

# O lugar do letramento literário na BNCC do ensino médio

*Karen Fava Fraga*<sup>1</sup>

*Tatiana Simões e Luna*<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo pretende analisar os postulados teórico-metodológicos da Base Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) no que se refere ao ensino de literatura pelo viés do letramento literário. Essa é uma perspectiva importante para que se construa a relação entre a prática social e o contexto de sala de aula. A pesquisa é resultante, portanto, da reflexão sobre a matriz curricular do novo ensino médio, mais especificamente do campo de atuação artístico-literário da disciplina Língua Portuguesa. Os resultados apontam que o documento contempla diversos tipos e dimensões de letramentos literários a serem trabalhados pelos docentes, contudo existem pontos negativos, pois há lacunas nas orientações metodológicas do parâmetro curricular que podem dificultar a prática docente em sala, afinal, entende-se que a BNCC norteia as práticas de ensino de leitura literária realizadas nas escolas.

*Palavras-chave:* Ensino de Literatura. Letramento Literário. Campo Artístico-literário. BNCC. Novo Ensino Médio

Data de submissão: abril. 2024 – Data de aceite: maio. 2024

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v21i3.15746>

---

<sup>1</sup> Graduada do curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Possui uma especialização em andamento em Escrita Criativa, Roteiros e Multiplataformas pela Faculdade NOVOESTE, Campo Grande - MS. E-mail: [kfavafraga@gmail.com](mailto:kfavafraga@gmail.com)

<sup>2</sup> Possui graduação em Letras, Licenciatura e Bacharelado em Língua Portuguesa (2003), Mestrado (2006) e Doutorado em Linguística (2019) pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Linguística, com ênfase em Análise Dialógica do Discurso e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: representação do discurso de outrem, análise e avaliação de materiais didáticos, gêneros discursivos, metodologia do ensino da língua portuguesa e suas respectivas literaturas. Dentre as publicações, destaca-se a organização do livro “Avaliação da Língua Portuguesa no Exame Nacional do Ensino Médio”, em parceria com a professora Beth Marcuschi. E-mail: [simoes.luna@gmail.com](mailto:simoes.luna@gmail.com)

## Considerações iniciais

*Se entendermos a Literatura como visão de mundo, prática social, invenção a partir de uma realidade concreta com a palavra trabalhada, um dos objetivos de seu ensino é fazer surgir ou aperfeiçoar o espírito crítico do estudante, em relação ao mundo real. É claro que esse espírito crítico está intimamente ligado à experiência do professor e à do estudante em sua práxis, bem como ao conhecimento de ambos da História, artes em geral, política, etc. (Malard, 1985 apud Cosson, 2022, p.75)*

O estudo proposto para este artigo tem como foco analisar a abordagem do letramento literário na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio – doravante, BNCC ou Base – (Brasil, 2018). A BNCC é um documento norteador que define o conjunto de aprendizagens de que os alunos devem se apropriar no decorrer do ensino médio, objetivando a qualidade da educação em todo o território brasileiro. À vista disso, leva-se em consideração que letramento literário é a apropriação da linguagem literária e seus significados a partir do momento que o indivíduo tem contato com uma determinada obra, ou seja, quando o indivíduo, na sua ignorância, não possui um repertório para conseguir se expressar, entretanto, ao ter acesso ao texto literário, internaliza a palavra que lhe faltava (Cosson, 2022).

É importante salientar que a implementação da BNCC surge a partir de uma necessidade de construir padrões que regulamentem a aprendizagem e seus processos avaliativos em um nível nacional, como estipulado no artigo trinta e cinco, parágrafo sexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, p. 25).

Concomitante à sua elaboração e promulgação, que ocorreu em 2018, houve a reforma do novo ensino médio, doravante NEM, implementada a partir de 2022, que, dentre outras consequências, gerou um possível apagamento da literatura dentro dos postulados da BNCC. Por conta dos itinerários formativos que orientam o NEM, a literatura acabou perdendo espaço e atuação no âmbito escolar.

Desse modo, há a necessidade de analisar os parâmetros didático-metodológicos para o tratamento da literatura no ensino médio numa perspectiva que viabilize a construção leitora relacionada com os valores e as práticas sociais. Logo, este artigo fará um estudo documental dos métodos que norteiam o docente em sua prática, com o foco no letramento literário, em uma perspectiva que busca desenvolver a criticidade do alunado.

Portanto, para início de estudo, parte-se das concepções de letramento como as

práticas socioculturais de leitura e escrita que fazem o ser humano construir significados e visões de mundo dentro de um contexto sócio-histórico (Soares, 2001) e de letramento literário como forma de escolarizar a literatura sem que ela perca o seu sentido humanizador. Ou seja, o letramento literário é uma prática social que permite que a literatura não abandone o prazer para qual essa arte foi criada, mas que reconhece a função para a qual esse saber é designado: a construção do conhecimento (Cosson, 2022).

Posto isto, é essencial que se estude a BNCC: por ser um documento que norteia as práticas de ensino é necessário que compreendamos seus objetivos. Ter uma matriz curricular de ensino traz para o docente uma segurança na execução de sua sequência didática ou plano anual de ensino, como também mostra para o alunado que ele possui uma linha a seguir durante seu desenvolvimento.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é analisar a abordagem do letramento literário na BNCC do ensino médio, desdobrando-se em três perguntas de pesquisa específicas que orientam a nossa análise documental: Qual(is) noção(ões) de letramento literário é(são) explicitada(s) nos postulados da BNCC? Qual(is) tipo(s) de letramento(s) literário(s) é(são) contemplado(s) por essa matriz curricular? Qual(is) orientação(ões) metodológica(s) é(são) indicada(s) para que o docente desenvolva o letramento literário em suas aulas?

