia, o épico, o auto, a comédia, a tragicomédia, a farsa, o teatro, o soneto, a crônica, a novela e o poema entre outros (Mato Grosso, 2021, p. 286).

O Documento sustenta para que o trabalho com a Literatura seja inter-relacionado com as demais áreas do conhecimento, já que muitas obras literárias, tanto universais como regionais e locais, possibilitam essa ligação e podem aproximar os estudantes de suas vivências cotidianas.

A Literatura, no DRC/MT do Ensino Médio, aparece no campo artístico-literário. Abaixo, trazemos um quadro com as habilidades, competência e objeto de conhecimento do campo de atuação artístico-literário descritos no DRC/MT e que necessitam ser trabalhados nas escolas.

Quadro 6 – Campo artístico-literário

(continua)

Habilidades	Competência	Objeto de conhecimento
(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6	Linguagem figurada; Implícitos: subentendidos e pressupostos.
(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da Literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da Literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1,6	Teoria da Literatura; Contextualização histórica; Análise e interpretação do texto literário; Estética e estilística na Literatura;
(EM13LP49) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da Literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela Literatura.	1,6	Estilística; Crônicas; Subjetividade do texto literário; Literatura marginal.
(EM13LP50) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a Literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6	Análise do discurso; Comparação entre textos; Literatura comparada; Aspectos históricos na Literatura.
(EM13LP51) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3	Acervo pessoal; Literatura contemporânea (textos de diferentes gêneros).

Quadro 6 – Campo artístico-literário

(conclusão)

Habilidades	Competência	Objeto de conhecimento
(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.	1,2	Textos literários (Literatura brasileira, africana e latino-americana); Crítica literária (estilo, estrutura, aspectos discursivos); Comparação entre textos; Teoria literária; Autoria; Contextualização da obra literária.
(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> literários e artísticos, <i>playlists</i> comentadas, fanzines, <i>e-zines</i> etc.).	1,3	Resumo de livros e filmes; Resenha; Apresentação de filmes, livros, discos e outros; Fanzine; Vlogs; YouTube.
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, <i>fanfics</i> , <i>fanclipes</i> etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1,3	Marcas de autoria no texto literário; Gêneros midiáticos; Recursos expressivos; Paródia; Paráfrase; Releitura.

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no DRC/MT (2021)

Os números da coluna do meio referem-se às competências específicas da Área de Linguagem propostas na BNCC e que são referenciadas no DRC/MT.

A seguir, o Quadro 7 demonstra as Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio:

Quadro 7 – Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio

(continua)

<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p>
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.</p>

Quadro 7 – Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio

(conclusão)

<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4 Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.</p>
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>
<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7 Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023), com base no DRC/MT (2021)

No documento, as sugestões retratadas no quadro acima representam as diversas possibilidades de trabalho com a Língua Portuguesa e que não têm o intuito de esgotar o que está proposto na BNCC. Afirma, também, que todos os objetos citados devem ser trabalhados considerando as características de cada lugar, seja ele o bairro, a escola, o estado ou a comunidade em que se vive.

Segundo Fontes (2018), a Literatura não tem sido tratada como precisa ao longo da publicação dos documentos oficiais. Vimos um progresso nas OCNs em relação ao ensino literário, pois conseguiu atender as principais demandas da Literatura, quando comparada com os PCNs. No entanto, a BNCC está formulada com a mesma perspectiva dos PCNs acerca do ensino literário. Isso, de acordo com Fontes (2018), representa um retrocesso aos pequenos avanços conquistados, visto que encontramos, nas OCNs, duras críticas aos PCNs. Por conseguinte, se ele já foi apontado como um documento falho no tocante ao trabalho com a Literatura, qual o motivo para retrocedermos a esse modelo?

Rodrigues (2017) lembra que a BNCC recomenda as mesmas orientações de documentos anteriores, e pode ser interpretada como mais do mesmo.

7.22. Afirmamos, em 4.3, que o meio escolhido pela proposta da BNCC, tal como formulada no momento, era insuficiente para garantir os direitos de aprendizagem, a participação social e o exercício da cidadania. Ela é um passo a mais do mesmo, como ela mesmo reconhece e destacamos em tópicos anteriores; mas nós precisamos, hoje, de uma revolução na educação brasileira (Rodrigues, 2017, p. 23).

Assim, a BNCC se apresenta como um documento similar aos PCNs e isso se dá porque não há uma orientação clara sobre o que e como ensinar. O documento está cheio de barreiras para o ensino da Literatura, que vão desde o objetivo geral da Área de Linguagens até as orientações específicas sobre o ensino artístico-literário.

Consoante Fontes (2018), da mesma maneira que os PCNs, a BNCC divide os Componentes Curriculares em áreas de conhecimentos; todas as disciplinas da área se pautam em um objetivo central. Por sua parte, o objetivo específico de cada Componente está no entorno do objetivo da área. Os conteúdos ministrados devem objetivar, primeiramente, o compromisso com a consolidação das linguagens. A Literatura, nessa concepção, quando aparecer no planejamento docente, visará ao objetivo central da área e não ao seu objetivo próprio. Tendo em conta as orientações da BNCC, o objetivo geral da área é a consolidação e a ampliação do uso da linguagem, o que entrevemos como um obstáculo para o ensino da Literatura que está dentro do ensino de Língua Portuguesa.

A BNCC caracteriza-se como um documento orientador dos currículos escolares, todavia, ignora aspectos imprescindíveis para o ensino de Literatura, relegando-a ao papel secundário que sempre tem ocupado. Fontes (2018) sublinha que a Base apresenta uma forma simplista de trabalho com o texto literário, colocando-o como ponto de partida para o trabalho com a Literatura. Percebemos que o documento enfatiza que o contato com as obras literárias clássicas deve ser intensificado no Ensino Médio, posto que a leitura enriquece a percepção de mundo do leitor. Apesar disso, a proposição de trabalho orientada pelo documento mostra-se mais do mesmo em relação ao ensino da Literatura.

5 ENSINO, APRENDIZAGEM LITERÁRIA E EDUCOMUNICAÇÃO

Neste capítulo, abordamos o uso dos recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem da Literatura em sala de aula. No item 5.1, discutimos sobre o conceito das metodologias ativas e inovativas e como podemos utilizá-las para ensinar a Literatura em aula de forma mais atrativa e que realmente desperte nos estudantes o gosto pela leitura. Para iniciar o debate a respeito das metodologias ativas, buscamos o embasamento teórico em Paulo Freire e em Edgar Moran. Freire foi o precursor das metodologias ativas, e Edgar Moran nos fala acerca de como ensinar e aprender no nosso mundo, que se transforma tão rapidamente. Ainda, versamos concernente à orientação dada pela BNCC sobre as metodologias ativas na escola.

Nesse encadeamento, com apoio em Andrea Filatro e Carolina Costa Calvacanti, tratamos, também, tangente ao conceito de metodologias inovativas e dissertamos a respeito do conceito de cibercultura, com base em Edmea Santos. No item 5.2, refletimos sobre o protagonismo juvenil através do uso da Educomunicação. Para isso, alicerçamo-nos em Ismar de Oliveira Soares, que escreve acerca do conceito de Educomunicação, e em Freire, que alude quanto ao protagonismo juvenil. E, por último, no item 5.3, discorremos sobre a Educomunicação e as interfaces com as tecnologias digitais. Nossa referência para a discussão desse tópico está pautada em Ismar de Oliveira Soares e em artigos produzidos por professores da URI, como a professora Elizabete Cerutti. O emprego das tecnologias, hoje, já é inerente ao processo de ensino e aprendizagem e podemos utilizá-las para tornar o ensino de Literatura mais envolvente.

5.1 Metodologias ativas e inovativas no ensino da Literatura

Quando falamos de educação democrática, precisamos pensar também em uma democratização do ensino. E, para efetivar essa democratização, devemos mudar a cultura pedagógica escolar e a maneira de ensinar. Freire (1996a, 2011, 2012) considera como educação crítica e democrática àquela que busca a libertação dos sujeitos e os ajuda na luta pelos seus direitos enquanto cidadãos. Para ele, a concepção democrática da educação é a Pedagogia da Liberdade, das pessoas livres.

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (Freire, 2005, p. 88).

Na visão de Freire, a democracia, antes de ser um método político, é uma construção histórico-social, que se humaniza através da educação e da política. A educação democrática é aquela que garante ao sujeito uma formação que o possibilite realizar seus projetos de vida. Para isso, esses estudantes precisam ser postos em situações de aprendizagem que os levem a definir, planejar e executar propostas de seus interesses.

Freire (2011) explana que as práticas democráticas são possíveis, mesmo em uma sociedade antidemocrática. Nas palavras do autor:

Por tudo isso, não há outra posição para o educador ou educadora progressista em face da questão dos conteúdos senão empenhar-se na luta incessante em favor da democratização da sociedade, que implica a democratização da escola como necessariamente a democratização, de um lado, da programação dos conteúdos, de outro, da de seu ensino. Mas, sublinhe-se, não temos que esperar que a sociedade se democratize, se transforme radicalmente, para começarmos a democratização da escolha e do ensino dos conteúdos (Freire, 2011, p. 156-157).

Freire chama nossa atenção, enquanto professores, no sentido de que podemos ser democráticos em nosso ato de ensinar e de aprender. Uma educação democrática é aquela em que os estudantes são desafiados a participar e experimentar novos modos de aprender. É uma educação contrária à educação bancária, em que o professor é o único que tem o conhecimento e, do outro lado, está aquele que somente recebe esse conhecimento, de forma passiva, que é o discente. Segundo ele, a educação bancária é o “método” usado nas nossas escolas para o processo de dominação. O que o filósofo propõe é uma educação libertadora e dialógica, em que haja interação entre os sujeitos. Essa interação produz transformações, porque possibilita o confronto de conhecimentos e de saberes, colocando em xeque aquilo que está sendo posto como verdadeiro.

Quando dissertamos sobre as metodologias ativas, devemos nos reportar à filosofia de Escola Nova proposta por John Dewey que, no início do século XX, já discutia, nos Estados Unidos, uma aprendizagem mais participativa e efetiva pelos estudantes, num processo ativo de descobertas, proposta conhecida como *learning by doing* (aprender fazendo).

Nesse modelo de educação bancária, o professor é o principal sujeito e o aluno um depositário de conteúdo, que deve ser memorizado e reproduzido mecanicamente, principalmente nas avaliações. Temos, assim, uma narração sonora e vazia, pois está desassociada da vivência do educando e não produz nenhum significado ao sujeito. Nesse caminho, perde seu sentido, visto que se torna apenas sonoridade.

Não pode haver conhecimento, pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos (Freire, 1987, p. 40).

Na interpretação de educação bancária é o professor que detém o conhecimento. Paulo Freire chamou isso de “ideologia da ignorância”, em que o docente doa conhecimentos aos alunos, considerando-os ignorantes, fazendo comunicados, porém, não estabelece uma relação de comunicados com seus alunos (Freire, 1987). Logo, ao passo que a educação bancária está a serviço do opressor e da dominação, a educação problematizadora está a serviço da libertação, em que os estudantes são estimulados a participar do processo de construção da aprendizagem e se tornam educadores dos seus educadores, quer dizer, é um elo em que o professor e o aluno aprendem juntos, numa troca de saberes.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. [...] O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e de seus educandos (Freire, 1987, p. 39-40).

Para Bacich e Moran (2018), a pedagogia de Freire conecta-se com a pedagogia da Escola Nova de Dewey, dado que há pontos em comuns entre elas:

[...] O pensamento da Nova Escola converge com as ideias de Freire (1996) sobre a educação dialógica, participativa e conscientizadora, que se desenvolve por meio da problematização da realidade, na sua apreensão e transformação. Na ótica do trabalho pedagógico com metodologia da problematização, ensinar significa criar situações para despertar a curiosidade do aluno e lhe permitir pensar o concreto, conscientizar-se da realidade, questioná-la e construir conhecimentos para transformá-la, superando a ideia de que ensinar é sinônimo de transferir conhecimento (Bacich; Moran, 2018, p. 11).

Percebemos que a Pedagogia da Problematização, de Paulo Freire, tem uma relação de proximidade com as metodologias ativas, porque a ideia é levar o aluno à ação-reflexão acerca de seu modo de ser e viver no mundo. As metodologias ativas também têm esse objetivo de levar os estudantes a uma reflexão crítica concernente ao mundo que os cerca, mediante um diálogo horizontal. Já, na educação bancária, discutida por Freire, não há espaço para as práticas dialógicas.

O diálogo promove uma mobilidade no objeto do conhecimento, que ganha outros significados a partir dos saberes prévios dos estudantes. Nas práticas de metodologias ativas,

as comunicações interativas são compartilhadas no espaço da sala de aula e a autoridade imposta pelo modelo vertical de ensino é ultrapassada pela maneira que o aluno se posiciona frente à busca do conhecimento.

Moran (2018) reitera que aprendemos quando alguém mais experiente fala, ou quando nos envolvemos diretamente com o processo de aprendizagem, com questionamentos e experimentação. E, ainda, denota que a metodologia predominante no ensino é a dedutiva, em que o professor transmite primeiro o conhecimento e depois o aluno aplica em situações específicas. Ele pontua, também, que:

O que constatamos, cada vez mais, é que a aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda. Nos últimos anos, tem havido uma ênfase em combinar metodologias ativas em contextos híbridos, que unam as vantagens das metodologias indutivas e das metodologias dedutivas. Os modelos híbridos procuram equilibrar a experimentação com a dedução, invertendo a ordem tradicional: experimentamos, entendemos a teoria e voltamos para a realidade (indução-dedução, com apoio docente) (Moran, 2018, p. 2).

O avanço tecnológico trouxe, para a educação, formas de implementação das metodologias ativas como estratégias de ensino. Essas metodologias conectadas a um mundo digital são expressas via modelos de ensino híbridos, com diversas possibilidades de combinação. Compreendemos por ensino híbrido aquele que permite a flexibilidade de organização dos espaços de aprendizagem, não sendo mais somente a sala de aula como espaço de estudo, passando a existir flexibilização dos tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias. O ensino híbrido relaciona-se estreitamente com as tecnologias. Moran (2018, p. 4) diz que: “híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades”.

As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas nos estudantes e que proporcionam o protagonismo e o desenvolvimento direto e participativo deles, em todas as etapas do processo de aprendizagem. Através da participação efetiva, experimentação e criação de conceitos e ideias, o estudante constrói sua aprendizagem e o professor assume o papel de orientador. A proposta de uma metodologia de ensino com a participação efetiva dos estudantes já era indicada por Freire na ideia de Educação Problematizadora, em que suas discussões aludiam para uma aprendizagem com indivíduos protagonistas e o professor como um condutor do processo, numa relação mútua de aprendizagem.

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, agora são investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também (Freire, 1987, p. 40).

Na definição de aprendizagens ativas, a ação, a participação e a criticidade ocupam o espaço da sala de aula. As pesquisadoras Althaus e Bagio (2017, p. 84) relatam que o ensino nas metodologias ativas “é concebido como processo de mediação, visando à construção do conhecimento, e não à mera transmissão, como na metodologia expositiva”. Baseadas em Anastasiou e Alves (2006 *apud* Althaus; Bagio, 2017), as pesquisadoras declaram que nas metodologias ativas a assimilação do conhecimento depende, também, da forma como o estudante age sobre o conteúdo, que é o seu objeto de conhecimento.

Para Anastasiou e Alves (2006), a opção pelo uso da metodologia ativa pressupõe que o método de aquisição dos saberes curriculares se fará pela ação do estudante sobre o objeto de aprendizagem, possibilitando-lhe enfrentá-lo, inicialmente no nível de compreensão em que este aprendiz se encontra, sempre mediado pela ação docente. E que essa ação seja cercada do processo reflexivo. Segundo as autoras, um pressuposto na metodologia ativa é que o conhecimento supera a simples informação, possibilitando que seu processamento seja significativo e inteligente (Althaus; Bagio, 2017, p. 84).