A justificativa para a construção deste artigo reside na necessidade de explorar o tema nos estudos que foquem as relações entre o letramento, a literatura, o ensino e a BNCC, afinal, em uma busca avançada no site da SciELO<sup>3</sup> e no site da CAPES<sup>4</sup>, foi possível notar poucos materiais que abordem esse tema. À vista disso, faz-se necessário construir pontos de análise documental que levanten debates posteriores.

Antecipando o que se pretende dissertar, o artigo está dividido em três seções. A primeira trata de as noções principais de letramento literário, a segunda seção traz uma contextualização histórica dos documentos curriculares até chegar à BNCC em 2018. E a terceira e última seção analisa as competências e habilidades que a BNCC exige que o estudante desenvolva durante seu processo de aprendizagem, dentro da perspectiva do ensino com base no letramento literário.

## 1 Reflexões sobre Letramento Literário: um conceito no plural

*A priori*, para que se compreenda o que viria a ser o letramento literário, tem-se que

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=letramento+liter%C3%A1rio&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=letramento+liter%C3%A1rio+e+ensino+m%C3%A9dio&lang=pt&page=1> Acesso em: 11 dez. 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html> Acesso em: 11 dez.2022.

entender os caminhos que foram percorridos para chegar ao termo letramento. Surgido no final dos anos 80 no livro de Mary Kato, “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, de 1986, a partir do vocábulo em inglês “literacy”, designa aquele que é letrado, ou seja, o indivíduo que é capaz de ler e escrever em sua plenitude. Vale ressaltar que essa denominação surgiu quando fora discutido o sentido de ser alfabetizado. De acordo com Soares (2001), a alfabetização refere-se à capacidade de codificar e/ou decodificar um texto, construindo a primeira camada da interpretação textual: a compreensão das palavras que foram lidas ou escritas e seus significados.

Nesse ponto, deve-se dissecar o que Rojo (2022) e Soares (2001) abordam em seus estudos sobre letramentos. Ambos criticam a escola por realizar a chamada pedagogização da leitura, em lugar de favorecer os múltiplos letramentos. Essa pedagogização diz respeito à decodificação das palavras dentro de um texto ou à caracterização de um determinado texto em aula. Não há uma busca por desenvolver as práticas sociais, em toda sua pluralidade, na formação leitora.

E esse desenvolver deve estar pautado na interação social que o indivíduo vivencia, ou seja, o sujeito não só lê um texto, ele lê um texto dentro de um contexto de produção e circulação, o que envolve o gênero e o meio ou suporte de publicação, como interroga Soares:

o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia? (Soares, 2005, p.30)

Assim, quando o docente constrói uma sequência didática através da perspectiva do letramento, desenvolvem-se os múltiplos letramentos, pois os textos são marcados pelos diálogos que os sujeitos construíram em suas vidas, gerando intertextualidades, pontes entre o passado e o presente, entre seus conhecimentos de mundo com aquilo que aprenderam e aprenderão. Dessa forma, o docente em suas aulas deve observar: qual(is) esfera(s) social(is) que irá trabalhar em suas aulas, bem como o contexto de produção e circulação das obras – autor, destinatário, gênero, suporte etc. Afinal, a interpretação de várias formas textuais não deve ser tratada somente como a interação única entre elas e o sujeito, mas também como uma vivência social plural, cabendo ao professorado mostrar a singularidade de um texto no intenso intercâmbio comunicativo existente no universo social. Logo, não podemos transformar o letramento em uma prática monológica, especialmente no caso dos textos literários, cuja riqueza polissêmica ou plurissignificante do trabalho artístico torna mais intensa ou mais complexa a relação dialógica.

Assim sendo, os letramentos literários referem-se à apropriação da linguagem literária dentro de uma prática social de modo crítico, desse modo é fundamental por parte

do docente vincular a prática social às leituras dos textos, ou seja, desenvolver o letramento literário de forma crítica em sala de aula, abordando a literatura como locus do conhecimento.

Como afirma Cosson (2022, p.27), o estudante, ao ler, abre um portal entre seu mundo e o mundo do outro, pois “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados”. Cosson (2022) corrobora com a visão de Paulino (2005), para quem as leituras literárias deveriam ser observadas na construção social dos alunos, pois essas leituras se relacionam com a “cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos” (Paulino, 2005, p.65).

Dessa maneira, a construção de um sujeito letrado literariamente é importante para a edificação de um sujeito crítico, que, ao estar diante de uma obra literária, consiga ver o valor sociocultural que ela carrega e qual(is) relação(ões) não é(são) transmitida(s), mas estabelecida(s), tecida(s) por ela na sociedade. Todavia, para construir essa criticidade, não podemos centrar o plano de aula em uma única obra literária, é importante que o docente diversifique os textos literários, que serão trabalhados, para que se possa mostrar a perspectiva que uma obra traz sobre o mundo em relação a(s) outra(s) obra(s), de contextos históricos próximos ou distantes.

Observa-se a dificuldade do professor em escolher as obras para desenvolver sequências didáticas que promovam a interação autor-texto-leitor e cultivem o hábito de leitura dos alunos. Trabalhar a representatividade e a diversidade da literatura na sala de aula é complexo e desafiador, principalmente no ensino público. Além do número expressivo de alunos em sala de aula, faltam recursos financeiros, espaços para leituras e um acervo de obras plurissignificativo dentro das bibliotecas escolares. Por vezes, o ambiente escolar possui um acervo de qualidade, contudo não se permite o acesso ou não há um quantitativo de exemplares suficiente para que seja trabalhado em sala de aula com os alunos. Por isso, a representatividade de exemplares literários é um critério importante para que se trabalhe o letramento, construindo diálogos entre as obras, inclusive as pertencentes à literatura não canônica.