O trabalho por intermédio das metodologias ativas propicia uma aprendizagem mais significativa porque o estudante participa como protagonista no processo de construção do conhecimento. Nas práticas ativas de ensino, o professor assume uma postura diferente da que encontramos na educação bancária. Valente (2018) deslinda que as metodologias ativas são conceituadas da seguinte maneira:

O fato de elas serem ativas está relacionado com a realização de práticas pedagógicas para envolver os alunos, engajá-los em atividades práticas nas quais eles sejam protagonistas da sua aprendizagem. Assim, as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

Notamos que, ao trabalhar com as metodologias ativas, o docente assume uma postura diferente daquela que observamos na educação bancária, discutida por Paulo Freire, na qual o professor é o centro e detentor do conhecimento e os estudantes receptores de uma aprendizagem passiva. Na perspectiva das metodologias ativas, o trabalho do professor é mais complexo do que a mera transmissão de conteúdo. Há um trabalho maior a ser considerando e, para isso, o docente precisa estar aberto a essas mudanças. As metodologias ativas por si só não

serão a solução para os problemas da educação, elas contribuirão para um novo processo de aprendizagem, mais dinâmico e desafiador, todavia, carecem da participação e atuação dos professores dentro dessa nova proposta de mudança. Se o professor não estiver aberto e não tiver formação continuada para o trabalho com as metodologias ativas, seremos mais do mesmo, ou seja, falaremos em metodologias ativas e continuaremos com uma educação nos moldes da educação bancária. É elementar haver formação continuada que o leve a compreender o ensino com uma abordagem mais ativa.

A BNCC, o DRC-MT do Ensino Fundamental e o DRC-MT, etapa do Ensino Médio, propõe um ensino focado no estudante como protagonista de sua aprendizagem. O DRC-MT aduz que uma de suas premissas é desenvolver as competências nos estudantes por meio das metodologias ativas e, para tal, o professor deve planejar suas aulas a partir do protagonismo que se almeja alcançar, revendo as formas de avaliar o ensino e aprendizagem. Há uma necessidade de se pensar em modos de avaliação mais amplos e que não considerem a aprendizagem unicamente em classificação do tipo “ótimo”, “bom”, “regular” e “ruim”, classificação essa, em geral, que “está ligada à atribuição de notas que nem sempre conseguem dar conta da multiplicidade de saberes possibilitada pelas metodologias ativas” (Mato Grosso, 2021, p. 321-322).

Diante dessa realidade tecnológica e inovadora, o professor precisa aprender metodologias que favoreçam a formação do protagonismo juvenil no estudante, de maneira que este se aproprie de “possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 478). O DRC-MT, corroborando com o conceito de ensino e aprendizagem da BNCC, recomenda como metodologias ativas a “Sala de Aula Invertida, o Trabalho Baseado em Equipes, o Modelo Flex, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Rotação por Estações, a Instrução entre Pares (*Peer Instruction*), os Projetos Dinâmicos, o Método Paradigma da Complexidade, o Ensino On-Line e Off-Line e outras” (Mato Grosso, 2021, p. 499).

Nesse âmbito, apreendemos a Educomunicação como uma metodologia ativa, pois é capaz de tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos para estudantes e professores, podendo promover a formação de sujeitos protagonistas. Com o auxílio de metodologias ativas, como a Educomunicação, o ensino e a aprendizagem dos estudantes podem ser trabalhados de maneira crítica-reflexiva, levando-os a buscarem seu próprio conhecimento, a partir de aulas mais dinâmicas, criativas e pautadas em recursos tecnológicos, sendo, o professor, o planejador e orientador desse processo. A Educomunicação é reputada como o diálogo estabelecido entre

a Comunicação e a Educação, facultando a construção de conjuntos comunicativos em espaços educativos e desenvolvendo nos estudantes a capacidade de expressão.

Para Garofalo (2018), há muitas vantagens em utilizarmos as metodologias ativas na escola, tais como as que podemos observar na figura abaixo:



Fonte: Garofalo (2018)

As metodologias ativas, quando bem trabalhadas, no campo prático, poderão contribuir com a formação do estudante, aprimorando características que o ajudarão a resolver problemas com mais facilidade, a trabalhar em grupo, ser mais responsável e empático frente às situações desafiadoras que a vida impor e participar com mais competitividade do mundo do trabalho.

Nas práticas de leitura na escola, podemos trabalhar com as metodologias ativas no sentido de potencializar a capacidade leitora e interpretativa dos estudantes, despertando neles o interesse por obras literárias canônicas ou não. Uma forma pertinente de o professor usar obras literárias para o trabalho com a leitura é a metodologia da Sala de Aula Invertida. O professor poderá propor aos alunos a leitura de diversas obras literárias e, depois, num momento posterior, trabalhar aspectos das obras lidas em sala de aula, tais como figuras de linguagem, fatos sociais e culturais, bem como a relevância da obra para o momento histórico em que fora escrito.

Por seu turno, a Literatura pode ser abordada, a partir do conceito de metodologias ativas, perante a criação de *podcast*, pelos alunos, empregando, assim, a Educomunicação. Os estudantes poderão criar narrativas em áudio, em grupo, de obras lidas, conforme a orientação do professor. Outra maneira interessante de atuar com as obras literárias seria através da produção de vídeos via canal do YouTube. As possibilidades de trabalhar a Literatura por meio

de uma participação ativa dos estudantes são diversas, cabe ao professor, então, apropriar-se das práticas de metodologias ativas e selecionar as que julgar mais significativas à sua atuação em sala de aula.

Em um artigo publicado na Revista *Vivências*, em 2023, intitulado “*Games* de Literatura para a Formação de leitor”, as pesquisadoras Bibiana Zanella Pertuzzati e Ana Paula Teixeira Porto explicam a respeito da importância da gamificação no ensino da Literatura, visto que o envolvimento dos estudantes com as mídias digitais é bastante presente na sala de aula e fora da escola. As autoras colocam que:

o uso de *games* na concretização de práticas pedagógicas propõe um novo olhar sobre a motivação dos estudantes, possibilitando o maior engajamento e interesse no processo de aprendizagem e, resultando, assim, em inovações no ensino (Pertuzzati; Porto, 2023, p. 91).

O ensino alicerçado na gamificação está inserido no conceito de metodologias ativas e é um exemplo de metodologias ativas correlacionada ao uso das tecnologias digitais. Acerca desse contexto, entendemos que há necessidade de repensar o ensino das práticas de leitura literária na escola, posto que, no panorama atual, as mídias digitais estão presentes em nosso cotidiano. Portanto, nos perguntamos: por que não utilizar ferramentas de aprendizagem que são próximas da linguagem dos estudantes? Se assim for, a escolha da metodologia de trabalho, pelo professor, dependerá das intenções dele e dos objetivos propostos em seu planejamento. Lilian Bacich assevera que a implementação de metodologias ativas de forma integrada ao currículo

requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais como: o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que se distancia do modelo considerado tradicional; o papel formativo da avaliação, a organização do espaço, o papel da gestão e a influência da cultura escolar nesse processo. Um dos aspectos centrais a serem explorados nesse sentido é a contribuição das tecnologias digitais na valorização da criatividade, da colaboração, do pensamento crítico, da autoria e do protagonismo do estudante (Bacich, 2018, p. 1).

Nessa ótica, inferimos que a implementação das metodologias ativas exige do professor e dos estudantes uma nova postura em sala de aula. Não há mais espaço para um professor protagonista e estudantes passivos. Nessa nova maneira de aprendizagem, professor e alunos são protagonistas de suas aprendizagens e, o professor, ao mesmo tempo que orienta, também aprende, numa relação mútua de aprendizagem.

Atualmente, os estudantes devem ser protagonistas na aprendizagem e ao professor compete o papel de mediador. O protagonismo juvenil está embasado na ideia de aumentar a

participação dos estudantes em sala de aula. Por isso, é necessário que pensemos em novas metodologias de aprendizagem. A tecnologia trouxe grandes desafios à educação, no sentido de que há novos modos de aprender, que consideram o aluno como sujeito ativo. Os alunos da atualidade podem buscar informações em outras fontes e não mais só no professor, pois têm acesso às tecnologias com muita facilidade e encontram na internet o que precisam. Contudo, na maioria das vezes, não sabem o que fazer com tantas informações, daí, cabe à escola e aos professores orientá-los sobre como usar e organizar as informações disponíveis na internet para alcançar os objetivos propostos.

Para dar conta dessas inovações tecnológicas que adentram à escola precisamos pensar em novas metodologias de ensino. As metodologias inovativas são um novo modo de discutir o ensino e a aprendizagem em sala de aula e procuram englobar várias metodologias que surgiram nos últimos anos. Ao empregar as metodologias inovativas, estudantes e professores deixam de lado um papel passivo e passam a ser ativos e protagonistas da própria aprendizagem.

Filatro e Cavalcanti (2023) comentam que há algumas metodologias que ganharam espaços nesses últimos anos e que podem ser reunidas em quatro formas: metodologias (cri)ativas, metodologias ágeis, metodologias imersivas e metodologias analíticas. Essas metodologias desempenham papel diferente e abordam o ensino e aprendizagem com focos específicos, mas todas trazem uma disrupção no modelo antigo de ensinar e aprender dentro do ambiente escolar e fora dele também. Esse conjunto de metodologias, para Filatro e Cavalcanti (2023), formam as metodologias inovativas.

As metodologias (cri)ativas podem ser conceituadas como as técnicas, abordagens e as óticas de aprendizagem que levam os estudantes de diferentes níveis de aprendizagem a participarem de projetos e atividades educacionais, utilizando recursos tecnológicos ou não. Por isso, aplicá-las em sala de aula se torna fácil. O foco dessa metodologia é a criação de projetos e de atividades que desenvolvem o raciocínio dos discentes e os estimulam a participar e engajar na construção do conhecimento. Esse modelo de metodologia (cri)ativa considera o aluno como um sujeito ativo e o traz para o centro da produção do conhecimento. A Aprendizagem baseada em Problemas e Projetos; Cultura *Maker*; Instrução por Pares; *Design Thinking*, são exemplos de metodologias (cri)ativas que podem ser desenvolvidas em sala, com o objetivo de transformar as aulas, deixando-as mais estimulantes. Também entendemos que a Educomunicação se caracteriza como uma metodologia ativa, porque é capaz de tornar uma aprendizagem mais significativa para os discentes e professores, no que diz respeito à formação de protagonistas estudantis.

As metodologias ágeis, imersivas e analíticas são conceitos novos que podem ser aplicadas à educação (Filatro; Cavalcanti, 2023). As metodologias ágeis estão focadas no tempo e promovem alterações estruturais no ambiente de aprendizagem, deslocam o controle do aprendizado para as mãos dos alunos e repensam o papel dos professores. Esse modelo de metodologia é bastante usado no mundo corporativo e no Ensino Superior. As metodologias imersivas, segundo Filatro e Cavalcanti (2023), são conceituadas como ferramentas poderosas dado que proporcionam experiências de aprendizagens engajadoras e divertidas. Já as metodologias analíticas são conceituadas como àquelas que fazem referência à capacidade computacional de coletar, tratar e transformar dados ligados à aprendizagem. Essas metodologias podem contribuir para um ensino que é, ao mesmo tempo, mais individualizado e plural. No entanto, para desenvolver as metodologias analíticas de forma eficaz, é necessário dispor de tecnologias. A adoção desse tipo de metodologias na escola poderá transformar a maneira de ensinar e de aprender dos estudantes.

Esse conjunto de metodologias contribuem para um ensino e aprendizagem mais dinâmicos, em que os estudantes deixam de ser apenas receptores e desempenham um papel mais participativo e autônomo. É uma relação de aprendizagem em que professores e alunos constroem a aprendizagem juntos, num elo em que o professor assume o papel de orientador e facilitador.

Ainda sobre metodologias ativas e inovativas, é importante debatermos acerca do conceito de cibercultura e a relação com a educação. A cibercultura é compreendida como a cultura produzida no ciberespaço, vista como um espaço de circulação de informação, um espaço de comunicação virtual. A cibercultura é relevante no espaço educacional porque tem a função de democratizar a troca de experiências e informações, além de contribuir para a expressão, comunicação e aprendizagem de todos os estudantes com acesso à internet. Edmea Santos (2019) define a cibercultura como:

A cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço. Logo, novos arranjos espaçotemporais emergem e com eles novas práticas educativas. Sendo a cibercultura o contexto atual, não podemos pesquisar sem a efetiva imersão em suas práticas (Santos, 2019, p. 20).

A cibercultura objetiva democratizar a troca de experiências e de informações, contribuindo para a expressão, comunicação e aprendizagem de todos que tenham um dispositivo com acesso à internet e saibam como utilizá-lo. Percebemos que, se não temos ou não sabemos como manusear os dispositivos tecnológicos, tornamo-nos excluídos do processo

digital. Ademais, divisamos o quanto é fundamental que as metodologias ativas e inovativas estejam presentes na sala de aula de aula, pois contribuem para um ensino mais dinâmico e próximo do estudante, uma vez que eles estão conectados o tempo todo. Nesse sentido, os professores devem usar o conhecimento tecnológico que eles possuem e produzir conhecimento.

5.2 A Educomunicação e o protagonismo estudantil

A Educomunicação é uma área de conhecimento relativamente recente, e se fundamenta, sobretudo, na interface entre a Comunicação e a Educação. Soares (2011) explana que a prática da educação para a recepção dos produtos midiáticos remonta ao início do século XX, uma ação internacionalmente conceituada como *Media Education*, sendo *Media Literacy*, nos Estados Unidos e *Educación en Medios* na Espanha. Na América Latina, pesquisas e experiências práticas em Comunicação/Educação também começaram a ser discutidas, a datar dos anos 1980, por estudiosos como Paulo Freire, Jesús Martín-Barbero e Mário Kaplún. Paulo Freire é um dos pioneiros na inter-relação Comunicação/Educação, considerando a comunicação como um componente indispensável ao processo educativo (Soares, 2011).

De 2011 a 2018, no Estado de Mato Grosso, foi desenvolvido o projeto “Educomunicação” em algumas escolas da rede estadual. Era ofertado como atividade complementar e tinha um professor educador atribuído com carga horária de 10 horas, conforme lemos na Portaria nº 367/2017/GS/SEDUC/MT (MATO GROSSO, 2017, p. 9):

Art. 29 Projeto Educomunicação em 2018 – para ter direito ao Projeto, as unidades escolares deverão observar:

I - os servidores não terão atribuição imediata para a função de Professor Educomunicação, devendo antes encaminhar o projeto (conforme orientações técnicas da NPE/SUEB), para análise e deferimento do Núcleo de Projetos Educativos/SUEB, no email:educomunicacao@educ.mt.gov.br, até 22.12.17;

II - as escolas que já aderiram e/ou desenvolveram o Projeto Educomunicação em 2017, deverão encaminhar, junto ao projeto de 2018, o Relatório das atividades executadas em 2017, para acompanhamento das atividades desenvolvidas.

Parágrafo único. O professor a ser atribuído no Projeto Educomunicação deverá ser efetivo, com Licenciatura Plena, com habilidade para desenvolver a função pretendida, com jornada de trabalho de 10 (dez) horas/aulas semanais, desenvolvendo as oficinas temáticas de mídias escolares com alunos e divididas por turno de atendimento.