Deve-se salientar que o letramento possui graus e dimensões, ou seja, não há um ser letrado em sua plenitude, há área(s) ou campo(s) de atuação na sociedade em que o sujeito é letrado. Consequentemente, o letramento literário é uma dimensão de conhecimento que será trabalhado por meio das práticas de leitura da literatura em suas múltiplas manifestações. Por isso, devem-se trabalhar vários gêneros e dimensões do letramento literário, afinal a crônica, o poema, o cordel, o *slam*, o videopoema etc. implicam diferentes protocolos de leitura e práticas de produção.

Logo, podemos pensar que há várias esferas de letramentos literários e que cada

qual partirá para uma prática social específica. Como afirma Dionísio (2007, p. 99), o indivíduo letrado será “[...] capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado discurso”, ou seja, é se letrando que o indivíduo acha e se apropria do seu repertório, pois só um ser letrado será capaz de expressar e compreender o conhecimento crítico, bem como se apropriar do conhecimento teórico, estético sobre a literatura, que adquiriu por meio da linguagem certa, no momento certo e com o aprendizado certo, especialmente no ensino médio.

Deve-se salientar que não há como falar mais em letramento literário no singular, mas em letramentos literários, no plural, principalmente na pós-modernidade híbrida, digital, multifacetada e multicultural. Logo, as práticas de letramentos devem ser discutidas em torno da seleção dos textos literários que o docente tomará como objeto de ensino em sala de aula, para que assim, ao trabalhar os letramentos, o docente desloque o foco da historiografia no ensino de literatura. Um dos objetivos da abordagem da literatura pelo viés do letramento literário é construir as práticas sociais através dos textos literários, ao contrário do que propõe o ensino da literatura na perspectiva historiográfica.

Outra prática negligenciada dentro do espaço escolar é a compreensão de hiper e multiletramentos (Signorini, 2012), afinal inúmeras são as práticas de letramentos presentes na cultura juvenil ou que podem se tornar parte dessa cultura quando vinculadas ao campo artístico-literário, por exemplo, assistir um *vlog* sobre a resenha de alguma obra literária, ler um *ebook* literário, ou visualizar alguns vídeos do *TikTok* com sugestões de livros que estão em alta ou que são aclamados pela crítica para a leitura em um clube do livro. Contudo, o docente, sem encontrar respaldo teórico-metodológico para sua atuação, nem sempre explora essas práticas, pois encontram-se ausentes das matrizes curriculares da formação inicial e continuada, isto é, dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras. Além disso, também faltam recursos tecnológicos nas escolas para colaborar com a abordagem dessas práticas.

Dessa forma, as aulas de literatura devem abraçar esses hiper e multiletramentos, pois as práticas de leituras literárias não podem ser desassociadas das demais práticas sociais. Como afirma Rojo (2009, p.98), “as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou desenvolvimento de leitura e de escrita, dentre elas, as práticas escolares”. Ou seja, não há como trabalhar o letramento, e sim, os letramentos nas sequências didáticas, pois o docente depara-se com contextos diferentes que rondam os textos literários escolhidos por ele, então, para que consiga trabalhar o letramento literário desejado, deverá abraçar outros letramentos em suas aulas. Posto isso, para que se consiga entender os postulados que se referem ao letramento literário na BNCC (Brasil, 2018), deve-se ter em mente o contexto sócio-histórico que circunscreveu a produção desse documento.

## 2 A Base Nacional Curricular Comum e o Novo Ensino Médio

Quando se pensa em ensino-aprendizagem de linguagem dentro da BNCC, ter-se-á em conta que os próprios postulados da Base não levantam uma concepção para os vocábulos ensino e aprendizagem. Gerhardt (2019, p.89), em seus escritos sobre concepção(ões) de aprendizagem, afirma que: “o documento emprega com frequência o termo “aprendizagem” sem qualquer definição, o que abre uma lacuna...” para que o docente construa a concepção que achar mais coerente. Isto é, pode-se manter o ensino de linguagem em um modelo tradicional de educação.

*A priori*, a base de fundamentação da BNCC veio do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, que direcionava a educação a um viés transformador. Esse pensamento, pautado em uma educação laica, pública e gratuita, torna-se o pilar fundamentalista para a construção da BNCC, como também a incorporação do ensino baseado em competências, isto é, as propriedades gerais para o desenvolvimento humano, os conhecimentos que devem, ou não, serem transpassados para os alunos realizarem as demandas exigidas pela sociedade. Nessa linha, compreendem-se habilidades como a execução das competências dentro de um campo específico.

Esses pressupostos teóricos não consideram os aspectos socioeconômicos, históricos, culturais e regionais, ou seja, visam ao desenvolvimento e à mudança, sem pensar no contexto educacional que os sujeitos vivenciam (Gerhardt, 2019, p. 90-92), o que corrobora com as desigualdades educacionais. E, mesmo que a Base se apoie na ideia de que o currículo é comum, os estudantes não estão tendo a mesma oportunidade de aprender e, por conseguinte, de terem sucesso educacional e social. Afinal, apesar de conferir um papel ativo aos discentes, não se ancora no contexto mais amplo a que eles se vinculam.

Não é à toa que o conceito de competência na Base se baseia em uma concepção behaviorista, pois acredita-se que o aprendizado gera uma mudança de comportamento como Gerhardt (2019, p. 99) afirma: “...os planos de aula trazem a seguinte frase: ‘Ao final da aula o aluno deverá ser capaz de...’, ou seja, ser capaz de chegar à aula se comportando de uma forma e sair dela se comportando de outra”.