O projeto era dividido em várias oficinas, tais como: rádio escolar, fotografia, produção de vídeos, tecnologias educacionais, ambiente de redes sociais, robótica educacional e histórias em quadrinhos. As escolas que almejassem ofertar as oficinas deveriam elaborar o projeto e

encaminhar para análise do núcleo responsável, dentro da secretaria. As oficinas desenvolvidas no projeto “Educomunicação” foram importantes na formação do protagonismo juvenil dos estudantes participantes. Uma matéria, no site no Departamento Estadual de Trânsito (Detran) de Mato Grosso (Saggin, 2016), divulga que os projetos de Educomunicação “nas escolas da rede estadual de ensino contribuem para a construção de espaços comunicativos, desenvolvendo nos estudantes habilidades que passam a intervir na sua vida social e comunitária”. No momento atual, não temos mais essa atividade complementar na carga horária dos alunos, foi substituída por outros projetos, dentre eles, o EDUCARTE, com foco na educação musical.

O caso citado nos mostra que a Educomunicação colaborou com a formação de vários estudantes, os quais tiveram a oportunidade de serem beneficiados pelo projeto nas escolas estaduais de Mato Grosso, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e participativa. Evidencia que a Educomunicação é capaz de promover melhoras na forma do estudante se expressar, escrever e participar das aulas. Destarte, a escola precisa compreender o cotidiano dos jovens, com o objetivo de elaborar propostas e mecanismos pedagógicos eficazes e que vão ao encontro das aspirações e necessidades da população e da sociedade como um todo. Essas propostas pedagógicas devem ser discutidas no Projeto Político Pedagógico da escola, dando abertura à participação dos estudantes nas ações escolares, viabilizando o protagonismo juvenil.

À escola cumpre preparar os jovens para a autonomia e responsabilidade consciente e reflexiva, logo, carece desenvolver propostas baseadas no protagonismo juvenil. Isso se dá por meio de práticas escolares que envolvem os jovens e, com isso, contribuem para o desenvolvimento e exercício da cidadania, ao mesmo tempo que auxiliam na formação da identidade do sujeito. O protagonismo juvenil, pensado como abordagem pedagógica, estimula o autoconhecimento e a construção da autoimagem dos jovens, dando-lhes condições de enfrentar os desafios para atuar colaborativamente em prol de um bem comum.

O desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola é a possibilidade de os jovens participarem em atividades fora do espaço escolar. Gandolfo (2005) informa que o protagonismo se refere a ações juvenis coletivas e participativas, a partir do interesse dos jovens que, do envolvimento, constroem sua autonomia. Fraga e Iulianelli (2003) ratificam as ideias de Gandolfo e afirmam que o protagonismo concerne a um modelo pedagógico-político de ações juvenis coletivas e participativas, em que se edifica a autonomia dos envolvidos e a coletividade.

Freire (1996b, p. 59) defende que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros”. As práticas educativas que têm como premissa a autonomia e a dignidade humana devem ser inerentes às ações escolares, e é de maneira ética que se constitui cidadãos. Nesse ponto, o alicerce pedagógico da escola deve ser o ato de aprender-ensinar com a finalidade de transformação da realidade social dos estudantes. O respeito ao que os jovens pensam, dizem e fazem pode ir além dos limites de sua vida pessoal e familiar e repercutir no seu desenvolvimento; é também um modo de respeito à dignidade humana e um meio de reconhecer que através de seu engajamento na resolução de problemas reais poderá fortalecer o potencial criativo que contribuirá à transformação pessoal e social.

O protagonismo juvenil é uma forma de compreender que a participação dos adolescentes pode provocar mudanças importantes na realidade social, cultural, ambiental e política na realidade onde estão inseridos. Promover o protagonismo juvenil na escola é propiciar aos estudantes uma educação libertadora, problematizadora, é dar condições para que os jovens se tornem protagonistas de sua história. Então, partindo dessa percepção, a participação é o envolvimento em discussão, decisão e execução de ações, que visam a solução de problemas reais, dando oportunidade para os adolescentes e jovens desenvolverem seu potencial criativo e a sua força transformadora. “Assim, o protagonismo juvenil, tanto como um direito, é um dever dos adolescentes” (Costa, 2000, p. 65).

Nessa esfera, o protagonismo juvenil não nasce com o sujeito, é necessário ser construído e, para isso, precisam ser oportunizadas ações juvenis dentro do espaço escolar. A escola deve mudar o foco do seu trabalho e a maneira como enxerga os adolescentes e jovens, vendo-os como fonte de solução e não de problemas, permitindo-lhes arriscarem-se em situações desafiadoras de aprendizagem.

A BNCC orienta que os conhecimentos adquiridos na escola sejam colocados em prática, na vida real dos estudantes, e que eles aprendam a ser protagonistas da sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. A palavra protagonismo aparece mais de 40 vezes na BNCC e, na Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, manifesta que:

No Ensino Médio, o foco da Área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 471).

Há diversas ações que podem ser propostas pela escola com a intenção de promover o protagonismo juvenil, tais como: a criação de líderes de turma, formação de grêmios estudantis, comissão de alunos, projetos escolares e, o que propomos neste estudo, a Educomunicação. A junção entre mídia e educação, cada vez mais recorrente em nosso meio educacional, levou ao surgimento da Educomunicação. O pesquisador Ismar de Oliveira Soares (2004) define-a como o conjunto de ações capazes de integrar os meios de comunicação às práticas educativas, em consonância com aquilo que é exigido nos PCNs.

No que tange à Educomunicação, Soares (2011) a elucida como um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social mediante o uso consciente de tecnologias da informação. O desenvolvimento de ecossistemas comunicativos permitiria a educação para a Educomunicação, propondo estratégias para melhorar as relações de comunicação entre os indivíduos, em direção a uma educação de melhor qualidade e mais próxima das aspirações dos jovens de hoje.

A Educomunicação é um novo modo de pensar a escola, e experiências educacionais em diversas escolas no país têm mostrado que as práticas educacionais colaboram para uma educação mais participativa e dialógica por parte dos estudantes. Nesse horizonte, na coletânea de textos organizadas na Publicação *O protagonismo infantojuvenil nos processos educacionais comunicativos*, 53 artigos discutem sobre a temática do protagonismo de adolescentes e jovens em diversas experiências e processos educacionais comunicativos, são artigos que contam diversas práticas educacionais comunicativas, nas diferentes regiões do país.

Um artigo relata a respeito da implantação do projeto “Educomunicação” em uma escola no município de Jaciara/MT, envolvendo alunos do Ensino Médio. A experiência com a Educomunicação, nesse município, foi através da rádio escolar e do jornal mural. A pesquisadora entrevistou a coordenadora pedagógica, a professora do projeto e os alunos participantes, e percebeu que as atividades desenvolvidas, principalmente aquelas com o rádio escolar, demonstraram ações de protagonismo juvenil. Carvalho (2021, p. 161) refere:

Outro exemplo de atitude protagonista foi a participação de alunos colaboradores como repórteres em uma sessão pública da Câmara Municipal de Vereadores, realizada em 24 de março de 2017, nas dependências da Escola Municipal Magda Ivana, a qual está localizada em uma região periférica da cidade. Neste ato, quatro alunos inscritos como repórteres do projeto “Educomunicação” voluntariaram-se para realizar uma entrevista com os vereadores e, no evento, acabaram atuando como porta-vozes da população presente na reivindicação de ações dos vereadores para a comunidade local.

Embora, não havendo uma compreensão global do termo Educomunicação pelos alunos e pelas duas professoras entrevistadas, as atividades desenvolvidas contribuíram para uma melhora no entrosamento dos estudantes. Carvalho vê esse entendimento quanto à Educomunicação como “limitado” por parte da professora coordenadora, ao ver o rádio como um “entretenimento musical, um espaço de descoberta das habilidades comunicativas dos educandos-educadores” (Carvalho, 2021, p. 165).

Outra experiência com a Educomunicação encontrada no documento alude a um artigo que versa sobre a aproximação dos jovens com a leitura literária por intermédio da Educomunicação. O texto traz relatos acerca do projeto desenvolvido pelo Instituto Asas Comunicação Educativa, que favorece ações educativas ligadas às Áreas de Tecnologias de Informação e de Comunicação, Fotografia, Jornalismo, Vídeo, Mídias Digitais, Cultura, Arte Urbana e outras, com o objetivo de estimular a produção criativa e democratização das tecnologias, incentivando o protagonismo juvenil nas comunidades onde atua. O projeto em questão foi nomeado de “Projeto Jovem Repórter nos Festivais Literários”, tendo por meta aproximar os jovens da Literatura, lúdica e prazerosamente, associado aos interesses juvenis.

Lucia Caetano (2021) coloca que o “Projeto Jovem Repórter nos Festivais Literários” parte da premissa de que a leitura promove uma educação libertadora, conferido às pessoas um desenvolvimento integral.

O Projeto Pedagógico do Jovem Repórter parte do princípio de que a leitura é uma prática social libertadora e confere total centralidade ao cidadão, com base na crença de que nossas crianças e jovens são sujeitos de direitos e, como tal, devem ter respeitadas sua autonomia, suas identidades e suas formas de agir, de se conhecerem e de se expressarem. O reconhecimento dos direitos de nossa juventude – direito à educação de qualidade, à comunicação, à liberdade de expressão, à escuta, ao respeito, ao acesso ao lazer e à cultura, entre outros – passa pela garantia de uma vida social plena e pela promoção de sua autonomia e de seu desenvolvimento integral (Caetano, 2021, p. 610-611).

O eixo basilar desse projeto é a Literatura e os jovens. A metodologia usada no projeto dá abertura para os jovens tomarem decisões e, de forma criativa e colaborativa, criarem suas produções midiáticas, pois todos têm voz e aprendem a respeitar a opinião um do outro. Os organizadores do projeto também acreditam na sincronização da Literatura com o mundo midiático. O artigo traz a avaliação das ações do projeto realizado pelos estudantes participantes e os resultados apontados enfatizam que através dessa experiência com a Educomunicação puderam se aproximar da Literatura brasileira e conhecerem os autores e suas obras, despertando a vontade de ler. Na página 614, há o seguinte relato:

Não é raro nas atividades os educadores presenciarem jovens bastante empolgados com certo livro ou com determinado autor. Durante as oficinas, ao conhecerem mais sobre os autores e suas obras, para que possam entrevistá-los, muitos jovens passam a se interessar por suas histórias e temáticas. Além disso, a aproximação presencial entre autores e jovens, de forma natural e informal e muitas vezes intergeracional, desmitifica o caráter elitista e excludente da Literatura. “Muito legal esse autor, fiquei com vontade de ler algum livro dele” é frase ouvida várias vezes, expressada de diferentes formas, a cada edição do projeto (Caetano, 2021, p. 614).

Essa experiência sinaliza que é possível pensarmos o ensino da Literatura a partir da Educomunicação. Ao apostarmos nessa metodologia pedagógica, poderemos efetivar práticas de leitura na escola de maneira mais dinâmica e com a participação dos estudantes como protagonistas. Vislumbramos diversas atividades que os alunos do Ensino Médio podem desenvolver com as obras literárias sugeridas na proposta curricular do professor. As atividades com as obras literárias podem versar sobre a edição de vídeos, de *podcasts*, de entrevistas com escritores de Literatura locais, tais como o escritor Eduardo Mahon, entre outras que envolvem o conceito da Educomunicação.

Constatamos, desse modo, nas experiências citadas, que a Educomunicação é relevante, dado que contribui para um processo formativo transformador, levando os jovens a desenvolverem o protagonismo nas diversas ações práticas de suas vidas. Encontramos, também, uma experiência interessante com a Educomunicação no artigo “Rádio na escola: uma vertente da Educomunicação proporcionando o protagonismo juvenil”, de Cristiana de Jesus Xavier (2021), que discorre no tocante à implantação da Rádio Escolar, vista como uma contribuidora do protagonismo juvenil, na Escola Estadual Santo Antônio, em Rondonópolis-MT. Segundo Xavier (2021, p. 120), “a Rádio na escola é uma importante ferramenta que proporciona o protagonismo juvenil”, pois é um instrumento sociodiscursivo. Através do projeto, os alunos participantes desenvolveram atividades de interação com os demais colegas. A organização das atividades acontecia durante as oficinas do projeto, com o auxílio da professora educadora, e tratavam da leitura de textos de variados gêneros para uma boa performance na hora da programação na rádio, bem como a montagem do *script* das atividades que eram desenvolvidas durante a semana na programação radiofônica.

De acordo com Xavier (2021), a Educomunicação desenvolvida através da Rádio Recreio SA Hits (nome dado à rádio pelos estudantes) foi essencial ao protagonismo juvenil dos alunos participantes e trouxe-lhes vários benefícios.

A partir das ações promovidas na Rádio Recreio SA Hits é possível afirmar que a implantação desse meio midiático, na Escola Estadual Santo Antônio, gerou vários ganhos, como a convivência em grupo, o aperfeiçoamento na leitura, escrita e oratória,

contato com diversos gêneros textuais, um pensar crítico, proporcionando o protagonismo juvenil (Xavier (2021, p. 121).

O ensino de Literatura, assim como as práticas de leitura literária, poderá ser trabalhado desde o conceito da Educomunicação. Para isso, precisamos oportunizar aos estudantes a vivência com os meios midiáticos, posto que estamos em um mundo globalizado, multicultural, intertextualizado e cibercultural. Nessa linha, a Educomunicação nas aulas de Literatura enriquecerá o conhecimento dos alunos, mostrará a eles que cada um tem um potencial individual, que pode ser explorado, e, coletivamente, fará a diferença no estudo das obras literárias.

Quando entendemos que o convívio, a apreensão, a produção do conhecimento e a gestão das decisões são processos que devem ser construídos com a participação horizontal, estamos promovendo relação dialógicas. Dessa forma, os estudantes se tornam participantes ativos no processo educativos, por consequência, o protagonismo ajuda os adolescentes e jovens a construírem sua autonomia e interação, com a criação de espaços e situações de participação criativa, construtiva, solidária na solução de problemas reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (Stamato, 2009).

Ademais, também é importante discutirmos que uma das faces da Educomunicação diz respeito à educação para as mídias, ou seja, por meio desse método, é possível estimular que os estudantes possam ser mais críticos e reflexivos diante daqueles conteúdos que consomem. A educação para as mídias contribui para a formação dos estudantes, especialmente nos tempos atuais, em que há uma necessidade urgente de combate às *Fake News*, uma vez que a Educomunicação cooperará para uma reflexão sobre o conteúdo produzido nas diversas mídias. Com o grande volume de produção e disseminação de informações no ciberespaço, as pessoas apresentam dificuldades em selecionar os conteúdos, e isso contribui para a propagação das notícias falsas e os discursos de ódio.

Soares (2011) nos leva a pensar na educação midiática como meio capaz de promover no indivíduo a capacidade de ler criticamente e de participar ativamente do mundo conectado. Hodiernamente, recebemos uma quantidade muito grande de informações, é preciso saber lidar com isso. Entretanto, além de ler essas informações, devemos interpretar a intenção, autoria e contexto em que foi produzido, dominando as ferramentas e as linguagens utilizadas. Nesse enquadramento, teremos voz no ambiente midiático e produziremos nossas mídias com responsabilidade.

Sabemos que ações educacionais não resolverão todos os problemas da educação, tal como as demais metodologias ativas, mas elas nos levam a refletir acerca de propostas para

um ensino emancipador, pois, quando entendemos como se dá a comunicação na escola e como as práticas educacionais estimulam o diálogo da comunidade escolar e potencializa o protagonismo juvenil, estamos abrindo um novo olhar sobre o ensino escolar.