Dessa forma, as competências buscam um ensino pautado em resultados, em outras palavras, os estudantes devem sair do ensino básico sendo capazes de cumprir com as demandas que o mercado de trabalho exige, logo mostra-se um currículo que se baseia, *a priori*, em um ensino neoliberal tecnicista, como se pode verificar no seguinte parágrafo da BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do *pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho* (BRASIL, 2018, p. 8, grifos do autor)

Isso posto, constata-se que a Base pouco se atenta à realidade dos alunos, da escola e da comunidade em que aqueles estão inseridos e dos aspectos sociointeracionais do processo de ensino-aprendizagem, o que implica não considerar os papéis sociais dos professores e dos alunos nas etapas de construção do conhecimento. Por conseguinte, no tocante à definição de linguagem, ao ler a BNCC, percebem-se duas implicações diferentes. Logo no começo do documento, temos dez competências gerais para o ensino básico. Constata-se, ao ler essas competências, o uso repetitivo dos verbos “utilizar” e “exercitar”, o que traz à tona uma ideia instrumental para o ensino de linguagem, com foco na capacidade de codificação e decodificação.

Em contrapartida, quando se dirige para as competências do ensino de linguagem no ensino médio, encontram-se sete competências específicas, e, nesses postulados, aprecia-se a repetição do verbo “compreender”, o que indica um ensino de linguagem em uma visão textual-discursiva. Logo, dentro dos postulados norteadores, há duas vertentes para o ensino da língua portuguesa: o instrumental e o sociointeracionista.

Assim não há uma definição clara sobre linguagem adotada pela Base. O fato de não definir também pode acarretar outra problemática para o ensino de língua portuguesa, pois há uma probabilidade de que o ensino se mantenha em moldes tecnicistas, que postula como fim da aprendizagem formar mão de obra qualificada ou aprovar para exames.

Portanto, compreendem-se as competências e as habilidades para o ensino de português, mesmo com lacunas, como os conjuntos de filosofias que buscam a formação de um sujeito pautado em compreender as estruturas que constituem seu código, a fim de que ocorra a compreensão da(s) mensagem(ns) para que, assim, o indivíduo reconheça a sua atuação como sujeito crítico.

Após a compreensão das ideologias presentes na BNCC para o ensino em geral e consequentemente para o ensino de linguagem, é necessário que se entendam as mudanças ocorridas a partir desse novo modelo de ensino médio para o ensino de literatura. Dessa forma, a construção desse currículo estabeleceu, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, a Literatura, uma redução na carga horária destinada ao campo artístico-literário.

Sobre esse aspecto, deve-se compreender como o ensino da literatura está traçado na BNCC do ensino médio em comparação com o documento anterior, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, vulgo OCNEM (Brasil, 2006). Observa-se, que ela, a literatura, perdeu o *status* de disciplina e se tornou um dos eixos organizadores da

disciplina Língua Portuguesa<sup>5</sup>, enquanto campo de atuação humana. Essa disciplina apresenta, “fundamentalmente, uma matriz de habilidades agrupadas e articuladas entre si por três organizadores curriculares: campos de atuação, objetos de conhecimento e práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguísticas/semiótica)” (Rutikewiski e Souza, 2020, p. 213).

Logo, ao mencionar o ensino de literatura falar-se-á no campo artístico-literário, esse é pautado em: quatro competências específicas da área de linguagens, seis parâmetros para organização curricular e nove habilidades. As competências dividem-se em: processão de formação da literatura brasileira, contexto-histórico das obras literárias, construção de um repertório da literatura contemporânea e introdução às literaturas marginais.

Já os parâmetros para a organização curricular são baseados nos seguintes aspectos: diversificar o acervo das produções literárias que serão trabalhadas, ampliar o repertório das obras presentes no cânone brasileiro e estrangeiro, estabelecer diálogos entre as obras trabalhadas, abordar obras de diversos contextos sócio-históricos, propor leituras de obras significativas na literatura brasileira tanto em um eixo diacrônico quanto no eixo sincrônico e propor acesso aos alunos a várias estratégias para as leituras literárias como ambientes digitais, oficinas, laboratórios, clubes de leitura, etc. Por último, no que tange às habilidades, apresentam-se:

(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura, escuta de textos literários / (EM13LP46) Participar de eventos / (EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória / (EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários / (EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos / (EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo / (EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana / (EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. / (EM13LP53) Criar obras autorais. (BRASIL, 2018, p. 525-526.)

Em suma, observa-se a existência de um ponto positivo nessa organização curricular do ensino de literatura, pois seus pressupostos norteadores trazem a prática social como a base essencial para a aprendizagem. Logo, quando se fala em aprender através da prática social, fala-se em construir metodologias através dos letramentos presentes na sociedade e no caso desse artigo: o letramento literário.

---

<sup>5</sup> É necessário salientar, que a BNCC organiza a disciplina de Língua Portuguesa através dos campos de atuação social – campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico-literário – em que circulam determinados gêneros do discurso de modo que haja uma interação entre a linguagem e a prática social, seguindo a proposta bakhtiniana.

### 3 Noções e abordagem do Letramento Literário na BNCC do Ensino Médio

Ao se reconhecer que a Base é um documento norteador para as práticas docentes, faz-se necessário compreender o que se pretende trabalhar como metodologia no ensino de literatura no ensino médio. A princípio, quando se leem as primeiras linhas da seção denominada “...A etapa do ensino médio...”, percebe-se que o objetivo dessa etapa, além de universalizar o ensino, é cumprir com o desafio de “...garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras...” (Brasil, 2018, p.461), em outras palavras, temos um documento que foca atender as necessidades e especificidades da sociedade e do mercado de trabalho em que o sujeito discente está ou estará inserido.

Assim, no decorrer da leitura, observa-se que, para o discente ultrapassar esse desafio, o ambiente escolar deve considerar, ao ensiná-lo, a “...dinâmica social contemporânea, marcada pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico...” (Brasil, 2018, p. 462). Isto é, o primeiro pilar do ensino que deve ser consolidado são as práticas sociais mediante o uso das tecnologias, então o primeiro tipo de letramento, mencionado nessa etapa da educação básica, é o letramento tecnológico<sup>6</sup>. E, seguindo na leitura, constata-se que “cabe às escolas de ensino médio contribuir para a formação de jovens críticos”, ou seja, notam-se as práticas de hiper e multiletramentos como via para que se consiga construir um corpo social capaz de observar “o mundo...como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais” (Brasil, 2018, p.463).