5.3 Educomunicação e as suas interfaces com as tecnologias digitais

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes em nossa vida e chegaram às salas de aula, com bastante intensidade. Enquanto educadores, não podemos ficar alienados a essas evoluções tecnológicas. Os alunos estão o tempo todo navegando em redes sociais e sites, e a grande maioria possui um *smartphone* conectado à internet. É notável também que os professores têm se esforçado para levar as tecnologias digitais às suas aulas, com o objetivo de torná-las mais atrativas e despertar a atenção dos estudantes para o que está sendo proposto.

O uso das tecnologias digitais na educação poderá contribuir significativamente para o engajamento dos estudantes na dinâmica das aulas, visto que somos atraídos por novidades e as tecnologias, ferramentas substanciais na promoção de aprendizagens ativas. De outra banda, as tecnologias digitais podem auxiliar os estudantes na percepção e na resolução de problemas reais, dado que, conforme a BNCC (Brasil, 2018), precisamos aproximar o conteúdo estudado da realidade do aluno. Assim, é possível o professor trabalhar de forma mais prática seu Componente Curricular, seja através da contextualização da informação ou da utilização de diversos meios para transmitir o conteúdo, entre eles as tecnologias digitais.

Outro ponto relevante do trabalho com as tecnologias digitais na educação é a possibilidade de acessar informações atualizadas e, em tempo real. Não é mais preciso esperar a atualização nos livros didáticos ou similares, as informações chegam com apenas um clique. Por intermédio das tecnologias digitais, conseguimos ter acesso às obras literárias com bastante rapidez, por exemplo, adquirir um livro de forma on-line e lê-lo pelo aplicativo Kindle, em questão de minutos. Esse trabalho com informações hiperatualizadas contribui para a inserção do estudante no debate social e desenvolve seu senso crítico e de argumentação, preparando-o, ao mesmo tempo, para os desafios da vida social e acadêmica.

As tecnologias digitais podem ser ferramentas cruciais à democratização do acesso ao ensinar e ajudar aos professores a trabalhar com uma educação mais inclusiva. Usando as tecnologias digitais em sala de aula (recursos sonoros, visuais e de escrita, por exemplo), os professores dão mais autonomia aos estudantes com deficiência, transtornos ou problemas de aprendizagem, ajudando-os a superar limitações e a desenvolver ao máximo seu potencial. As tecnologias digitais oferecem aos professores, estudantes e responsáveis um *feedback* imediato

dos resultados. Nesse percurso, a partir de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) é viável transferir as atividades e avaliações e os alunos acessarem de suas casas. Também, professores e responsáveis pelos estudantes poderão acompanhar de perto a evolução de cada um e fazer as intervenções quando for necessário.

Através das tecnologias digitais, os professores conseguem traçar um plano de ensino adequado aos alunos, individual, identifica temas e conceitos nos quais os estudantes apresentam maior facilidade ou dificuldade. Os professores podem analisar os dados e elaborar planos de ensino mais personalizado. Isso é possível fazer, por exemplo, com os resultados das avaliações dos estudantes da rede pública estadual de Mato Grosso, que ficam disponibilizadas na plataforma Plurall³. Tanto professores quanto alunos têm acesso a esses resultados.

As vantagens do uso das tecnologias digitais em sala de aula são inúmeras, mas precisamos ter claro que ela não é uma solução milagrosa para melhorar o desempenho dos estudantes. A tecnologia não pode ser vista como um fim, e sim um meio pelo qual os professores desenvolverão suas práticas pedagógicas, no sentido de ofertar um ensino com maior qualidade aos seus estudantes. Cerutti e Baldo (2020, p. 6) instigam aos questionamentos:

Podemos afirmar que, com as tecnologias, os alunos aprendem de uma forma melhor? Será que eles têm ambiência nos aparatos e conexões e os veem como possibilidades de construção do conhecimento na vida escolar? Por outro lado, mesmo entendendo que os alunos possuem ambiência, em que medida seus professores tornam possíveis aulas com o uso delas, como ferramenta de seu trabalho? Nosso entendimento é que mesmo fazendo uso na vida social, os alunos nem sempre utilizam ou tem espaço para usar as tecnologias e suas ferramentas nas aulas.

Essas reflexões nos levam a pensar sobre a importância das tecnologias na escola e se, de fato, estamos sabendo utilizá-las para conteúdos educacionais, uma vez que docentes e discentes possuem conhecimentos para manusear os equipamentos, porém, é preciso empregá-los para a complementação da aprendizagem dos alunos. Por conseguinte, é necessário nos aprofundarmos no conhecimento de formação continuada que se direcionem à formação tecnológica do professor. As tecnologias digitais são ferramentas fundamentais de ensino e aprendizagem, contudo, devemos usá-las a favor da educação. Na obra *Extensão ou Comunicação?*, o educador Paulo Freire (1983) pontua que, na ação pedagógica libertadora, estão inseridos os processos comunicacionais. Para ele, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1983, p. 46). Com base na ideia de Freire,

³ Disponível em: <https://www.plurall.net/>.

a Educomunicação é o processo de ensino e aprendizagem que inter-relaciona a educação e a comunicação. Citelli e Costa (2011, p. 7) afirmam:

[...] Educomunicação traz consigo uma dimensão complexa e que talvez não mais se explique apenas apontando determinados nexos ou interfaces que imantam comunicação e educação. Trata-se de reconhecer, agora, a existência de um campo inter e transdisciplinar, cujos lineamentos deixam de ser dados, apenas, pelos apelos, certamente necessários de se introduzirem os meios e as novas tecnologias na escola, e se expandem, sobretudo, para um ecossistema comunicativo que passou a ter papel decisivo na vida de todos nós, propondo valores, ajudando a constituir modos de ver, perceber, sentir, conhecer, reorientando práticas, configurando padrões de sociabilidade.

Não basta ter acesso às tecnologias digitais na escola, a chave central é entender como acontece a comunicação dessas novas ferramentas tecnológicas. É através da/na comunicação que o pilar central se une com a educação, podendo ser chamada Educomunicação, isto é, uma junção entre educação e comunicação. Soares (2011, p. 15) alega que a Educomunicação se apresenta “como um excelente caminho de renovação das práticas sociais que objetivam ampliar as condições de expressão de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude”. As TDICs estão dentro das salas de aula e cada vez mais cedo as crianças entram em contato com esse mundo digital. Assim, não tem como negligenciar a importância dessas ferramentas dentro do espaço escolar, o que precisa ser feito é educar as crianças e os jovens para a utilização dessas ferramentas tecnológicas de forma educativa e colaborativa na sociedade.

A Educomunicação e a educação estão interligadas. Podemos afirmar que a educação só existe porque é uma ação comunicativa, e todo tipo de comunicação é uma ação educativa (Soares, 2011). A Educomunicação é uma área dentro da educação que interpreta os meios de comunicação como um canal para a educação, se não um eixo do processo educativo (Soares, 2000, p. 20). A Educomunicação é um diálogo em construção sobre o papel comunicativo da educação e o caráter educativo presente na comunicação. “Em outras palavras, os campos da comunicação e da educação, simultaneamente, e cada um a seu modo, educam e comunicam” (Soares, 2011, p. 10).

As transformações tecnológicas ocorridas nos últimos anos, mais notadamente nos últimos dez anos, mudaram significativamente a sociedade. O que constatamos, atualmente, é uma sociedade emergente, fortemente influenciada pela tecnologia, em que as informações chegam numa velocidade imensa, através das TDICs. Consoante Almeida e Valente (2011, p. 21), as TDICs “introduzem novos modos de comunicação, permitem a expressão do pensamento pelas modalidades como as da escrita (linear, sequencial) e da imagem

(simultaneidade, espacialidade)”. O uso das TDICs na sala de aula faculta aprendizagens mais vultuosas. Nesse viés, é imprescindível apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino e aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento nas aulas, tornando os alunos protagonistas da aprendizagem.

Toda essa tecnologia disponível nos leva a refletir sobre como está esse acesso aos estudantes com condições econômicas menos favorecidas. Como está o acesso desses estudantes às tecnologias digitais? A massificação desses recursos tecnológicos ainda está longe do que temos ouvido nos discursos midiáticos, precipuamente quando nos referimos às pessoas com menos condições econômicas. Nesse âmbito, para serem úteis no ambiente escolar, as TDICS devem ser acessíveis aos estudantes e se aproximarem do cotidiano deles, promovendo um uso consciente e crítico. Se o acesso e o diálogo não for oportunizando no espaço escolar, objetivando uma transformação social e emancipadora, as TDICs se tornarão mais uma ferramenta metodológica obsoleta dentro da escola.

Nessa direção, não basta só falarmos em tecnologias ou disponibilizarmos de equipamentos tecnológicos dentro da escola, é importante e necessário entendermos como as TDICs estão presentes na rotina diária dos nossos estudantes; se realmente são acessíveis à comunidade escolar e como os estudantes compreendem esses recursos tecnológicos dentro da escola. Nessa conjuntura, as tecnologias digitais móveis estão ganhando espaço na vida das pessoas, particularmente entre a população economicamente menos favorecidas, tem se tornado um dos principais instrumentos tecnológicos e, muitas vezes, o único, para acesso à internet. Segundo Bairral, Assis e Silva (2015, p. 21):

[...] os celulares com *touchscreen*, *tablets* e *ipads* que passam a fazer parte do cotidiano da maioria dos nossos alunos. Embora algumas interfaces não sejam novas, a presença desses dispositivos móveis principalmente os com *touchscreen* – parece assumir um posicionamento de destaque no ambiente escolar [...].

Os celulares estão presentes no cotidiano dos estudantes e podem ser utilizados como ferramentas para o trabalho com as metodologias ativas em sala de aula. Muitas escolas não dispõem de um laboratório de informática ou, trabalhar com tecnologias, pode ser difícil para os professores. Todavia, se mudarmos nosso olhar e enxergarmos os dispositivos móveis dos estudantes como instrumentos tecnológicos plausíveis de trabalhar com as práticas ativas de aprendizagem, promoveremos uma aproximação dos estudantes com a tecnologia e um emprego crítico e reflexivo desses equipamentos em sala de aula.

Sabemos que há um aumento significativo do protagonismo juvenil de nossos estudantes ao levarmos os recursos tecnológicos digitais para dentro das escolas. Os alunos estão produzindo e compartilhando conhecimentos diariamente, recebendo *feedbacks* instantâneos de outros usuários e sendo responsáveis pela criação e manutenção da sua própria cultura digital. Diante da revolução tecnológica, a escola não poderá ficar de fora, deve repensar as metodologias de ensino utilizadas e incorporar as tecnologias às práticas educativas, incluindo as atividades de leitura. Também é relevante considerar o estudante como alguém protagonista da sua aprendizagem e desempenhar um papel de mediadora da aprendizagem. A ideia da Educomunicação no trabalho com a Literatura em sala de aula é de aliar a comunicação com as tecnologias e produzir conhecimentos literários, aproveitando essa facilidade dos estudantes com as TDICs, pois, no contexto atual, é impossível dissociar a comunicação das tecnologias.

A Educomunicação nos faz refletir como está o processo comunicativo na escola e em seu entorno, como alunos e professores estão utilizando essa ferramenta comunicativa. Isso porque a educação atual deve estar inserida no ambiente virtual da cibercultura.

O uso da internet na escola é exigência do ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI, denominado por muitos pesquisadores como *cibercultura* – espaço de sociabilidade, organização, entretenimento, informação, comunicação, conhecimento, trabalho e educação, emergindo com o novo cenário sociotécnico (Silva, 2014, p. 173).

No panorama atual, a escola não pode continuar alheia aos recursos tecnológicos em que o novo modelo de produção é a informação e a comunicação digitalizadas, é necessário inserir a internet e os recursos tecnológicos na educação. Na perspectiva educativa, a internet deve ser aproveitada para inserir os alunos na cibercultura e potencializar a aprendizagem de conteúdos curriculares.

6 PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA OBRA INCLASSIFICÁVEIS

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de ensino literário a partir da obra *Inclassificáveis* de Eduardo Mahon. A proposição está baseada no conceito de metodologias ativas e inovativas, colocando a Educomunicação como uma proposta inovadora no ensino das práticas literárias. Alicerçadas em Cosson (2014) e Solé (1998), trabalhamos com os passos de construção da proposta didática literária e quais as estratégias que poderão ser utilizadas pelo professor antes, durante e depois da leitura.

No subtítulo 6.1, contextualizamos a obra *Inclassificáveis*, o que ela trata, e a Literatura produzida em Mato Grosso. Descrevemos algumas informações sobre Eduardo Mahon e o contato dele com a Literatura. Ainda, dissertamos como a Literatura desse autor está inserida no currículo escolar das escolas de Mato Grosso e como os professores podem abordar as obras literárias regionais em suas aulas. No subitem 6.2, trazemos a nossa proposta didática, considerando as estratégias de leitura de Cosson (2014) e Solé (1998), através da Educomunicação. Apresentamos o que pode ser construído a partir da leitura dessa obra literária, bem como as adaptações que poderão ser desenvolvidas com outras obras literárias.

6.1 A obra *Inclassificáveis*

O Estado de Mato Grosso vem se destacando na produção literária. Antes do início do século XX e a partir dos anos 1980, a Literatura mato-grossense já vem se consolidando dentro e fora do estado. Temos escritores como Lucinda Persona e Ivens Scaff, com uma gama de publicações – poemas, contos e textos voltados para o segmento infantojuvenil. Podemos citar também Eduardo Mahon, Wander Antunes, Robson Rocha, que estão conquistando importantes espaços; entre outros autores mato-grossenses que escrevem e têm seu trabalho reconhecido.

Contudo, a Literatura de Mato Grosso precisa ser difundida, pois ainda é pouco conhecida. Conforme a Lei Estadual nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990, é obrigatório o ensino de História, Geografia e Literatura de Mato Grosso, nos conteúdos programáticos das escolas. Segundo Voltolini (2020), nem sempre a Literatura de Mato Grosso é trabalhada nas salas de aula e são poucos professores e alunos que a conhecem. Se a Lei for aplicada, haverá uma revolução no conhecimento cultural e literário da Literatura de Mato Grosso. Acreditamos que levar para a sala de aula as obras literárias de nosso estado é, além de cumprir uma Lei, fortalecer e dar visibilidade às nossas produções culturais.

A obra e o autor que escolhemos para esta pesquisa é Eduardo Moreira Leite Mahon e a obra se trata do livro *Inclassificáveis*. Ele nasceu no Rio de Janeiro e atualmente mora na cidade de Cuiabá/MT. Em 1999, graduou-se em Direito, pela Universidade Federal de Mato Grosso. É mestre e doutorando no curso de Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Mato Grosso, onde realiza estudos sobre a Literatura Contemporânea de Mato Grosso. Na Área do Direito, atua como advogado e professor universitário de Direito Processual. Também escreve para a Revista de Mato Grosso, para o Portal de Notícias RDM on-line, além dos jornais A Gazeta, Folha do Estado e Gazeta de Cuiabá. Em seus artigos, trata de temas atuais e polêmicos, seus textos são críticos e irônicos, com uma linguagem ágil e sagaz.

Mahon é romancista, poeta, contista, cronista e dramaturgo. É autor de 21 livros, dentre eles, os romances: *A gente era obrigada a ser feliz*, *Mea culpa* e *Eles não podem tirar isso de mim*; os livros de contos *Doutor Funério e outros contos de morte* e *Contos Estranhos*; os livros de poemas pertencentes à *Trilogia das Palavras*, afora textos para o cinema, para o teatro e acadêmicos sobre estudos literários. Também é membro da Academia Mato-Grossense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso. O escritor já ganhou alguns prêmios, dentre eles, o título de Cidadão Mato-Grossense e a Comenda Estadual Filinto Müller.