O objetivo da abordagem dos letramentos plurissignificativos na escola, presentes nos parâmetros da seção 5 do ensino médio, é indicar a necessidade de olhar para as práticas sociais dentro de um espaço temporal para que o(s) estudante(s) possa(m) “...relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural...” (Brasil, 2018, p.465). Ou seja, os pressupostos da BNCC apontam que a construção de um ser crítico, disposto a solucionar problemas posteriores, que irá variar de acordo com o contexto temporal e cultural em que o(s) letramento(s) foi/foram construído(s), inclusive daqueles com que o(s) indivíduo(s) teve/tiveram contato em suas aulas (Rojo, 2009, p.99).

Em consonância com a construção da criticidade presente nas práticas sociais, a Base estabelece as competências gerais e específicas para o ensino de linguagens no ensino médio, em que “...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

---

<sup>6</sup> Ressalta-se que, na seção 5.1, que corresponde ao uso da linguagem e suas tecnologias no ensino médio, a competência 7 reforça o uso desse letramento enquanto prática para o ensino de linguagem, quando afirma que se devem “mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas,” (BRASIL, 2018, p. 482)

identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens...” (Brasil, 2018, p. 470). Logo, desenvolver os letramentos críticos corresponderá a um ensino de uma linguagem emancipatória, pois formará um sujeito crítico dentro de sua realidade, ou seja, o ensino de linguagem defenderá “... a importância do entendimento da língua como discurso...” (Amorim e Silva, 2019, p.155), emaranhado de práticas sociais como norteado na competência 1 para o ensino de língua portuguesa.

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*. (Brasil, 2018, p. 481, grifos do autor)

Uma dessas práticas de linguagem que será construída é a literária, isso significa, a construção do ensino-aprendizagem através do letramento literário. Sendo assim, para que haja um maior entendimento, é necessário avaliar o que está estabelecido nas competências 2 e 6 da seção sobre o ensino da literatura:

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*.

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. 481-482, grifos do autor)

Nessa percepção, o que se observa é um “ensino de literatura para além da pura e simples historiografia literária...” (Amorim e Silva, 2019, p.155), portanto, buscar-se-á formar sujeitos que sejam “capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as” com o intuito de perceber “os processos identitários” “que permeiam as práticas sociais de linguagem”, bem como as manifestações sociais que estão inseridas dentro de práticas com “...diferentes contextos (locais, globais), culturas e épocas...” distintas. Então, “...o que a BNCC afirma estar em jogo é a formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição...” (Amorim e Silva, 2019, p.167).

Nessa linha, faz-se necessário compreender que entendimento que a BNCC tem sobre o que venha ser fruição. Nos postulados norteadores, é mencionado o seguinte significado: “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 por obras e textos.” (Brasil, 2018, p.496). Em outras palavras, cabe analisar as manifestações artísticas com o intuito de gerar nos discentes um critério subjetivo do que venha a ser a obra. Entretanto, essa definição abre margem para que se compreenda a leitura como mero gosto do sujeito leitor, e não como atividade de reflexão e análise crítica de uma obra e da cosmovisão do autor.

Todavia, quando se fala em desenvolver a fruição artística nos estudantes, tem-se em mente que, no documento, as representações artísticas mencionadas são das linguagens das “artes visuais, do audiovisual, da dança, da música e do teatro” (Brasil, 2018, p.496). Portanto, não há um explorar da fruição literária, nem o foco no ensino de literatura. O que se percebe com mais afinco é o orientar para que se trabalhem as literaturas como:

...manifestações artísticas e culturais locais e globais, tanto *valorizadas e canônicas* como populares e midiáticas, atuais e de outros tempos, sempre *buscando analisar os critérios e escolhas estéticas* que organizam seus estilos, inclusive comparativamente, e levando em conta as *mudanças históricas* e culturais que as *caracterizam*... (BRASIL, 2018, p. 482, grifos do autor).

Isto é, preocupa-se em nortear a literatura como um desenvolver estético e estilístico das escolas literárias no decorrer dos séculos, como também considerar as diversas manifestações literárias que há, revelando o caráter diverso da literatura, pois nela há diferentes vozes, como as populares e midiáticas.

O que se pressupõe é o trabalhar do letramento em dois prismas, o primeiro é tratar o letramento literário só como simples processo de apreciação, valorização e julgamento estético de uma obra, ou seja, o professor foca em trabalhar o conteúdo literário somente em um caminho em que “as atividades desenvolvidas” estarão pautadas no “... imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que, pois, a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição...” (Cosson, 2022, p. 22). E o segundo é conceituar o ensino da literatura como mero caracterizador da(s) obra(s) dentro de um modelo pré-concebido que tem uma “...visão de ‘literatura artisticamente organizada’...” (Amorim e Silva, 2019, p.166).

É importante frisar que não há uma problemática em trabalhar as características históricas e sociais de uma época bem como analisar o estilo e a estética da obra, o problema está em tornar esses dois pontos os fatores determinantes das aulas de literatura. Afinal, ao trabalhar essas duas visões distintas ou simultâneas para o ensino de literatura, abre-se margem para que se perca o entendimento dessa esfera ou campo discursivo como uma prática social, pois prende-se o ensino em um parâmetro que não possibilita criar diálogos sociais entre o presente e o passado ou entre a realidade do

discente e a realidade da obra.

Desse modo, esse paradoxo descaracteriza o que a BNCC tem como prioridade, que é trabalhar o ensino através dos letramentos, não só enquanto práticas de leitura, mas também de escrita, como mencionado no documento: “Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária” e “com um fazer poético...” (Brasil, 2018, p.514).