Numa entrevista, no ano de 2019, para o blog “Como eu escrevo” (Nunes, 2019), Mahon disse que apesar de sua rotina familiar, sempre arranja tempo para ler e escrever seus textos, sejam eles ficcionais ou não. Ali, ele também falou do prazer que tem ao escrever:

Há uma série de motivações e de motivadores. Tudo começa no prazer. Não sei se existe alguém que realmente faça Literatura por obrigação. Não que eu desconsidere a profissionalização do escritor. Muito pelo contrário. Suponho que o escritor é uma profissão e deve ser encarada dessa forma e não com um mero deleite, uma espécie de hobby aburguesado. Contudo, é o prazer que me motiva. Prazer do desafio, prazer da superação, prazer da beleza, prazer do grotesco, prazer da competição, prazer da realização e, finalmente, o prazer da transcendência (Nunes, 2019).

A Literatura é algo prazeroso e quando encontramos esse prazer literário, a leitura flui e nos transformamos em leitores assíduos e competentes. Ela nos liberta e nos desenvolve como seres humanos, pois nos torna mais compreensivos e abertos ao mundo em nosso redor.

O livro escolhido para a apresentação da nossa proposta metodológica é a obra *Inclassificáveis*, de autoria de Eduardo Mahon. Essa obra apresenta características muito próximas de um conto, foi escrito em 2020, e publicado pela editora Carlini & Cianato Editorial (nome fantasia da editora Tanta Tinta Ltda.), conta a história da chegada de um circo na pequena e distante cidade de Cartesinos, classificada, na narrativa, como a cidade mais quente do mundo.

Mahon (2020) descreve Cartesinos como uma cidade com solo pedregoso, calor, falta de chuva, pobreza e escassez de trabalho. É uma cidade pacata, que vê seu cotidiano transformado pela chegada do circo. O circo, no entanto, tem uma trupe tão estranha que seus integrantes passam a ser conhecidos como “inclassificáveis”. A obra se trata de um conto longo, de 80 páginas e faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021.

A história do livro nos leva a refletir sobre a importância da arte na vida das pessoas e a reconhecer o valor de cada ser humano. Beto Prajá, um menino com 12 anos de idade, órfão e que mora nas ruas de Cartesinos, é quem descobre que a “serpente de andrajos” (Mahon, 2020, p. 11), acompanhada de carroças e animais, trata-se de um grupo circense que acaba de chegar. Nesta história, predomina o insólito e um clima de estranhamento provocado pela dúvida que chega à cidade de Cartesinos, aparentemente um lugar tranquilo até o momento. A cidade fica estarecida com a chegada desse povo estranho e a curiosidade é geral para saber do que se trata:

O povo pasmou. A expectativa para saber quem era e o que queriam os forasteiros foi maior do que o rogo pela chuva. Como resultado, a novena na igrejinha de adobe sofreu suspensão, o bar da praça fechou as portas de par em par e até mesmo a janela da viúva Leocádia ficou vazia. No ar, o mau agouro do vento morno informava a todos que a chuva não vinha e que as lavouras iriam ficar mais um dia em jejum. Ainda assim, um mudo alvoroço de formigas apalermadas tomou conta de Cartesinos, esparramando medo e alegria, júbilo e horror (Mahon, 2020, p. 11).

Notamos, nesse trecho da história, que o povo ficou espantado com a chegada dos forasteiros e a cidade paralisou; as pessoas pensavam que algo ruim iria acontecer, mas, ao mesmo tempo, essa “coisa estranha” provocou uma alegria nos moradores de Cartesinos, como sinal de esperança. A chegada desses forasteiros, assim denominados pelo narrador, é que dá início à história e muda a vida dos moradores de Cartesinos.

Cartesinos está descrita como uma cidadezinha distante dos grandes centros, quente e seca, sem muita expectativa de vida para os que vivem ali, um lugar onde os dias demoram terminar e todos se conhecem. De repente, num final de dia abafado, chegou um grupo de pessoas estranhas, enrolando-se na ribanceira próxima ao vilarejo (Mahon, 2020, p. 11), e isso provocou um alvoroço entre os moradores, que pararam tudo o que estavam fazendo, inclusive não tiveram coragem de saber quem eram e do que se tratava aquele velho calhambeque.

A história segue, num clima de mistério, medo e negação por parte da população de Cartesinos. Entretanto, a atitude positiva de Beto Prajá, um personagem que não tem medo do novo, é quem descobre quem são essas pessoas que acabaram de chegar e por conta das características apresentadas, como a da mulher-gato, os denominam de inclassificáveis.

O mistério termina ao final do primeiro capítulo, quando Beto Prajá estufa o peito e grita como alguém que descobriu um tesouro, que o circo chegou (Mahon, 2020, p. 13). Todavia, essa descoberta não significa o fim do insólito, porque as pessoas da cidade estão acostumadas com a racionalidade e a praticidade da vida cotidiana e não conseguem entender a chegada desse circo. Observamos, no trecho abaixo, o quanto os moradores de Cartesinos ficaram espantados com esse grupo de forasteiros que chegou à cidade:

Temerosa com as anomalias que o garoto garganteava e com o aglomerado que zumbia em volta, a gestante limitou-se a reforçar os calos nos cotovelos, arrimando o peso extra na janela de madeira. E o que mais viu?, o prefeito arrojava Prajá com sanha inquisidora, Tem bicho a dar com pau, Animal?, É um misto, De gente? Meu Deus! (Mahon, 2020, p. 14).

O narrador chama essas pessoas de “anomalias”, numa ideia de que aquilo não é natural, realçando as características ambíguas dos circenses, que ficam entre homens e animais. O povo se aglomera em torno do menino Prajá e a conversa segue no intuito de nomeá-los como fantásticos ou amedrontadores, até chegar à definição dada pelo menino de que se tratam de pessoas sem definição, ou seja, inclassificáveis.

Nos próximos capítulos, André Pinot, o dono do circo, um dos personagens centrais da narrativa, apresenta aos moradores de Cartesinos, oralmente, que eles verão no circo um espetáculo extraordinário e um ovo de dragão da amazônia mato-grossense, o que causou espanto e curiosidade em todos os frequentadores do bar de Mané Torto. Com isso, o dono do circo “engatou o comercial da empresa que o tinha à testa” (Mahon, 2020, p. 21), convidando a todos para prestigiarem a apresentação circense, logo mais à noite.

É interessante destacar que Eduardo Mahon se vale de elementos fantásticos para a construção da narrativa, mas também foca no real, com a intenção de mostrar que o mágico vem da construção artística e corresponde a uma necessidade humana de ficção e fuga do real e nos mostra que o fantástico pode ser construído.

Ao final da história, com o circo em falência, André Pinot decide viver em Cartesinos e a ideia de fantástico é suplantada pelo real. As pessoas do circo vão se adaptando à cidade, vivendo uma nova vida, aceitando novos empregos e novas crenças e aprendendo coisas novas. Essas transformações nos artistas circenses expõem que o espetáculo no circo é uma construção, que a arte é construída. É essa ideia que o narrador transmite ao leitor, a transformação do real em fantástico e vice-versa.

O texto, ao final do livro, revela que Beto Prajá é o novo dono do circo e ganhou de presente de André Pinot o ovo de dragão. André Pinot o ajudou a se tornar dono do circo e ser

adotado pelos irmãos Barroso, personagens secundários da narrativa. O garoto foi rebatizado formalmente de Roberto Barroso.

Ao se tornar dono do circo, com a ajuda de Adelaide, a ex-mulher do prefeito, Beto Prajá transformou os moradores mais renitentes de Cartesinos em artistas de seu circo, denominando de “O Fantástico Circo do Doutor Prajá” (Mahon, 2020, p. 67). Essa transformação deixa claro ao leitor que o fantástico é uma construção, e as diferenças também são construções sociais passíveis de mudanças. Um exemplo é a transformação da mulher-gato, pois, ao deixar a vida artística, torna-se uma religiosa fervorosa.

Vale salientarmos que, ao final da narrativa, as pessoas realistas e comuns de Cartesinos é quem se tornam os personagens do circo, demonstrando que, ao aceitar as diferenças, podemos enxergar além e transformarmos ao mundo e a nós mesmos. Os “inclassificáveis” agora são os moradores antigos de Cartesinos e os inclassificáveis abandonam a vida artística e se integram aos cartesianos. Até mesmo o pároco Evaristo, antes muito preconceituoso com os habitantes do circo, passou a ser o cobrador simpático e a distribuir conselhos gratuitos na entrada do circo de Beto Prajá. O sonho do menino órfão tornou-se real e o fez perceber “que somente a arte sobrepuja a desilusão, e a arte venceu a doença cartesiana espalhada pelo mundo” (Mahon, 2020, p. 70).

O livro *Inclassificáveis*, de Eduardo Mahon, foi escolhido para fazer parte do PNLD Literário 2021 para o Ensino Médio. Esse programa é destinado à disponibilização de obras didáticas, pedagógicas e literárias aos estudantes da rede pública de educação. Com a publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, houve uma unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, que antes eram contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A partir desse Decreto, o PNLD teve escopo ampliado, com a inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. O livro em estudo faz parte da lista de obras do acervo 3. De acordo com o Guia Literário (Brasil, 2021), são disponibilizados 21 acervos, sendo cada um deles composto por 25 ou 26 obras, de editoras diferentes. A quantidade de acervos distribuída às escolas se dá conforme o número de estudantes matriculados no Ensino Médio, sendo que as escolas com mais de 800 alunos podem receber 20 acervos. As que escolheram o acervo 3 foram contempladas com a obra de Eduardo Mahon. *Inclassificáveis* também foi um dos dez títulos selecionados pelo projeto “Literamato

II”. Focando na difusão da Literatura brasileira produzida em Mato Grosso, o “Literamato II” distribuiu dez mil livros nas escolas públicas do estado, no ano de 2022.

O trabalho com essa obra literária nas escolas objetiva resgatar a arte, em especial a arte circense, e fazer reflexões acerca das diferenças existente entre os seres humanos e, ainda, promover um debate a respeito da exploração do nosso corpo, seja como maneira de forçar os limites, ou alvo de estigma e preconceito, ou seja, como virtude. Através dessas atividades pedagógicas, é possível que os estudantes se identifiquem com o sofrimento do outro, e também valorizem a si mesmos, reconhecendo o que os seus corpos têm de diferente e único.

O circo faz parte das nossas memórias de infância. Mahon (Da Redação, 2022) numa entrevista à Midia News, pondera:

Fiquei me perguntando qual seria a saída para a profunda desilusão que sentimos com o nosso contemporâneo. A quebra do encantamento é um grande sintoma. Um dos maiores fascínios humanos é a mágica. Quando a mágica acaba, a humanidade também morre. É preciso continuar fazendo arte, a despeito de todas as dificuldades. Precisamos acreditar de novo.

A BNCC ressalta a pertinência do aluno conhecer a si mesmo e compreender o outro, desfazendo-se de preconceitos, quer dizer, o Ensino Médio deve “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (Brasil, 2018, p. 467). Nessa seara, Antonio Candido (2011, p. 117) argumenta que a Literatura é um fator fundamental de humanização, e, a partir dessa ideia, acreditamos que a Literatura poderá ajudar nossos estudantes a respeitar o outro e as suas diferenças. Ainda, em consonância com Schwartz (2006, p. 3), o hábito da leitura contribui para libertar as pessoas de sua alienação e é capaz de promover mudanças sociais, numa relação entre leitura e ideologia. A leitura dá condições às pessoas de conhecer sua realidade e transformá-la.

Sendo assim, o livro *Inclassificáveis* sobrepõe-se, porque, além da fruição estética da linguagem, incentiva o pensamento filosófico, viabilizando um questionamento sobre o mundo e sobre o outro, leva-nos a refletir concernente às diferenças e propõe uma ação modificadora de pensamento e aceitação do outro através da arte. O estudo da obra *Inclassificáveis*, a partir desta pesquisa, colaborará com a formação de um leitor crítico, que se aprofunda numa análise investigativa meticulosa. Ademais, será uma oportunidade para os estudantes de Mato Grosso conhecerem essa obra e as demais escritas por Mahon e outros escritores mato-grossense, em outras palavras, oportunizará o contato com a Literatura produzida em nosso estado, valorizando nossa cultura literária e dando visibilidade aos nossos escritores.

Nesse prisma, André Luís da Silveira (2015, p. 6) reitera que “o leitor se identifica com a obra e através dela cria projeções a partir do seu repertório pessoal de experiências, vivências, leituras, culturas. O leitor se vê na obra, se apropria da história e consegue estabelecer relações que o aproximam do texto”. Portanto, o trabalho de interpretação dessa obra poderá estimular a leitura literária de nossos estudantes, dado que, ao adentrar na história, depreenderão o quanto é prazerosa a Literatura.

O livro *Inclassificáveis* aborda temas relevantes, propícios para debates entre os estudantes, tanto em Língua Portuguesa como em outras Áreas do Conhecimento. Desse modo, os estudantes mato-grossenses terão a oportunidade de conhecer e trabalhar com uma obra produzida em seu estado, como uma forma de valorização da nossa cultura e região. Em seguimento, compartilharemos com estudantes de outros lugares a importância de se formarem leitores de Literatura brasileira, tanto clássica quanto contemporânea. De acordo com Compagnon (2001), por meio da obra, o leitor descobre a sua leitura particular. O encontro entre escritura e leitura se dá no momento em que “a escritura é descrita como a tradução de um livro interior, e a leitura como uma nova tradução num outro livro interior” (Compagnon, 2001, p. 142).

Jauss (1994) tece críticas ao ensino da Literatura se for apenas como exigência escolar, ou de uma forma contextualizada. Critica a abordagem das obras, individual, em sequência cronológica, ou “[...] seguindo a cronologia dos grandes autores e apreciando-os conforme o esquema de ‘vida e obra’” (Jauss, 1994, p. 6). Em a *Estética da Recepção*, o autor coloca o leitor no centro da experiência literária, ou seja, quem dá sentido ao texto é o leitor a partir de suas intertextualidades.

6.2 Proposta metodológica

Apresentamos, a seguir, uma proposta metodológica, tencionando promover a formação leitora dos estudantes do Ensino Médio. A proposta refere-se ao trabalho com o livro *Inclassificáveis*, mas poderá ser adaptada a outras obras e também a outros contextos geográficos. Seguindo as estratégias de leitura de Isabel Solé (1988) e Rildo Cosson (2014), elaboramos algumas atividades que podem ser desenvolvidas antes, durante e depois da leitura.

6.2.1 Antes da leitura: explorando o significado da palavra Inclassificáveis

Antes de iniciar a leitura do livro é importante desenvolver algumas estratégias de leitura com o objetivo de explorar os elementos pré-textuais e despertar no leitor uma curiosidade em conhecer o conteúdo do texto. O professor poderá iniciar explorando a capa do livro, a ilustração e a foto do escritor. Sugerimos a leitura, com os alunos, da biografia de Eduardo Mahon, que está na orelha do livro, e as pequenas sínteses, pois permitem aos alunos antecipar o que será abordado na narrativa.

Em seguida, poderá criar uma motivação para a leitura da obra em questão, a partir da pergunta: possivelmente, todos vocês já foram ao circo. Então, quais lembranças vocês têm do circo? Caso alguns estudantes nunca tenham ido a um circo, o docente poderá indagá-los sobre o que imaginam com relação àquele espaço. O professor poderá pontuar também suas memórias sobre o circo. O docente poderá incentivar os estudantes a falarem a respeito de suas memórias do circo, garantindo que toda a turma tenha a oportunidade de expor alguma memória.