Logo, escolher uma dessas formas de ensinar pode descaracterizar ou apagar o poder de humanização que o ensino da literatura exerce; pois temos que garantir que a literatura seja ensinada com “...a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza...” (Cosson, 2022, p, 23), e essa humanização se encontra respaldada na Lei de Diretrizes e Bases, quando, no seu artigo 35, afirma que o ensino médio tem como objetivo “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1996, p.24).

Assim sendo, é imprescindível que se entendam as orientações metodológicas presentes no documento. Como mencionado, o objetivo primordial do ensino médio é o desenvolver humano do indivíduo, e esse desenvolver está relacionado com as práticas sociais que envolvem a pessoa, as quais são permeadas por diversas linguagens, por isso que os itinerários formativos da área de linguagens e suas tecnologias propõem um ensino que aprofunde os conhecimentos linguísticos em diversas linguagens e seus contextos sociais, incluindo as literárias (Brasil, 2018, p. 479).

Dessa forma, os letramentos são de suma importância para o desenvolver dessas linguagens, principalmente a linguagem literária, pois, ao trabalhar uma sequência didática de certa obra literária, ter-se-á como objetivo a contextualização da obra para os discentes, em outras palavras, o letramento literário irá auxiliar na construção do contexto social crítico entre o tempo, o espaço e o diálogo que esta obra faz com o leitor que a usufrui (Cosson, 2022, p.88).

Propõe-se um diálogo entre as situações vivenciadas pelos estudantes e os objetos de ensino, cabendo à metodologia a função organizacional desse diálogo do saber. Portanto, as articulações propostas pela BNCC não se dão somente pelos itinerários formativos, mas também se darão pelos campos de atuação; que têm como finalidade desenvolver “uma formação voltada” para a “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens (Brasil, 2018, p.473).

A consideração desses campos para a organização da área vai além de possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens. Envolve conhecimentos e habilidades mais contextualizados e complexos, o que também permite romper barreiras disciplinares e vislumbrar outras formas de organização curricular (como laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.). Tais formas diversificadas de

organização dos espaços e tempos escolares possibilitam uma flexibilização curricular tanto no que concerne às aprendizagens definidas na BNCC, já que escolhas são possíveis desde que contemplem os diferentes campos, como também às articulações da BNCC com os itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p.489)

Observa-se que a Base traz como foco o ensino que forma seres letrados em todos os âmbitos da linguagem, portanto, a metodologia para o ensino da literatura deve se embasar no letramento, principalmente, quando o ensino de literatura estabelece o texto literário como o centro do ensino do campo artístico-literário (Brasil, 2018, p. 499).

Essa forma de organização metodológica trazida pela BNCC, no que se refere à prática de letramento com enfoque na produção escrita, é algo inédito, às vezes, pode abrir espaço para um formalismo ou um estruturalismo no trabalho com a literatura, mas é um marco para que o alunado seja autor de seus textos e seus discursos dentro do ambiente escolar.

Outro aspecto a ser analisado é o cânone, pois, como o documento afirma: “a tradição literária tem importância não só por sua condição de patrimônio, mas também por possibilitar a apreensão do imaginário e das formas de sensibilidade de uma determinada época”, “sendo ainda hoje capazes de tocar os leitores nas emoções e nos valores”, isto é, o documento traz a tradição como material que necessita ser preservado, afinal os textos canônicos marcam características históricas e estilísticas de uma geração e precisam ter seu espaço de estudo nas escolas.

O segundo aspecto inovador que é analisado é acerca da orientação para que se trabalhe a fruição juntamente a obras não canônicas (Brasil, 2018, p.523), bem como a construção de um repertório com obras mais complexas tanto brasileiras quanto estrangeiras para que se amplie o valor crítico e ético dos alunos (Brasil, 2018, p.524). Essa prescrição apresenta um aspecto inovador no currículo oficial, a BNCC traz uma abertura para que o docente traga vozes minoritárias que foram silenciadas nas antigas matrizes curriculares para o ensino de literatura.

E, quando se leem os parâmetros curriculares norteadores para o ensino do campo artístico-literário, percebe-se que, a princípio, o aspecto que norteia o ensino desse campo é a escolha de um repertório de obras significativas para serem apresentadas aos estudantes, pois os critérios principais do aprendizado estão na construção crítica do sujeito, diante das produções culturais diversificadas apresentadas a ele, bem como a sua própria escrita literária como forma de o estudante buscar o seu autoconhecimento. Espera-se que os indivíduos possam ser apreciadores críticos da estética das obras, construindo diálogos entre diversos gêneros, ampliando suas visões de mundo ao passo que constroem repertórios “significativos” presentes em obras canônicas e não canônicas, a fim de conhecerem os marcos históricos nas diversas obras literárias.

Diversificar, ao longo do ensino médio, *produções das culturas juvenis* contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam *aproximar os estudantes de culturas* que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.

*Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas* que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.

Estabelecer *seleções em perspectivas comparativas e dialógicas*, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.

*Abordar obras de diferentes períodos históricos*, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois. *Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção*, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada.

*Encontrar outros tempos e espaços para contemplar a escrita literária*, considerando ferramentas e ambientes digitais, além de outros formatos – oficinas de criação, laboratórios ou projetos de escritas literárias, comunidades de escritores etc. Trata-se de lidar com um fazer poético que, conforme já foi explicado, é uma forma de produção lenta e que demanda seleções de conteúdo e de recursos linguísticos variados. Assim sendo, essas escolhas podem funcionar como *processo de autoconhecimento*, no ir e vir da busca das palavras certas para revelar uma ideia, um sentimento e uma emoção, na experimentação de uma forma de composição, de uma sintaxe e de um léxico. Esse processo pode até mesmo envolver a quebra intencional de algumas das características estáveis dos gêneros, a hibridização de gêneros ou o uso de recursos literários em textos ligados a outros campos, como forma de provocar efeitos de sentidos diversos na escrita de textos pertencentes aos mais diferentes gêneros discursivos, não apenas os da esfera literária. (BRASIL, 2018, p. 524, grifos do autor)

Percebe-se que o primeiro parâmetro orienta que o docente trabalhe a leitura com seus alunos de forma que tenham contato com *gêneros diversificados* bem como tragam para o espaço escolar um acervo literário que contemple desde obras da tradição popular aos grandes *best-sellers* nacionais e internacionais. Isso pode ser uma barreira para os professores da rede pública<sup>7</sup>, pois, com a pouca verba destinada à educação, fica difícil construir uma biblioteca que consiga esse acervo diverso.