Feito isso, poderá passar para a exploração da palavra Inclassificáveis, perguntando aos alunos o que eles entendem por “inclassificáveis” e em que contexto poderá ser usada. O professor pode partir, também, da palavra classificável e pedir que os estudantes pesquisem na internet, através dos seus celulares, o significado da palavra classificável, em dicionário on-line. Outra possibilidade é explorar o prefixo “in” – utilizado para formar palavras mediante negação, convertendo a palavra em sentido oposto. Pois, “classificável” é o mesmo que se pode classificar, enquanto “inclassificável” tem o sentido contrário, sendo algo que não tem definição.

Sugerimos que, nesse momento, seja empregado aplicativo Mendimeter⁴. O professor elaborará a pergunta, com duas ou mais respostas: o que significa inclassificáveis para você?, compartilhará o link com os alunos via grupo de WhatsApp da turma e poderá projetar as respostas dos estudantes, ou até mesmo criar um link de leitura de QRCode.

Após essa discussão, é interessante pedir à turma que volte ao dicionário on-line para averiguar se as repostas estavam certas ou erradas. Assim, o professor promoverá uma discussão, indo para outro viés acerca do significado da palavra. Poderá, também, mostrar aos estudantes que inclassificáveis, apesar de expressar negatividade, pode estar ligada a coisas indescritíveis e extraordinárias. Para corroborar a ideia de que inclassificável é algo bonito, é interessante propiciar um debate com a letra da música, que serve de epígrafe, ao livro em análise. O professor construirá, com os alunos, a noção de que a letra da música retrata a formação do povo brasileiro, que é uma miscigenação inclassificável.

⁴ Disponível em: <https://www.mentimeter.com>

Inclassificáveis

Que preto, que branco, que índio o quê?
 Que branco, que índio, que preto o quê?
 Que índio, que preto, que branco o quê?

Que preto branco índio o quê?
 Branco índio preto o quê?
 Índio preto branco o quê?

Aqui somos mestiços, mulatos
 Cafuzos, pardos, mamelucos, sararas
 Crilouros, guaranisseis e judárabes
 Aqui somos mestiços, mulatos
 Cafuzos, pardos, mamelucos, sararás
 Crilouros, guaranisseis e judarabés

Orientupis, orientupis
 Ameriquitalos luso-nipo caboclos
 Orientupis, orientupis
 Ameriquítalos luso-nipo caboclos
 Orientupis, orientupis
 Iberibárbaros indo-ciganagôs
 Orientupis, orientupis
 Iberibárbaros indo-ciganagôs

Somos o que somos
 Somos o que somos
 Inclassificáveis
 Inclassificáveis

Não tem um, tem dois
 Não tem dois, tem três
 Não tem lei, tem leis
 Não tem vez, tem vezes
 Não tem deus, tem deuses

Não há sol a sós
 Não há sol a sós
 Não há sol a sós
 Não há sol a sós

Aqui somos mestiços, mulatos
 Cafuzos, pardos, tapuias, tupinamboclos
 Americarataís, yorubárbaros

Somos o que somos
 Somos o que somos
 Inclassificáveis

Inclassificáveis (Inclassificáveis)

Somos o que somos

Somos o que somos

Inclassificáveis

Inclassificáveis

Que preto, que branco, que índio o quê?

Que branco, que índio, que preto o quê?

Que índio, que preto, que branco o quê?

Não tem um, tem dois

Não tem dois, tem três

Não tem lei, tem leis

Não tem vez, tem vezes

Não tem deus, tem deuses

Não tem cor, tem cores

Não há sol a sós

Não há sol a sós

Não há sol a sós

Não há sol a sós

Egipciganos, tupinamboclos (Não há sol a sós)

Yorubárbaros, carataís (Não há sol a sós)

Caribocarijós, orientapuias (Não há sol a sós)

Mamemulatos, tropicaburés (Não há sol a sós)

Chibarroados, mestiçenados (Não há sol a sós)

Oxigenados, debaixo do sol (Não há sol a sós)

Somos o que somos (Não há sol)

Somos o que somos (A sós)

Inclassificáveis (Não há sol)

Inclassificáveis (A sós)

Egipciganos, tupinamboclos (Não há sol a sós)

Yorubárbaros, carataís (Não há sol a sós)

Caribocarijós, orientapuias (Não há sol a sós)

Mamemulatos, tropicaburés (Não há sol a sós)

Chibarroados, mestiçenados (Não há sol a sós)

Oxigenados, debaixo do sol (Não há sol a sós)

Não há sol a sós

Não há sol a sós

Não há sol a sós (Antunes, 2023).

Com base na proposta da Educomunicação, um grupo de estudantes poderá colocar a música para ser tocada na hora do intervalo (recreio) das demais turmas da escola. A ideia é despertar curiosidades em quem ouve. Por que essa música está sendo tocada na hora do recreio? O que ela representa? Quem teve essa ideia? São perguntas que, provavelmente,

surgirão. A partir da curiosidade dos demais estudantes, o grupo responsável pela música poderá explicar, no intervalo da aula do dia seguinte, que a música tocada no dia anterior se refere ao livro *Inclassificáveis*, que está sendo trabalhado com eles pelo professor de Língua Portuguesa. Nessa oportunidade, o grupo poderá fazer um *spoiler* do livro para as demais turmas da escola.

Acrescentamos, como possibilidade, que o professor proponha à turma uma reflexão sobre o que é visto como “inclassificável” nos dias de hoje. Para tanto, deverá dividir da turma em grupos, e sugerimos que façam uma pesquisa na internet, em portais de notícias, para verificar o quanto há de preconceito em relação a grupos sociais, por exemplo, intolerância religiosa, preconceito contra pessoas com deficiência, ciganos, povos indígenas e outros.

6.2.2 Durante a leitura: explorando o conteúdo do livro

6.2.2.1 Descobrimo o primeiro capítulo

O livro *Inclassificáveis* tem capítulos curtos, sendo assim, recomendamos que o professor leia na sala essa parte inicial. É essencial frisar, através da pausa, da entonação, da voz e de alguns gestos e trejeitos a aura de inquietação e mistério que se impõe nesse capítulo. Após a leitura do capítulo, propomos a retomada de alguns trechos que formam a aura de mistérios em torno dessa narrativa, por exemplo a passagem abaixo:

O povo pasmou. A expectativa para saber quem era e o que queriam os forasteiros foi maior do que o rogo pela chuva. Como resultado, a novena na igrejinha de adobe sofreu suspensão, o bar da praça fechou as portas de par em par e até mesmo a janela da viúva Leocádia ficou vazia. No ar, o mau agouro do vento morno informava a todos que a chuva não vinha e que as lavouras iriam ficar mais um dia em jejum. Ainda assim, um mudo alvoroço de formigas apalermadas tomou conta de Cartesinos, esparramando medo e alegria, júbilo e horror (Mahon, 2020, p. 11).

O professor pode chamar a atenção dos estudantes para a palavra “forasteiros”, que corresponde a um grupo de estranhos chegando na cidade e também ao susto dos moradores, que param tudo por medo e na expectativa de saber quem eram aquelas pessoas. O professor poderá perguntar à turma o que significa “forasteiros”, na opinião deles.

Após esse debate, sugerimos a proposição de alguns questionamentos tangentes a o que eles acreditam que possa acontecer quando um grupo de pessoas diferentes chegam a um ambiente. Como seria se esse circo ou outro grupo chegassem à escola? No bairro? Na sua

comunidade? Cidade? Que tipo de sentimentos e impressões essas pessoas causariam? Como agiríamos?

Solé (1998) enfatiza que, antes da leitura, o professor deve elaborar perguntas sobre o texto, levando os leitores a refletirem a respeito do que poderá ser abordado no texto. Ao fazer indagações, o professor trabalha com um passo elementar de exploração literária, despertando o interesse dos estudantes em conhecer a obra literária em estudo. Esse momento de discussão viabilizará uma possibilidade de proposição de escrita de uma narrativa curta, imaginando o que acontecerá no livro a partir de então. O professor também poderá indicar aos alunos a reescrita desse início, descrevendo as reações que esse circo causaria a eles como moradores de Cartesinos.

Nessa trama, utilizando dos recursos tecnológicos, o professor poderá realizar uma espécie de sorteio e propor aos alunos que tiveram seus textos sorteados para gravarem um vídeo e publicar no canal do YouTube da turma, divulgar o link nas redes sociais da escola e em murais, além de publicar os textos de todos no mural da escola.

Esta atividade objetiva ampliar as percepções dos estudantes envolvidos acerca do conteúdo que está sendo trabalhado e instigar a reflexão do tema. Ademais, a exposição dessas impressões visa promover um debate entre os demais colegas da escola, a fim de que se sintam convidados a também pensarem sobre o termo “forasteiros” e de seus sentimentos com relação ao novo.

6.2.2.2 Conhecendo todo o livro

Para a leitura do livro por todos os estudantes da turma é importante que haja pelo menos cinco exemplares disponíveis na escola. O professor poderá elaborar um cronograma de leitura. Como se trata de um livro com 80 páginas, o prazo de três dias é suficiente para que cada aluno leia o livro na íntegra. O tempo de leitura por toda a turma é de, no máximo, 30 dias. Sugerimos, no quadro abaixo, um cronograma de leitura do livro, que poderá ser adaptado conforme a quantidade de exemplares disponíveis na escola:

Quadro 8 – Sugestão de cronograma de leitura com cinco exemplares – turma com 30 alunos

1ª semana	Segunda-feira a quarta-feira Alunos: 1, 2, 3, 4, 5	Quinta-feira a sábado Alunos: 6, 7, 8, 9, 10
2ª semana	Segunda-feira a quarta-feira Alunos: 11, 12, 13, 14, 15	Quinta-feira a sábado Alunos: 16, 17, 18, 19, 20
3ª semana	Segunda-feira a quarta-feira Alunos: 21, 22, 23, 24, 25	Quinta-feira a sábado Alunos: 26, 27, 28, 29, 30

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Então, o professor dividirá a leitura do livro em três partes: do primeiro capítulo à segunda parte; da segunda parte ao desfecho e, por último, o desfecho. Essa atividade poderá ser feita em casa, individualmente, e com um tempo de conclusão estabelecido para cada parte. O docente orientará os alunos a lerem as partes consultando um dicionário ou a internet para compreenderem as palavras e termos que são desconhecidos. Ainda poderá solicitar que anotem as partes que julgarem mais interessantes, os elementos que mais gostaram, buscando como objetivo a fruição do livro.

Após a leitura individual, propomos a divisão da turma em três ou quatro grupos. Poderá ser solicitado pelo professor que cada grupo escolha dois personagens e, com suas palavras, descreva-os:

Quadro 9 – Descrevendo os personagens: primeira parte

Personagens de Cartesinos		Personagens da trupe circense	
Nomes das personagens	Personagens no início da história	Nomes das personagens	Personagens no início da história
Beto Prajá		André Pinot	
Padre		Mulher-gato	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Sugerimos alguns personagens que podem ser descritos, sendo Beto Prajá e André Pinot os principais. É fundamental estimular os grupos de alunos a escreverem com suas palavras, ajudando-os a entender que, tanto no início, quanto no final, os personagens têm reações diferentes, que ocorrem em virtude do poder que a arte tem de influenciar no nosso modo de ver o mundo, especialmente a Literatura.

Concluída essa parte, orientamos para a leitura da segunda parte e o desfecho do livro. Sugerimos que o professor solicite aos alunos que anotem as mudanças ocorridas com os personagens:

Quadro 10 – Descrevendo os personagens: parte final

Personagens de Cartesinos		Personagens da trupe circense	
Nomes das personagens	Personagens no fim da história	Nomes das personagens	Personagens no fim da história
Beto Prajá		André Pinot	
Padre		Mulher-gato	

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O livro *Inclassificáveis* é interessante porque as personagens se modificam à medida que se conhecem e interagem, permitindo uma alteração e reconstituição da visão que têm dos outros e de si mesmas.

Após a descrição das personagens, consoante modelo dos quadros acima, recomendamos propor um debate, com o objetivo de compreender se os estudantes perceberam as mudanças sofridas pelos personagens em sua trajetória na narrativa, quais foram essas mudanças, como e por que foram causadas, bem como o sentido do livro, que mensagem ele nos transmite. É importante retomar a diversidade trabalhada na pré-leitura e levá-los a enxergar o diferente de novas formas.

6.2.3 Depois da leitura: momento de interpretação da obra

Nessa etapa, usando a metodologia da Estação por Rotações, propomos a divisão da turma em quatro grupos e a distribuição das seguintes atividades:

1º grupo: entrevista gravada, usando recursos como o *smartphone*, com outros estudantes de Ensino Médio da escola, sobre o livro *Inclassificáveis* e sobre o escritor Eduardo Mahon.

O professor poderá orientar o grupo a elaborar um roteiro de perguntas com o objetivo de saber se estudantes de outras turmas da escola já leram essa obra, ou quais obras desse escritor já leram, o que acham que o livro aborda e se gostariam de conhecer na íntegra essa obra.

Sugerimos a elaboração de um roteiro de perguntas.

Sugestão:

- Comente seu hábito de leitura.
- Quantos livros você leu até o momento?
- Qual o seu gênero preferido?
- Já ouviu falar sobre o escritor Eduardo Mahon?

- Se já ouviu falar sobre ele, cite algum livro desse escritor?
- Conhece a história do livro *Inclassificáveis*?
- Sobre o que você acha que o livro *Inclassificáveis* conta?
- Gostaria de conhecer esse livro?
- Outras perguntas poderão ser acrescentadas.

O grupo responsável por essa estação poderá gravar a entrevista, em áudio ou vídeo, e solicitar autorização do entrevistado para apresentar o conteúdo do trabalho à turma toda. O professor orientará o grupo dessa estação para fazer uma tabulação dos dados coletados na entrevista, buscando verificar o nível de engajamento dos estudantes em leitura e propor sugestões de leitura. Através da entrevista também é possível descobrir se o acervo literário da biblioteca da escola agrada aos estudantes e quais livros eles gostariam de ler, mas que não tem na escola.

A partir das respostas dos estudantes a respeito de seus interesses em leitura de obras que não têm na escola, o professor poderá pensar, com os alunos que estão desenvolvendo o trabalho e com a equipe gestora, uma maneira de aquisição de novos títulos literários. Ainda, os dados tabulados poderão ser afixados no mural da escola, com o título: ENGAJAMENTO DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA X.

2º grupo: construção de um *podcast*

Ultimamente, a moda em matéria de tecnologia, informação e entretenimento é o *podcast*, que faz junção da educação e comunicação. O *podcast* se trata de um conteúdo gravado em arquivo de áudio que pode ser disponibilizado para baixar ou em uma plataforma de *streaming* na internet. É relativamente fácil de fazer e também bastante democrático para quem o produz e quem o escuta, abrangendo diferentes assuntos. Há diversos vídeos no YouTube que orientam, passo a passo, a construção de *podcast*. Também há sites que abordam esse assunto, por exemplo: como fazer um *podcast*⁵.

Podemos entender o *podcast* como uma espécie de radionovela moderna, na qual são contadas boas histórias, cheias de mistério, fantasias e medos. Encontramos esses elementos no livro *Inclassificáveis*. A história do livro permite um debate sobre diversidade, respeito às diferenças e valorização da arte como ressignificação da vida. A história de *Inclassificáveis* nos fornece elementos basilares para a construção de um *podcast*.

⁵ Disponível em: <https://clickpages.com.br/blog/como-fazer-podcast/> Canaltech, 2020. E também: Melhores programas e sites para gravar um *podcast*. Disponível em: <https://canaltech.com.br/internet/melhores-programas-e-sites-para-gravar-podcast/>.

O grupo que ficou com essa atividade deverá ser encorajado a produzir um *podcast*, partindo de uma das propostas abaixo.

Na primeira ideia, o grupo poderá construir uma história para uma das personagens do livro. O professor deverá orientá-los a escolher, por exemplo, um dos ciclopes e descrever a infância, a adolescência, a chegada ao circo e como o próprio personagem percebe a modificação provocada em Cartesinos com a chegada do circo, ou escrever sobre André Pinot.

A segunda ideia de *podcast* poderá ser a produção de um conto com personagens que sejam estranhas e diferentes e que, ao longo da narrativa, as histórias e as atitudes dessas personagens mudam a visão das pessoas acerca delas mesmo e do mundo ao seu redor. O professor precisa direcionar os estudantes a o que poderão abordar na construção do conto (as diversidades, as diferenças e as transformações dos personagens), como aconteceu com os cartesianos e os inclassificáveis.

Sugerimos que o professor retome, com os estudantes, a estrutura de um conto, frisando que se trata de uma narrativa curta, com poucas personagens, espaço, tempo e enredo concentrados, que apresenta um clímax e tem um desfecho surpreendente. O professor poderá apresentar alguns exemplos de contos aos estudantes, destacando os elementos que o compõe. Depois da produção do conto, será o momento de o professor ajudá-los na correção da produção e apontar os melhoramentos que devem ser feitos.

Com a história na versão final, será hora de produzir o *podcast*. O professor poderá orientar os estudantes a escolher o nome, a formatação e ajudá-los a elaborar um roteiro. Para o roteiro, considerar os seguintes passos:

- escolher o programa que irão usar para gravar o *podcast*, tais como “Spotify for Podcasters”, “Spreaker studio”, entre outros;
- escolher um ambiente tranquilo, sem barulhos;
- incluir uma vinheta musical de início;
- realizar uma leitura do conto antes de iniciar a gravação;
- fazer uma apresentação inicial do *podcast* lida pelos locutores, mostrando a situação da produção;
- escolher quem fará parte da gravação do *podcast*;
- selecionar músicas que favoreçam o tom esperado;
- usar efeitos sonoros condizentes com a narrativa;
- incluir uma vinheta musical final ou alguns efeitos sonoros; escolher arquivos sem direitos autorais. Há diversos sites com músicas liberadas.

- E, por último, a publicação do *podcast* produzido nas redes sociais da escola.

O grupo responsável por essa estação poderá publicar o *podcast* nas redes sociais da escola, criar um link de QRCode e afixar nos murais da escola para que as demais turmas da escola conheçam o conteúdo dessa produção e despertem o interesse em conhecer a narrativa estudada.

3º grupo: pesquisa sobre o livro *Inclassificáveis*, o autor na mídia e entrevista com Eduardo Mahon.

Propomos que esse grupo faça uma pesquisa na internet sobre a obra *Inclassificáveis* e o escritor Eduardo Mahon. O professor poderá guiar aos alunos a pesquisarem se há essa obra nas bibliotecas das outras escolas e na biblioteca pública da cidade, bem como outras produções de Mahon, ou de outros autores mato-grossenses. O grupo poderá fazer uma pesquisa relativa a quem é Eduardo Mahon e a importância de seu trabalho na produção literária. Para sintetizar as informações encontradas, recomendamos a produção de um vídeo e publicação nas redes sociais da escola. Os estudantes poderão utilizar os seus celulares e o aplicativo “Capcut”, ou o aplicativo “OBS Studio” no Chromebook.

O professor poderá ajudar os estudantes desse grupo a elaborar uma entrevista com o escritor Eduardo Mahon. Esse bate-papo poderá ser feito de forma on-line, através do Google Meet institucional da escola, ou Googel Meet versão Busines Standart, agendado e mediado pelo professor da turma. O objetivo da entrevista é conversar com o escritor acerca do livro *Inclassificáveis*, abordando outras obras do escritor e a relevância da Literatura brasileira e das produções literárias em Mato Grosso. Uma vez autorizada pelo autor, essa entrevista poderá ser divulgada por meio do canal da escola no YouTube, ou ser transformada em um *podcast* para a divulgação em diferentes plataformas digitais.

4º grupo: estação de fotografias e desenhos

O livro *Inclassificáveis* conta a narrativa de um circo que chega à cidade de Cartesinos e causa um espanto em todos os moradores, porque seus personagens, no primeiro momento, são pessoas estranhas. Dado esse enredo, recomendamos que o professor solicite a esse grupo fazer uma pesquisa sobre o surgimento do circo, desde suas origens Romanas, o surgimento dos *freak shows* (com os quais a trupe de Cartesinos se assemelha), até os dias atuais, em que o circo virou um show mais visual, mais físico, e os corpos dos artistas são vistos pela sua força, beleza e capacidade.

É essencial o professor delimitar um prazo para os estudantes desenvolverem uma boa pesquisa. Eles poderão apresentar os produtos oralmente, usando equipamentos eletrônicos e tecnológicos, elementos visuais e auditivos, como fotos, vídeos, músicas, partes de filmes para ilustrar aquilo que querem dizer.

Para além da sala de aula, o professor poderá propor a esse grupo trabalhar com a ideia de expressão do corpo de forma artística ou física dentro da escola. Para isso, a ideia é que os estudantes façam uma exposição fotográfica. O grupo tirará fotos de pessoas ou grupos realizando atividades artísticas, físicas, educativas ou não. Essas pessoas poderão estar cantando, dançando, fazendo malabarismos, jogando basquete, correndo. Os alunos do grupo também poderão tirar suas próprias fotos realizando alguma atividade com o corpo.

O professor solicitará aos alunos que pesquisem na internet fotos de personagens circenses para fazer parte da exposição de fotografias. Se, na turma, há estudantes com habilidades artísticas, pode-se propor a produção de desenhos dos principais artistas do circo, como: André Pinot, a mulher-gato, o vidente Tirésias, as gêmeas xifópagas, os ciclopes, o homem-preguiça, a cabeça barbada e alguns animais.

O professor poderá sugerir aos estudantes que questionem a algumas das pessoas fotografadas sobre como essa atividade mudou a vida delas. Por último, o professor poderá aconselhar a produção de um pequeno texto como legenda da foto exposta. Esse trabalho poderá ser divulgado no mural de trabalhos escolares da escola. O objetivo dessa atividade é perceber como o nosso corpo é eficiente, único e diferente e, conseqüentemente, enxergar aos outros como merecedores de respeito e dignidade.

Os artistas do circo de André Pinot, tal como artistas de diversas áreas, usam seus corpos como ferramenta de trabalho. A exposição fotográfica e os desenhos tem por foco despertar nos expectadores curiosidades acerca das personagens retratadas no livro, chamadas de inclassificáveis por suas características físicas e a valorização do nosso corpo, como único e capaz de realizar atividades incríveis.

6.2.4 Vamos gravar um curta-metragem?

O trabalho proposto nas quatro estações fornecerá elementos aos estudantes para uma ampla compreensão da história da narrativa e a mensagem que podem abstrair do seu conteúdo. A fim de integrar todos os alunos da turma, com suas diferentes percepções a partir do grupo em que trabalharam, sugerimos a realização de algumas atividades em conjunto. Essas atividades possibilitarão um aprofundamento concernente a obra e, em especial, poderão

cumprir de modo bastante efetivo com uma das propostas deste estudo, que consiste na utilização da Educomunicação como ferramenta para comunicar e difundir a leitura literária entre as pessoas.

Propomos, inicialmente, a produção de um curta-metragem. Um curta-metragem é um filme com pouca duração, cerca de 15 a 20 minutos. A produção de um curta-metragem exige um roteiro bem elaborado, pois não é fácil colocar num pequeno vídeo uma narrativa tão fantástica como a de *Inclassificáveis*. Um curta tem um papel importante porque é uma ação comunicativa e pode educar, informar e apresentar, de um jeito diferente, uma história literária.

Indicamos, então, a produção de uma síntese de cada parte do livro: primeira parte, segunda parte e desfecho. Produzido o texto, o professor deverá ajudar os estudantes a revisá-lo, para que a história seja concisa e retrate a narrativa descrita no livro. É substancial que o professor oriente e acompanhe os estudantes no desenvolvimento dessa atividade. Com o texto pronto, será o momento de iniciar a produção do curta-metragem, seguindo uma organização, que poderá ter como base a seguinte sequência:

- antes de iniciar a gravação, os participantes do curta-metragem deverão fazer uma leitura detalhada do texto e decorar as partes de fala de cada um;
- escolher o equipamento para gravar o vídeo (poderá ser uma câmera ou um celular com uma boa configuração);
- selecionar quais estudantes serão os personagens: cartesianos e os inclassificáveis;
- produzir o figurino dos personagens e, inclusive, podem montar a tenda usando uma lona;
- escolher o local para a gravação do curta-metragem, que pode ser na quadra da escola, por ser um espaço amplo;
- definir quem serão os cinegrafistas e quem irá editar o vídeo;
- organizada essa primeira parte, fazer a primeira gravação do curta;
- assistir à produção e, se não ficou um bom trabalho, repetir a gravação, corrigindo os erros apresentados;
- com a gravação final, usar um computador da escola, de um aluno, ou do próprio professor para editar o vídeo.

Existem vários programas de edição de vídeos. Sugerimos a utilização de programas livres e gratuitos, de fácil e intuitiva utilização. São programas como o Windows Movie Maker, DVD Shrink, Ashampoo Movie Studio, entre outros, de conhecimento dos estudantes e professor.

- publicar o vídeo no YouTube e compartilhar o link nas redes sociais da escola e murais. O acesso ao curta-metragem também poderá ser feito através de um link de QR Code.

Outra maneira de divulgar os saberes adquiridos com a obra, com o intuito de que outras pessoas tenham conhecimento sobre ela, é a busca por um espaço de divulgação em uma companhia midiática da cidade, como uma emissora de rádio, por exemplo. Os estudantes poderão elaborar, com o auxílio do professor, um roteiro para um programa de rádio, que poderá incluir uma contextualização oral da obra literária em questão; a música “Inclassificáveis”, de Arnaldo Antunes; trechos da entrevista com o autor Eduardo Mahon; algumas das entrevistas realizadas com os colegas e também um momento de reflexão acerca da pertinência da Literatura mato-grossense e da leitura para a formação dos sujeitos.

Acreditamos que essas atividades ajudarão os alunos a entender melhor o livro de Eduardo Mahon, despertando o interesse pelas leituras literárias. Os estudantes poderão descobrir que a Literatura é a expressão dos sentimentos e, muitas vezes, critica padrões e comportamentos julgados como únicos. Também é um modo de denúncia aos problemas do mundo e àqueles que estão ao seu redor. Essas percepções podem conduzir os jovens a compreender que a leitura literária vai além de conhecer uma história de ficção, auxilia em nossa formação enquanto sujeitos sociais, ampliando o nosso senso de empatia e humanização. Ademais, a abordagem da obra, realizada midiaticamente, promove a expansão do conhecimento, ou seja, outras pessoas, em contato com as produções desenvolvidas pelos estudantes, podem também despertar o interesse por buscar a leitura literária.

As propostas aqui apresentadas poderão ser adaptadas a outros livros literários. Reiteramos a ideia de que trabalhar a Literatura através da Educomunicação permite aos estudantes estabelecer um uso mais consciente e criar uma maior afinidade com as tecnologias do mundo atual, preparando-os para o futuro e despertando o gosto pelas práticas literárias.

Esta proposta metodológica foi transformada num e-book digital⁶, pelo aplicativo Canva.

6

Disponível

em:

https://www.canva.com/design/DAFxqGHU8w/dHtU8FpsB6HzFtexfuNvQQ/view?utm_content=DAFxqGHU8w&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, intitulada “Leitura literária no Ensino Médio, no Estado de Mato Grosso: uma proposta para a abordagem da obra *Inclassificáveis*, de Eduardo Mahon, por meio da Educomunicação”, teve como objetivo discutir o ensino da Literatura e também apresentar uma proposta metodológica de ensino de práticas literárias através da Educomunicação. Abordamos o ensino da literário por meio dos documentos oficiais e do uso das TDICs como estratégias de leitura mais atrativa aos estudantes do Ensino Médio. Constatamos que, na contemporaneidade, as tecnologias digitais estão bastante presentes nas práticas cotidianas dos estudantes e que, no campo da pesquisa, precisamos olhar para os recursos digitais e pensar em estratégias de leitura que os aproximem do livro literário.

A busca pela compreensão do ensino da Literatura nas escolas e como podemos formar alunos leitores é que nos instigou a pesquisar acerca desse tema, uma vez que a Literatura não possui seu espaço amplo em sala de aula e muitos estudantes não têm interesse em ler, principalmente os clássicos literários. Ademais, atuando como diretora de uma escola pública e formada em Letras, vejo, constantemente, as dificuldades dos professores em ensinar Literatura para os jovens desinteressados por essa linguagem artística, muitos estudantes não têm interesse em ler as obras clássicas e nem contemporâneas. Sendo assim, sentimos a necessidade de estudar a respeito da Educomunicação e dissertar como essa metodologia ativa pode contribuir com as práticas de leitura em sala de aula, numa proposta educacional.

Observamos que a Literatura estudada no Ensino Médio está inserida em vários contextos, na gramática, na produção textual, mas não é desenvolvida na crítica literária. Muitas vezes, o que é trabalhado são fragmentos de narrativas, exercícios de fixação e leituras resumidas de obras. Essas práticas de ensino de leitura são as que estão em sala de aula. Dessa maneira, muitos alunos estudam a Literatura no Ensino Médio como uma obrigação para cumprimento de atividades pedagógicas, exigidas pelo professor. O estudante é desestimulado a ler os clássicos da Literatura e, também, os contemporâneos, e ter prazer nessa Literatura. A abordagem dos clássicos torna-se ainda mais difícil quando se depara com a resistência dos estudantes em ler e também quando os professores não são leitores assíduos, pois, o ensinar a Literatura fica limitado, porque o professor não é uma fonte de inspiração, por conseguinte, a leitura das obras é cobrada sem significado, sem fruição leitora.

Nesse sentido, compreendemos que o ensino da Literatura precisa ser repensado, visto que trabalhar o texto literário é ir além de empregá-lo para estudos da Língua Portuguesa. Considerar que as tecnologias digitais podem contribuir para práticas de leitura mais prazerosas

são estratégias que contribuem com o trabalho do professor no ensino da Literatura. Pensar em uma proposta educacional integrando as práticas de leitura literária é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento de seu protagonismo estudantil.

E, no momento atual, não há como abrir mão do uso das tecnologias como ferramentas que contribuem para o ensino e aprendizagem de diferentes conteúdos didáticos. Quando discutimos sobre metodologias ativas e inovativas, entre elas a Educomunicação, não há como dissociá-las das tecnologias digitais. Em se tratando do ensino de Literatura, podemos abordá-lo em sala de aula num formato mais tecnológico, utilizando as ferramentas digitais, em uma perspectiva educacional.

Desse modo, a junção da Literatura com a Educomunicação pode ser considerada como ferramenta de ensino e aprendizagem, porque, através das práticas educacionais, o estudante se torna protagonista e sujeito de sua aprendizagem. Ao propormos a criação de *podcast*, vídeos de curta-metragem, entrevistas, exposição de fotos com uma obra literária, estamos promovendo a Educomunicação e um ensino literário mais democrático e participativo, dado que, além de aprenderem, os estudantes instigam outras pessoas a adquirirem curiosidade e gosto pela leitura. Essas atividades são conteúdos de qualidade e com o propósito de suscitar o gosto pela leitura e levar o estudante a refletir criticamente acerca dos aspectos sociais importantes, como a convivência com o diferente e a aceitação das pessoas, a libertação de preconceitos e a valorização da nossa cultura. De acordo com Antonio Candido (1989), a Literatura desenvolve nos indivíduos uma quota de humanidade, tornando-nos pessoas mais compreensivas, humanas e abertas a entender o mundo que nos cerca. Logo, a Educomunicação no formato digital é uma forma de trabalhar a Literatura com mais interação e produzir conteúdos digitais com qualidade e responsabilidade.