O segundo parâmetro indica que os planos anuais de ensino tenham uma ampliação das obras canônicas brasileiras e estrangeiras com o intuito de aumentarem o repertório clássico do alunado a fim de que consigam compreender os valores estéticos e éticos da

---

<sup>7</sup> Ressalta-se que a construção de um acervo complexo, significativo e diversificado também será uma problemática para o professor da rede privada, não por falta de verba, mas por uma questão de hierarquia, afinal, muita das vezes, a autonomia do professor é, de certa forma, condicionada pelas ordens da gestão escolar à qual pertence.

tradição literária, construindo, dessa forma, diálogos e comparações entre as esferas que permeiam os textos literários clássicos em seus diversos gêneros como estipulado no terceiro parâmetro. Contudo, o documento não indica como o professor pode fazer a seleção dessas obras, nem mesmo como eles podem trabalhar as obras dialogicamente. Focar na ampliação diminui espaço para reflexão crítica de uma obra e até prejudica o processo de fruição da obra pelo leitor, pois o docente terá pouco tempo letivo para explorar um repertório vasto de obras (ou de leituras), não considerando o processo de maturação psíquica exigido pela literatura.

Já o quarto e o quinto parâmetros exortam para que se trabalhem obras significativas, sem explicitar o que se entende por significativo, de diferentes períodos históricos, focando nas relações diacrônicas e sincrônicas entre elas. Abre espaço, assim, para que o docente trabalhe o letramento e/ou fruição em conjunto com a historiografia da obra, visando à construção crítica daquilo que o estudante vive e daquilo que ele capta da sociedade da época que se lê ou construindo a ponte entre a apreciação estética da obra e sua relação com o entendimento do contexto social em que aquela obra lida está inserida.

E, por último, o sexto parâmetro orienta que os professores, durante os seus planejamentos, deixem reservado tempo para que os alunos desenvolvam o fazer literário como forma de contemplarem e conhecerem a si. Logo, há uma intenção de que sejam formados escritores literários de diversos gêneros, pois o aluno teria seu protagonismo ao escolher o gênero discursivo que iria contemplar em conjunto com aquilo que vivencia em sua comunidade.

Contudo, apesar de o autoconhecimento ser importante para as práticas de letramento, não há exortações claras de como seriam desenvolvidos esses momentos de contemplação da escrita: seriam em aulas ou nos itinerários formativos em forma de oficina? Como se daria esse fazer literário no decorrer do ano letivo? O aluno só escreveria para si ou a sua comunidade veria aquilo que produziu? E como os docentes construirão oficinas de escrita literária? Haveria uma formação continuada para suprir teórica e didaticamente essa exigência com o intuito de não construir “moldes” genéricos para as produções de escrita?

São princípios vagos, contudo válidos para uma orientação teórico-metodológica, principalmente por eliminarem o foco da historicidade e mostrarem um leque de possibilidades para o ensino da literatura. Todavia, há perguntas que carecem de respostas como: O que são obras complexas? O que são obras significativas? Como será construído o acervo de obras que serão trabalhadas no espaço escolar? Que espaço as obras canônicas e as não canônicas terão dentro das aulas de literatura? Como será desenvolvido o trabalho de fruição estética? Será em conjunto com a historicidade literária? E, por fim, como todos esses aspectos estarão envolvidos dentro da prática social?

Tais lacunas presentes nos parâmetros curriculares dificultam o trabalho docente, afinal interferem no trabalho dos professores, ao elaborarem os planos anuais de ensino para as turmas do ensino médio, pois não há clareza quanto à compreensão e à implementação dessas orientações no currículo, efetivamente realizado em sala de aula, para que ocorra o ensino através do letramento literário.

## Considerações finais

Portanto, fez-se necessário analisar a percepção de letramento dentro do currículo base para que ultrapassássemos a marca da historicidade ou da fruição e alcançássemos o desenvolver do imaginário, da interpretação literária, da prática social, das visões de mundo dos alunos. Dessa forma, analisamos o exposto no campo artístico-literário, suas competências e suas habilidades para o ensino-aprendizagem da literatura dentro de uma perspectiva do(s) letramento(s), pois

...não há como negar a importância do ambiente escolar na formação dos alunos como cidadão críticos na medida em que a aquisição de conhecimento contribui para as pessoas ampliarem sua visão de mundo e entenderem os mecanismos de funcionamento da sociedade. (DERING & SILVA, 2020, p. 201)

É de suma importância que os parâmetros, as competências e as habilidades sejam construídas de forma clara para auxiliar as práticas de letramento, então, um aspecto que levamos em consideração em relação ao letramento literário é que a BNCC não se preocupa em enumerar os conteúdos trabalhados. Todavia há uma menção em estudar uma literatura que não fique só na tradição, que converse com as obras de literaturas que se apartem do tradicionalismo, que proponham o diálogo entre o passado e o contemporâneo, afinal a literatura deverá dialogar com o momento histórico em que o alunado está inserido e assim conduzi-lo às literaturas passadas em uma perspectiva decrescente. Como afirma Pinheiro (2009, p.113), “uma possível saída, que experimentamos em nossa atuação como professores do ensino médio, seria inverter a ordem dos conteúdos. Ou seja, iniciar os estudos literários no ensino médio pela literatura contemporânea.”.

Logo, para que aconteça uma prática social bem estabelecida, o docente poderia desenvolver uma sequência didática básica e expandida (Cosson,2022), por exemplo, em que sua motivação seja relacionar obras literárias contemporâneas com marcos sociais e/ou históricos vividos por aquele alunado e construir uma referência com algum movimento estético anterior, para que o aluno consiga apreciar a obra do seu tempo, construir uma crítica social a partir dela e referendá-la como uma “ponte” para alguma escola literária e o contexto social da sua época.

Dessa forma, haveria a tentativa de desenvolver o letramento junto ao conhecimento

histórico-literário e à fruição estética das obras. Contudo, haveria lacunas nessas sequências, pois, como as orientações metodológicas são vagas, o docente ainda ficaria sem respaldo para construir os conteúdos a serem trabalhados.

Por conseguinte, percebeu-se que a BNCC procura operacionalizar os princípios e abordagens propostos por Cosson (2022) para o letramento literário, pois tem por foco a leitura literária da obra, em sua integralidade, ainda que algumas prescrições indiquem uma concepção tradicional, formalista ou historicista, do texto literário.

Por fim, este artigo teve como objetivo central a busca da compreensão dos postulados metodológicos da BNCC para o ensino através do letramento literário, todavia, a Base é um documento teoricamente novo e carece de mais estudos no que tange aos letramentos, aos multiletramentos e aos hiperletramentos. Então, uma possibilidade de pesquisa futura é investigar a abordagem dos letramentos literários no universo multimodal e hipermediático, inclusive no transmediático, a fim de que ocorra um ensino crítico e social, o qual enxerga o aluno como um ser pensante em sua sociedade, com capacidade de construir uma visão de mundo a partir do que é apresentado a ele.

## The place of literary literacy in the BNCC for high school

### Abstract

*The aim of this article is to analyze the theoretical and methodological postulates of the Common Core Curriculum for Secondary Education (BNCC) with regard to the teaching of literature through the lens of literary literacy. This is an important perspective for building the relationship between social practice and the classroom context. The research is therefore the result of reflection on the curriculum matrix of the new high school, more specifically the artistic-literary field of action of the Portuguese Language subject. The results show that the document contemplates various types and dimensions of literary literacy to be worked on by teachers, however there are negative points, as there are gaps in the methodological guidelines of the curriculum parameter that can hinder teaching practice in the classroom, after all, it is understood that the BNCC guides the literary reading teaching practices carried out in schools.*

*Keywords: Literature Teaching. Literary Literacy. Artistic-Literary Field. BNCC. New High School*

### Referências

- AMORIM, Marcel A. SILVA, Tiago C. O Ensino de Literatura na BNCC: discurso e (re) existências possíveis. In: GERHARDT, Ana Flávia L. M. AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2019. p.153-179.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CEREJA, William R. **Ensino de Literatura:** uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005

CONSIDERA, Anabelle L. Um Museu de Grandes Novidades: a reforma do ensino médio. *In:* GERHARDT, Ana Flávia L. M. AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2019. p.41-85.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2022.

DERING, R. O. SILVA, E. D. Leituras, Literaturas e BNCC: Diálogos Necessários e Intermitentes. *In:* RUTIQUEWISKI, Andréia. SOUZA, Sweder (orgs). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular.** Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2020.p.181-202.

DIONÍSIO, M. L. **Literacias em contexto de intervenção pedagógica:** um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. Educação (UFSM), América do Norte, v. 32, n. 1, p. 97-108, 2007.

GERHARDT, Ana Flávia L. M. Concepções de Aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In:* GERHARDT, Ana Flávia L. M.; AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2019. p.87-120.

JURADO, Shirley. ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? *In:* BUZEN, Clécio. MEDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.37-55.

MACHADO, Rodrigo C.M.; SOARES, Ivanete B. Por Um Ensino Decolonial de Literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais. v. 21, nº 3, p. 981-1005, jul.-set., 2021.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, doravante MDEM. **[Carta ao GT Transição – Educação]**. Destinatário: Ministério da Educação. Brasília, dez. 2022.

MUSSIO, Simone Cristina. A Escrita na Universidade: Reflexões sobre os tipos de letramento e o discurso acadêmico-científico atual. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste**, Foz do Iguaçu, v.19, nº 1, p.57-80, 2017.

PAULINO, Graça. Algumas Especificidades da Leitura literária. *In:* VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras Literárias:** discurso transitivo. Belo horizonte: CEAL/Autêntica, 2005. p.55-68.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões Sobre o Livro Didático de literatura. *In:* BUZEN, Clécio. MEDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.103-116.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma Curricular e Ensino. *In:* GERHARDT, Ana Flávia L. *In:* M. AMORIM, Marcel A. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas.** Campinas - São Paulo: Pontes, 2019. p. 23-39.

ROJO, Roxane. **Letramento Múltiplos:** escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUTIQUEWISKI, Andréia. SOUZA, Sweder. Base Nacional Comum Curricular: retornos, estagnações ou processos? *In*: RUTIQUEWISKI, Andréia. SOUZA, Sweder (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa e Base Nacional Comum Curricular**. Campinas – São Paulo: Mercado das Letras, 2020. p. 205-231.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: problemas da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Revista de Educação da Faculdade UFF, Rio de Janeiro, v. 03, nº 4, p.54-84, 2016.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. *In*: SIGNORINI, Inês. **Ensino de Língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012. p.283-304.

SOARES, Magda. Ler, Verbo Transitivo. *In*: VERSIANI, Zélia (orgs.). **Leituras Literárias**: discurso transitivo. Belo horizonte: CEALE/Autêntica, 2005. p.29-34.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2001.