A opção por uma pesquisa concernente ao ensino da Literatura através da Educomunicação busca demonstrar a relevância da Literatura na formação do cidadão, vendo a escola como um espaço privilegiado de práticas educacionais tecnológicas. As tecnologias como instrumentos de otimização da Literatura na sala de aula e como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem podem favorecer a prática de leitura literária e a formação humana do estudante.

Para a produção dessa pesquisa, realizamos uma procura no portal da CAPES, visando encontrar produções que debatessem sobre o ensino da Literatura por meio da Educomunicação. No entanto, não encontramos pesquisas relacionadas à nossa temática. As produções pesquisadas e selecionadas para a nossa leitura tratam do ensino literário e do uso das tecnologias como aliadas das práticas de leitura. Dando continuidade ao nosso trabalho, fizemos

uma busca no Google Acadêmico e selecionamos alguns artigos com similaridade ao tema de nosso estudo. Como as produções encontradas foram poucas, nossa pesquisa tem ineditismo e contribui para se pensar numa Literatura educacional. Consideramos que a nossa pesquisa traz um diferencial em relação aos estudos produzidos enquanto pesquisa, porque aborda o ensino da Literatura mediante a Educação, e nos mostra que é possível incentivar a prática de leitura, em sala de aula, das obras canônicas e contemporâneas, com o emprego das ferramentas tecnológicas.

Esta pesquisa demonstra, ainda, que é viável propor práticas de leitura literária, pensando na Educação como metodologia ativa e inovativa, que rompe com velhas práticas de leitura, apresentando o ato de ler como algo prazeroso e que traz os alunos para o centro do debate, ocupando um lugar de protagonista. Assim, quando propomos, no terceiro capítulo, a construção de conteúdos digitais, a partir da obra *Inclassificáveis* de Eduardo Mahon, estamos mostrando que é plausível integrar Literatura e Educação.

Ressaltamos que, quando o conceito e a prática da Educação foram criados, tratava-se de um outro momento quanto ao uso de ferramentas tecnológicas. A divulgação de informações se dava, principalmente, por veículos como impressos, rádio e televisão. Hoje, comunicação e tecnologias são indissociáveis, e, por isso, consideramos a importância de avançar nos estudos acerca da Educação, haja vista que, atualmente, é possível, mais do que outrora, a utilização de ferramentas de divulgação que permitam difundir o aprendizado, no nosso caso, disseminar o incentivo à leitura literária. Ademais, ao levarmos em conta os tempos em que vivemos, rodeados de *Fake News* e de informações criadas e disseminadas de forma, muitas vezes, irresponsável e duvidosa, promover a educação para as mídias nas escolas é fundamental. Nesse percurso, aproximar os estudantes da crítica e, no caso que propomos, da prática midiática, pode ser um grande passo para a promoção de uma sociedade mais reflexiva.

Quando pensamos no ensino de Literatura em sala de aula, no Ensino Médio, nos perguntamos como podemos trabalhar essas atividades de maneira a despertar o interesse nos estudantes pelas obras literárias. Sabemos que é um grande desafio do professor de Literatura a formação de alunos leitores, ainda mais diante dos recursos tecnológicos tão presentes em sala de aula. As atividades de leitura parecem não ter sentido, pois há uma gama de atividades mais interessantes na internet. Muitos estudantes fazem uso dessa leitura superficial, encontrada na internet, e não se sentem estimulados a ler uma obra literária canônica ou contemporânea.

Notamos que os jovens estão desanimados e que repulsam a boa leitura de um clássico literário. A Literatura tem o papel principal de formar jovens leitores, que gostam de ler, que veem sentido na cultura literária, mas, ao mesmo tempo, está sufocada pelas tecnologias digitais

e as leituras superficiais. Nesse viés, precisamos pensar em estratégias literárias criativas e que competem em igualdade com as tecnologias usadas pelos estudantes no dia a dia. Dessa forma, a integração do ensino de Literatura com as tecnologias digitais é uma saída interessante para o propósito de formação de leitores.

Nesse caminho, propor a leitura de uma obra literária e produzir um *podcast* ou um curta-metragem é aliar o que se tem de mais novo, em se tratando de conteúdo digital, com o propósito maior, que é a prática da leitura literária. Precisamos, como professores, apresentar sentido para os estudantes ao propor a leitura de um livro. Os jovens são apaixonados por tecnologias e têm grande facilidade em produzir e editar conteúdos digitais. Por isso, cabe ao docente, com sua experiência educacional, ser um mediador da aprendizagem, criativo na proposição das atividades de leitura. A insistência nas velhas práticas de leitura pode falhar. Devemos atentar a o que os jovens querem e gostam e, a partir disso, sugerir práticas de leitura educacionais e digitais.

Esta pesquisa realçou que a Educomunicação é uma nova maneira de trabalhar a leitura literária e, conseqüentemente, contribui para a formação de estudantes leitores. Também nos mostrou que é possível utilizar as tecnologias digitais presentes na escola, até mesmo os aparelhos celulares dos estudantes para produzir Literatura. Assim, ao invés de proibir a utilização desses equipamentos nas escolas, como comumente acontece, devemos promover, junto com os estudantes, um uso consciente e responsável, levá-los a compreender que os celulares, por exemplo, são suportes para produção de conhecimento, e que durante as aulas devem ser empregados para fins pedagógicos. É um desafio grande aos docentes, mas a proibição é um retrocesso que não contribuirá com a promoção de uma educação mais tecnológica.

Esperamos ainda que, por meio deste trabalho, professores e pesquisadores possam se sentir estimulados a explorar e conhecer a Educomunicação, promovendo, através dela, a leitura das obras literárias canônicas e não canônicas entre os jovens, pois não existe ampliação de horizontes formativos e de leitura sem a leitura prazerosa. Registramos que esta pesquisa teve como objetivo apresentar uma nova estratégia de trabalho literário inserida num contexto digital e educacional, a Educomunicação.

Contudo, esta discussão não se encerra com este trabalho. Esta pesquisa nos aponta o quanto se faz necessário o estímulo à leitura entre os jovens, seja a Literatura denominada de massa, seja a canônica. Para isso, o trabalho com práticas de leitura literária deve ser estudado e provocar reflexões sobre os modos que utilizamos as questões que fazem parte do ato da

leitura, procurando juntar tecnologias digitais, Literatura e educação para o fomento da leitura em nossas escolas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. **Inclassificáveis**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/arnaldo-antunes/91636/>. Acesso em: 13 set. 2023.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 79-96, jul./dez. 2017.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. **Práticas de leitura literária digital entre leitores jovens**. 2016. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BACICH, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora (Dupla Modalidade)**. 2018. Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/produto/metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora-modalidade-hibrida/#1507310790253-8d66e623-689e>. Acesso em: 13 set. 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAIRRAL, Marcelo; ASSIS, Alexandre; SILVA, Bárbara Caroline de. **Mãos em ação em dispositivos touchscreen na educação matemática**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2015.

BISOL, Laísa Veroneze. **As faces da violência no jornalismo literário brasileiro da contemporaneidade**. 2021. 257 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor - alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. **Guia Digital PNLD 2021 – Literário: Ensino médio – 1ª à 3ª ano**. Brasília/DF: MEC/FNDE, 2021. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/11/anexo-i-rede-453.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais +: Ensino Médio – Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BUCCINI, Luciana Mara Torres. **Letramento Literário no Ensino Médio: o que propõe os livros didáticos**. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CAETANO, Lucia Helena Vieira. Juventude e universo literário: aproximação pela educomunicação. *In: VIANA, Claudemir Edson; ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei de (org.). O Protagonismo infanto-juvenil nos processos educacionais*. São Paulo: ABPEducom/Instituto Palavra Aberta, 2021. p. 603-619.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.). Direitos humanos E...* São Paulo: Comissão Justiça e Paz, Editora Brasiliense, 1989. p. 107-126.

CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e Literatura. *In: Vários escritos*. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARVALHO, Elisângela Lopes de Lima. O jornal e a rádio como estratégia de educação cidadã no ensino médio de Jaciara: uma prática educomunicativa. *In: VIANA, Claudemir Edson; ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei de (org.). O Protagonismo infanto-juvenil nos processos educomunicativos*. São Paulo: ABPEducom/Instituto Palavra Aberta, 2021. p. 157-174.

CAVALCANTI, Carolina Costa; FILATRO, Andrea. **Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva, 2018.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

CERUTTI, Elisabete; BALDO, Ana Paula. Da ambiência do aluno à prática docente: olhares sobre as tecnologias digitais em sala de aula. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-18, e8349, out./dez. 2020. DOI 10.5585/eccos.n55.8349.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: Arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Tradução de Consuelo B. Mourão e Consuelo Santiago. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Fabiani Rodrigues Taylor. **Literatura e ensino médio: a mediação do professor e das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

COUTO, Edvaldo Souza. Ler e escrever na cultura digital: rotas, nexos e redes móveis. *In: RÖSING, Tania (org.). Leitura e identidade na era da mobilidade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 31-55.

CUNHA, Ana Nunes; SILVA, Cátia Luzia Oliveira da; FERREIRA, Laerte Gonzaga. Contos digitais como prática educomunicativa no ensino de Literatura. **Revista Docentes**, Fortaleza, v. 2 n. 2, p. 56-68, 2017.

DA REDAÇÃO. Conheça “Inclassificáveis”, obra de MT selecionada no PNLD. **Mídia News**, Literatura, 13 nov. 2022. Disponível em: <https://www.midianews.com.br/cotidiano/conheca-inclassificaveis-obra-de-mt-selecionada-no-pnld/433579-13.11.2022>. Acesso em: 19 jan. 2023.

DUARTE, Newton. **Teorias pedagógicas (Crítica ao aprender a aprender)**. 2012. 12min. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Am_-6pZIyVw. Acesso em: 3 dez. 2013.

FERREIRA, Eber Felipe de Almeida; RAPOSO, Matheus Mattos Ferreira; ROCHA, Matheus Alves da; RODRIGUES, Alfredo Sotero Alves. Uso da Literatura de Cordel na sala de aula: uma prática educomunicativa. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Juazeiro, v. 20, p. 1-15, 2018.

FERREIRA, Luciana Nunes Garcia; SANTOS, Vanice dos; DRESCH, Jaime Farias. As contribuições da Literatura Infantil e da Educomunicação para a construção de conhecimento e suas perspectivas na era digital. **Criar Educação**, Criciúma, v. 8, n. 1, p. 1-10, 2019. DOI: 10.18616/ce.v8i1.5035.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010. p. 121-138.

FIGUEIREDO, Daniela Chaves Corrêa de. **Formação de jovens leitores em bibliotecas públicas: aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias**. 2015. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

FONTES, Nathalia Soares. **A Literatura na Base Nacional Comum Curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática libertadora**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996b.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GANDOLFO, Maria Ângela Pauperio. **Formação de Professores de Ensino Médio e (in)visibilidade de experiências de protagonismo juvenil**. 2005. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- GAROFALO, Débora. **Educação 4.0**: o que devemos esperar. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9717/educacao-40-o-que-devemos-esperar>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- IULIANELLI, Jorge Atílio Silva; FRAGA, Paulo Cesar Pontes (org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, Marisa. Texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**: Bilac e a literatura escolar na República Velha. 1979. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.
- LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- LEONARDO, Estela da Silva. **Literatura e tecnologia na sala de aula**: um diálogo mediado pelo professor na formação do leitor de textos literários. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Leitura, literatura e escola**: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MAHON, Eduardo. **Inclassificáveis**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2020.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**. DRC-MT Ensino Médio. 2021. Disponível em: <https://sites.google.com/view/novo-ensino-medio-mt/drcmt-em-documento-homologado>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 367/2017/GS/SEDUC/MT**. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Cuiabá/MT, 2017. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/legislacao-portaria>. Acesso em: 06 jan. 2023.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORÁN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

NAGAMINI, Eliana. A Literatura no YouTube: adaptação audiovisual produzida por alunos. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 1-14, 2015.

NUNES, José. **Como eu escrevo**. 2019. Disponível em: <https://comoeuescrevo.com/eduardo-mahon>. Acesso em: 19 jan. 2023.

OLIVEIRA, Anderson Amaral de. **Audiolivros digitais e letramento literário**: ensino de Literatura na cultura da convergência. 2020. 193 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

PERTUZZATI, Bibiana Zanella; PORTO, Ana Paula Teixeira. Games de literatura para formação do leitor. **Vivências**, Erechim, v. 19, n. 38, p. 89-100, 2023. DOI: 10.31512/vivencias.v19i38.830.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; SILVA, Maria Rosa da S. A tecnologia de informação e comunicação na didática do ensino do francês língua estrangeira para crianças. **Revista Científica Digital da FAETEC**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 1-18, 2012.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. **Laudo avaliativo da versão preliminar da BNCC de Língua Portuguesa; leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_3_LP_Rauer_Ribeiro_Rodrigues.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

SAGGIN, Viviane. Estado tem 150 escolas estaduais com projetos de educomunicação. **Secretaria de Estado e Educação do Estado do Mato Grosso**, Notícias, 02 maio. 2016. Disponível em: <https://www.detran.mt.gov.br/web/seduc/-/estado-tem-150-escolas-estaduais-com-projetos-de-educomunicacao>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**: história da língua portuguesa e da literatura, 6. São Paulo, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura**. GT 10: Alfabetização, Leitura e Escrita. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 29., 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt10-2223-int.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SEEGER, Maria Gorette; GHISLENI, Taís Steffenello. Dom Casmurro digital: uma proposta pedagógica educ comunicativa digital. **Redin – Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 8, n. 1, p. 1-12, 2019.

SILVA, Érica Daiane da Costa. **Educomunicação**: um campo essencial na construção de uma nova sociedade. 2016. Disponível em: <http://www.uneb.br/ecovale/files/2013/08/artigo-18.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SILVA, Marcelo Jose da. **Do presencial ao virtual**: contribuições do uso de ambientes virtuais e ferramentas on-line para o ensino de Literatura. 2013. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SILVA, Marco. Promover inclusão social na cibercultura e educar em nosso tempo. *In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MILL, Daniel (org.). Educação à distância e Tecnologias Digitais*: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 173-183.

SILVEIRA, André Luiz da. A relação entre o leitor e a obra: um panorama dos estudos literários a partir de 1948. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA LITERATURA*, 11., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 1-8.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação**: conceito, o profissional, a aplicação. Contribuições para o ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 12-24, set./dez. 2000. DOI 10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002. DOI 10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas afinal, o que é Educomunicação?**. 2004. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização – Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STAMATO, Maria Izabel Calil. Protagonismo juvenil: uma práxis sócio-histórica de formação para a cidadania. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL*, 15., 2009. **Anais...** São Paulo: ABRAPSO, 2009. p. 1-8. Disponível em:

http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/389.%20protagonismo%20juvenil.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 26-44.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de Literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio./ago. 2008.

VOLTOLINI, Maria Aparecida Rodrigues de Sousa. **Literatura Mato-grossense**: estratégias para o ensino com o texto literário. Cáceres: Editora UNEMAT, 2020.

XAVIER, Cristiana de Jesus. Rádio na escola: uma vertente da educomunicação proporcionando o protagonismo juvenil. *In*: VIANA, Claudemir Edson; ALMEIDA, Raíja Maria Vanderlei de (org.). **O Protagonismo infanto-juvenil nos processos educacionais**. São Paulo: ABPEducom/Instituto Palavra Aberta, 2021. p. 111-114.

ZILBERMAN, Regina (org.). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.